



PROFLETRAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ALINE VIEIRA DA SILVA

**AS NARRATIVAS ORAIS E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: Uma
proposta para valorização de identidades culturais.**

MARABÁ-PA
MARÇO DE 2023

ALINE VIEIRA DA SILVA

AS NARRATIVAS ORAIS E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: Uma proposta para valorização de identidades culturais.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como requisito para obtenção de título de mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Mariana Aparecida De Oliveira Ribeiro.

MARABÁ-PA
MARÇO DE 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

S586n Silva, Aline Vieira da
As narrativas orais e o ensino de leitura e escrita : uma proposta para valorização de identidades culturais / Aline Vieira da Silva. — 2023.

Orientador(a): Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2023.

1. História oral. 2. Narrativa (Retórica). 3. Leitura - Estudo e ensino. 4. Escrita - Estudo e ensino. 5. Identidade social. I. Ribeiro, Mariana Aparecida de Oliveira, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 418

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

DISSERTAÇÃO:

**AS NARRATIVAS ORAIS E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA:
Uma proposta para valorização de identidades culturais.**

AUTORIA:

ALINE VIEIRA DA SILVA

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Mariana Aparecida De Oliveira Ribeiro – Orientadora

Prof. Dr. Robson Caetano dos Santos – Membro externo

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima – Membro interno

MARABÁ-PA
MARÇO DE 2023

RESUMO:

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizado de leitura e escrita e valorização de identidades socioculturais. Para tanto, buscamos estabelecer diálogos entre literatura e identidades culturais, narrativas orais e ensino em sala de aula, em uma perspectiva sociolinguística, compreendendo a linguagem como interação. A pesquisa teve como participantes, docentes e estudantes de 6º e 7º ano do ensino fundamental, residentes em comunidades rurais do Município de São João do Araguaia -PA. A escolha dos referenciais teóricos aconteceu com abrangência interdisciplinar, trazendo para essa construção autores como Bakhtin (2006), Marcuschi (2001), Bagno (2001), Rojo (2013), Barthes (2008), Brandão (1980) Soares (2003) e vários outros que nos ajudaram a compreender e refletir sobre as temáticas abordadas. As ações de pesquisa se estabeleceram direcionadas por uma proposta didática de intervenção, nos utilizamos de métodos de pesquisa da pesquisa-ação e história oral, tendo como base Thiollent (2002), Delgado (2006), Thompson (1992), Fiorentini e Lorenzato (2006), estabelecendo diálogo e interação com estudantes e suas comunidades por meio de literaturas e narrativas orais do cotidiano, sem deixar de lado o uso das novas tecnologias reconhecendo-as como indispensáveis no contexto do ensino atual. Durante as ações e reflexões deste trabalho podemos compreender as narrativas orais como importantes contribuidoras para o processo de ensino-aprendizado, enriquecendo as possibilidades para um ensino contextualizado e corroborando para o reconhecimento e valorização identidades socioculturais dos estudantes.

Palavras-chave: Narrativas orais; Ensino de leitura e escrita; Valorização de Identidades Socioculturais.

ABSTRACT

This work proposes a reflection on the teaching and learning process of reading and writing and the appreciation of sociocultural identities. To do so, we sought to establish dialogues between literature and cultural identities, oral narratives, and classroom teaching from a sociolinguistic perspective, understanding language as interaction. The research included teachers and students from the 6th and 7th grades of elementary school, residing in rural communities in the municipality of São João do Araguaia - PA. The choice of theoretical references occurred with interdisciplinary breadth, bringing authors such as Bakhtin (2006), Marcuschi (2001), Bagno (2001), Rojo (2013), Barthes (2008), Brandão (1980), Soares (2003), and several others who helped us understand and reflect on the themes addressed. The research actions were directed by a didactic proposal for intervention, using research methods of action research and oral history, based on Thiollent (2002), Delgado (2006), Thompson (1992), Fiorentini and Lorenzato (2006), establishing dialogue and interaction with students and their communities through everyday literature and oral narratives, without leaving aside the use of new technologies, recognizing them as indispensable in the context of current education. During the actions and reflections of this work, we could understand oral narratives as important contributors to the teaching-learning process, enriching possibilities for contextualized teaching and corroborating the recognition and appreciation of sociocultural identities of students.

Keywords: Oral narratives; Teaching of reading and writing; Valuing sociocultural identities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO 1: NARRATIVAS, ORALIDADE E ENSINO	09
1.1 PRECONCEITO LINGUÍSTICO E ORALIDADE.....	11
1.2 LINGUAGENS ESCRITA/ORAL E DIVERSIDADE NA ESCOLA.....	13
1.3 ORALIDADE E ESCRITA.....	17
1.4 O TRABALHO COM NARRATIVAS ORAIS.....	21
CAPÍTULO 2: LEITURA, ESCRITA, ORALIDADE E ENSINO EM COMUNIDADES DO CAMPO	26
2.1 LEITURA E ESCRITA.....	26
2.2 COMPREENDENDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	30
2.3 DIFERENÇAS E RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	35
2.4 O PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA.....	39
2.5. EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES CAMPESINAS.....	44
2.6. RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A LEITURA/ESCRITA E NARRATIVAS ORAIS...	49
2.7 NARRATIVAS ORAIS E ENSINO FUNDAMENTAL.....	53
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA E CONTEXTO DE ATUAÇÃO	57
3.1 COMPREENDENDO PESQUISA-AÇÃO.....	61
3.2 CONTRIBUIÇÕES DOS MÉTODOS LIGADOS A HISTÓRIA ORAL.....	68
3.3 LÓCUS DE PESQUISA.....	72
3.4 CONTEXTO DE PESQUISA.....	77
CAPÍTULO 4: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO	79
4.1 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	80
4.2 ATIVIDADES REALIZADAS COM ESTUDANTES DO 7º ANO.....	83
4.3 CONSIDERAÇÕES DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	102
COSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105
ANEXO:	111
PROPOSTA DIDÁTICA.....	112

INTRODUÇÃO

A educação assim como a cultura é uma construção social e não pode ser vista como algo abstrato fora da realidade. A educação formal pensada de forma hegemônica não contempla em suas bases especificidades e princípios educativos que atendam à demanda sociocultural de seus estudantes, acabando por promover em suas ações, a desvalorização de formas de vidas e identidades dos sujeitos. Este fato se torna mais frequente quando pensamos a realidade de estudantes de comunidades tradicionais e camponesas, que se deslocam de suas comunidades para estudarem em escolas localizadas em áreas urbanas.

A escola se conforma como espaço de convívio de diversos sujeitos e, precisamos estar dispostos a reconhecer e trabalharmos com essa diversidade. É neste contexto de busca por promoção e valorização da formação sociocultural dos sujeitos, e no intuito de tornar o espaço da sala de aula mais inclusivo e democrático, que pensamos a formação de leitores e escritores em diálogo com narrativas orais do cotidiano.

Bagno (2001), ao tratar sobre as diferentes linguagens na escola, afirma que: “Os fatores que determinam essas heterogeneidades de culturas nas escolas são de aspectos variados” (BAGNO, 2001, p.157). Assim, as instituições de ensino devem valorizar ao máximo as diversas manifestações linguísticas e culturais presentes neste espaço, e se aproveitar dessas em prol do processo de ensino. Para tanto, como docentes precisamos estar atentos e abertos para o diálogo com os saberes que os estudantes trazem de suas experiências fora da sala de aula, os conhecimentos adquiridos em seus contextos socioculturais.

A educação, assim como as narrativas orais, tem um papel fundamental na transmissão da herança social de qualquer tipo de cultura. Oliveira (1991, p. 74) trata sobre a transmissão de conhecimento considerando as concepções biológica e social. Para este autor, “A aquisição e a perpetuação da cultura é um processo social e não biológico” resultante da aprendizagem. Para o mesmo, em cada sociedade, os mais velhos passam o patrimônio cultural que receberam de seus antepassados aos mais jovens. Assim, pode-se chamar cultura de herança social. Nessa perspectiva, para que a escola possa completar a formação dos sujeitos que é iniciada na família e grupos sociais nos quais os mesmos fazem parte, se torna, de suma importância, que a escola promova diálogos entre os conhecimentos ensinados nas salas de aula e os conhecimentos de mundo adquiridos pelos estudantes em experiências fora da escola.

Durante a trajetória enquanto docente nos deparamos¹ com uma realidade recorrente no que se refere a estudantes vindos de comunidades ribeirinhas e campesinas, geralmente, esses estudantes vem de contextos de pouco contato com os livros, as leituras literárias não fazem parte de seus repertórios de afazeres do dia-a-dia. Já as narrativas orais estão bem presentes em suas experiências de convívio sociocultural, sendo relevantes enquanto instrumento de transmissão de conhecimentos históricos, saberes, valores e crenças. Reconhecer a importância das narrativas para essas comunidades, abre caminho para refletir também sobre quais contribuições essas narrativas podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Este trabalho traz reflexões sobre experiências vivenciadas na prática docente tendo como base condutora a pesquisa-ação, direcionada a partir de leituras de referências teóricas e construção de proposta didática, tendo como público alvo estudantes dos anos finais do ensino fundamental, residentes em comunidades rurais do Município de São João do Araguaia -PA. Discute, ainda, questões relacionadas a prática em sala de aula, no diz respeito a formação de leitores e escritores, abordando temas como: linguagem escrita e oral, preconceito linguístico, alfabetização, letramento e valorização da diversidade linguística no contexto escolar.

A pesquisa tem como objetivo geral: Refletir sobre a formação de leitores e escritores por meio do trabalho com as narrativas orais, valorizando o contexto sociocultural dos estudantes. Como objetivos específicos, pretendemos: 1) Suscitar discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita e valorização de identidades socioculturais; 2) Elaborar material didático para o trabalho com narrativas orais, objetivando trazer contribuições na formação de leitores e escritores no ensino fundamental; 3) Proporcionar experiências de leitura e escrita, explorando as possibilidades das narrativas orais do cotidiano dos estudantes, estabelecendo diálogos entre literatura e identidades culturais, narrativas orais e ensino em sala de aula.

As motivações das discussões sobre alfabetização e letramento neste trabalho, partiram de inquietações diante de uma demanda, qual seja: grande parte dos estudantes chegam ao 6º e 7º ano de escolarização sem adquirirem às habilidades de leitura e produção textual de forma satisfatória. Realidade que se tornou ainda mais expressiva diante das condições de oferta do ensino, condicionadas pelas restrições que foram demandadas pela pandemia do Novo Coronavírus nos últimos dois anos. As dificuldades de leitura e escrita, apresentadas pelos estudantes nestes anos de

¹ Ao longo do texto, quando formos narrar algo que remete a experiência como docente, recorreremos ao uso da primeira pessoa do plural. A escolha da primeira pessoa do plural se justifica, pois, como seres de linguagem estamos sempre recobertos pelos discursos e dizeres que nos formaram e nos constituíram enquanto sujeitos.

escolarização, nos coloca, por vezes, diante da necessidade de pensarmos estratégias de alfabetização, uma vez que essa é a realidade dos estudantes das turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental para as quais foram pensadas as atividades de pesquisa-ação.

As atividades, presentes na proposta didática, foram organizadas para fins de proporcionar experiências com a leitura e escrita em diálogo com as narrativas orais do cotidiano dos estudantes. Na busca por compreender e promover mudanças na problemática motivadora da pesquisa, buscando refletir e intervir na prática em sala de aula relacionada ao contexto de leitura e escrita, e defendendo a valorização da diversidade linguística presente no espaço escolar, trazemos para este trabalho as contribuições e possibilidades do trabalho com narrativas presentes no imaginário dos próprios estudantes e que fazem parte do contexto sociocultural, no qual estão inseridos.

A metodologia para a realização da pesquisa é a pesquisa-ação e a história oral. Nesse sentido, o embasamento metodológico para realização dessa pesquisa é sustentado por Thiollent (2002), Delgado (2006), Thompson (1992), Fiorentini e Lorenzato (2006), entre outros autores que foram sendo acrescentados durante as leituras e reflexões que se fizeram necessárias para esta construção. A escolha dos referenciais teóricos aconteceu com abrangência interdisciplinar, trazendo para essa construção autores como Bakhtin (2006), Marcuschi (2001), Bagno (2001), Rojo (2013), Barthes (2008), Brandão (1980) Soares (2003) e vários outros que nos ajudaram a compreender e refletir sobre as temáticas abordadas.

Embora o foco da pesquisa se direcione a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na formação de leitores e escritores, ao tratarmos de narrativas orais de comunidades campesinas e ribeirinhas, não poderemos deixar de abordar questões relevantes relacionadas ao contexto amazônico, mesmo que de forma geral. Assim, para refletimos sobre o contexto das narrativas orais do cotidiano dos estudantes, abordaremos conceitos como: memória, história, imaginário amazônico, fronteira, território, a partir dos estudos como o de Pizarro (2012), Durand (1997), Pollak (1989), Chartier (1999), Spivak (2010), Martins (1997), Haesbaert (2007) e Silva (2010).

Neste contexto, com a realização deste trabalho, buscamos proporcionar espaços de reflexão sobre aspectos importantes da prática docente, em uma construção que se fará em diálogo e interação com estudantes e suas comunidades, por meio de suas narrativas do cotidiano; trazendo, ainda, estudos de vários autores e de diferentes áreas do conhecimento que possam contribuir para compreender e refletir sobre as ações, experiências e possíveis resultados, reconhecendo que o objeto de pesquisa aqui delimitado é complexo, amplo, diverso e dinâmico.

A estrutura do presente trabalho segue organizada em quatro capítulos: Capítulo um, apresentando reflexões sobre as narrativas orais e ensino; Capítulo dois, trazendo discussões sobre leitura e escrita, alfabetização e letramento e as possíveis contribuições das narrativas orais para o processo de ensino aprendizagem de estudantes do Campo; Capítulo três, no qual são abordadas questões metodológicas e contextualização do público e espaço de pesquisa; Capítulo quatro, dedicado a relatos de experiências vivenciados com os estudantes em sala de aula, durante a realização de atividades presentes no Protótipo Didático. Apresentando ainda, os desafios encontrados no contexto escolar para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

CAPÍTULO 1. NARRATIVAS, ORALIDADE E ENSINO

As narrativas são expressão de modo de vidas, crenças e valores. Embora estejam presentes em todas as sociedades, na sociedade moderna, a tradição oral salienta-se mais no uso das narrativas em comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas. Para grande parte desses grupos, a tradição oral é responsável pela manutenção e transmissão dos conhecimentos e memória social. Cavalcanti e Maher (2005) reconhecem as indispensáveis utilidades da escrita, mas ressaltam que jamais anulará a importância da oralidade, em especial das narrativas, do conhecimento dos contadores de histórias, mesmo no contexto do mundo moderno.

As narrativas orais sempre estiveram presentes em todas as sociedades, como afirma Barthes (2008) “a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas.”. (BARTHES, 2008, p. 19). A escola como parte da sociedade também é um lugar de encontro, reprodução e produção de narrativas, que se tornam fomentadoras do contexto de ensino-aprendizagem e de valores socioculturais. Com esse entendimento, considerando a importância das narrativas para as comunidades nas quais os estudantes, alvos desta pesquisa, estão inseridos e, na busca por construir possibilidade para que esses alunos narrem suas próprias histórias e que direcionamos nossas reflexões.

Nesta perspectiva, Freire (1987) aponta que o conteúdo escolar compreendido fora de uma realidade/cultural vivenciada pelos sujeitos na aprendizagem se torna vazio de significado, um ritual de repetições para uma aprendizagem mecânica. De acordo com Gadotti (2004), somente “entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações” (GADOTTI, 2004, p. 89).

O tema cultura, neste trabalho, será direcionado a um sentido plural e concreto, dialogando com o Dicionário da Educação do Campo (2012), que define:

Cultura é toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida. Trata-se da criação e da recriação que emergem daquelas relações em que os humanos, ao transformar o mundo, simultaneamente transformam a si próprios. (p.178)

Sendo cultura toda criação humana que leva ao estabelecimento de modos de vida, todos somos sujeitos de produção-cultural e precisamos nos reconhecer sujeitos históricos, para problematizar a realidade e transformá-la, a partir dos nossos interesses. Assim, a cultura se dá nas

relações entre as pessoas e o meio natural e nas relações interpessoais, sendo que as alterações nessas relações alteram a forma de vida e, conseqüentemente, transformam a cultura. Sendo a cultura, não o que a escola ou a mídia impõe como cultura, mas sim as relações e as vivências diárias das pessoas.

A escola, pensada para atender aos interesses de um modelo neoliberal em que vivemos, de alguma forma, contribui para o processo de hegemonização do saber, desconsiderando as especificidades dos estudantes, tornando hospedeiros de uma cultura, que a mídia, a escola e outras instituições descrevem como sua.

Na mesma direção argumentativa, Neto (2011) ressalta que a cultura dominante é veiculada por vários meios de transmissão, sendo um deles a escola, que controla os saberes transmitidos, para garantir sua permanente reprodução a partir de modelos hegemônicos. A ausência da compreensão da própria cultura reflete a negação, desvalorização e inferiorização no ambiente escolar.

O trabalho da escola e do professor, segundo Neto (2011), seria auxiliar os estudantes na tarefa de se reconhecerem, conhecerem a cultura e, mais importante, mediar formas de os estudantes se construírem como sujeitos individuais e coletivos, tendo que, para isto, aprender a lidar com as contradições, os conflitos, a conformação, a transgressão, a crise, o diálogo e a necessidade permanente de renovação. Acreditamos que esse é o caminho a ser trilhado pela escola para garantir uma educação de qualidade para estudantes do campo: instigar o reconhecimento da identidade cultural dos povos do campo, algo que poderia ser realizado pela valorização das suas narrativas como propomos neste trabalho.

1.1 PRECONCEITO LINGUÍSTICO E ORALIDADE

O preconceito linguístico é um problema frequente e está presente em diferentes espaços da sociedade e as escolas são um desses espaços. O preconceito linguístico se expressa como rejeição as variedades linguísticas que se diferenciam da norma-padrão, promovendo por vezes a ridicularização das formas de falar de pessoas ou grupos sociais.

Não falamos certo ou errado, as pessoas falam da maneira em que aprenderam e se apropriaram culturalmente da linguagem. Segundo Bagno (2009), não existe erro ou acerto, quando nos referimos ao uso da linguagem oral, a noção de erro pode ser atribuída a modalidade escrita da língua. De acordo com o autor, a ideia de erro na fala só pode se aplicar a fenômenos particulares, do

tipo clínico, como a troca de cavalo por davallo ou quando o erro compromete a comunicação entre os interlocutores.

Ao falamos de linguagem oral a compreensão de certo e errado pode ser compreendida estando esta, atrelada a adequações do uso da linguagem nos diferentes espaços, ou seja, existem relações comunicativas que precisam ser estabelecidas de forma mais estruturada do ponto de vista linguístico, fazendo uso da linguagem formal, poderíamos ter como exemplo, discursos de advogados, palestrantes, representantes comerciais, reportes, entre outros. Já em outros espaços como relações familiares, conversas entre amigos, a linguagem informal é aceita adequadamente.

É importante também considera que o preconceito linguístico embora seja mais atribuído a pessoas que não fazem uso da linguagem padrão da forma qual imposta como adequada. Este preconceito também pode ser o inverso, quando pessoas que fazem uso da linguagem padrão adentram espaços em que essa forma de linguagem é pouco utilizada, causando assim, estranhes aos espaços comunicativos habituados a informalidades.

A Língua Portuguesa no Brasil, segundo Bortoni-Ricardo (2005), é vista erroneamente como uma língua homogênea falada por todos os falantes brasileiros. Para a autora, isso não é verídico, pois nos leva a acreditar que não há variações na língua entre as regiões do Brasil, sejam próximas ou longínquas umas das outras. Nessa concepção, percebemos que a relação cultura e sociedade não é levada em consideração.

Ao contrário dessa visão homogênea, Bagno (1999) faz uma metáfora ao comparar a nossa língua com um “balaio de gatos.” Para ele, existem variadas comunidades de fala e cada comunidade se diferencia, de acordo com as características comuns da sua gramática própria, coerente e lógica. Cada gato do balaio seria então uma das variedades da língua portuguesa com identidades linguísticas diversas entre si, no entanto compondo um mesmo “balaio”.

É nesse contexto de diversidade linguística que se faz presente também formas de valorização de uma determinada variedade considerada a correta, a padrão a ser seguida, chamada de norma culta ou norma padrão. Em comparação a essa variedade, são atribuídas a todas as demais formas de expressão de linguagem a ideia de inadequadas e de menor prestígio, desvalorizando as variedades e estabelecendo, assim, o preconceito linguístico. Dessa forma, o preconceito linguístico se caracteriza por toda atitude de reprovação às variantes linguísticas de menor valor social, fazendo utilização da

linguagem como forma de classificação valorativa dos sujeitos, estando ligado diretamente ao preconceito regional, cultural e socioeconômico.

O preconceito linguístico é, por vezes, estabelecido como forma de classificação social, sem levar em conta que à Língua Portuguesa, assim como todas as outras línguas, tem estreita relação entre cultura e sociedade. Essa relação é tão confluyente que não é possível separá-las uma da outra, considerando que a forma de pronunciar as palavras é parte importante de expressão das características socioculturais. Um desses exemplos podemos perceber quando nos deparamos com a linguagem que um grupo sociocultural utiliza e que se caracteriza como marca do fator regional ou diatópico. De acordo com Motta (2007), a fala dos sujeitos pode denunciar seu pertencimento:

A entonação, a pronúncia, a escolha vocabular, a preferência por determinadas construções frasais, os mecanismos morfológicos podem servir de índices que identifiquem: o país ou a região de que se origina; o grupo social de que faz parte (o seu grau de instrução, a sua faixa etária, o seu nível socioeconômico, a sua atividade profissional); A situação (formal ou informal) em que se encontra. (MOTTA, 2007: p. 15).

De acordo com Bagno (2013), o preconceito linguístico pode ser intencional na busca por estabelecer relações de poder e domínio social de um grupo de falantes sobre outros, ou por falta de conhecimento linguístico. Contudo, é importante destacar que todas as variedades se constituem sistemas linguísticos adequados para a expressão e interação e cumprem as demandas das necessidades comunicativas dos falantes, dadas as práticas sociais e os hábitos culturais de suas comunidades.

[...] não existem línguas primitivas, pobres, atrasadas, nem línguas desenvolvidas, ricas, avançadas todos os modos de falar apresentam uma organização gramatical, perfeitamente demonstrável e exprimível na forma de regras, ou seja, todos os modos de falar são lógicos, têm sua gramática própria. (BAGNO, 2013, p. 47).

Neste contexto, não são cabíveis as justificativas para o estabelecimento de comparações preconceituosas entre as diferentes linguagens. No entanto, quando tratamos do ensino de língua portuguesa nas escolas, é importante estarmos atentos para a diversidade de uma língua que chegam até nós enquanto docentes, para que não sejamos meros reprodutores de uma ideologia de padronização da língua, que considera erro tudo que não se adequa a norma culta. Precisamos garantir a nossos estudantes conhecer e se apropriar da língua culta, sem desvalorizar seu contexto sociocultural e suas formas de expressão. É de suma importância que a diversidade linguística seja trabalhada em sala de aula e que a conscientização sobre a variedade da língua seja feita pelos docentes.

Quando reprovamos a forma de falar dos sujeitos, o preconceito transcende a linguagem e alcança a cultura, a identidade e a história dos grupos sociais aos quais fazem parte. Um dos caminhos que podem direcionar o processo de ensino e aprendizagem passa pelo conhecer da realidade sociocultural dos estudantes, compreender a forma como esses fazem uso da linguagem no seu dia a dia, para então pensar a apropriação das formas adequadas de linguagens a serem usadas em diferentes espaços. A necessidade de apropriação da variante da língua considerada padrão é inegável, para que estes estudantes possam exercer e ocupar seus espaços enquanto cidadão, no entanto, esse aprendizado não pode implicar na desvalorização de identidades e formas de vida.

Em se tratando de comunidades campesinas e grupos tradicionais, nas quais predominam a oralidade, a aproximação entre escola e comunidade pode ser estabelecida dentre outras formas, partindo da pesquisa enquanto princípio educativo. Os docentes podem fazer uso de metodologias direcionadas pela história oral através das narrativas orais ou ainda da pesquisa-ação e, assim, conhecer parte do contexto sociocultural, no qual os estudantes estão inseridos, e com base nos conhecimentos adquiridos, poderão planejar o processo de ensino-aprendizado valorizando a diversidade linguística e desestimulando o preconceito durante as aulas.

1.2 LINGUAGENS ESCRITA/ORAL E DIVERSIDADE NA ESCOLA.

Tendo como propósito refletir sobre as contribuições e possibilidades da linguagem oral para o processo de ensino-aprendizado e apontar possíveis caminhos para a valorização da diversidade linguística presente na escola, traçamos uma breve abordagem sobre a forma como a linguagem escrita tem sido privilegiada enquanto a oralidade tem encontrado pouco espaço no contexto do ensino.

A linguagem escrita tem se estabelecido como principal conformador do processo de ensino no contexto escolar. Esse privilégio se torna ainda mais expresso quando nos referimos ao ensino da Língua Portuguesa, estando relacionado entre outros fatores, a compreensão do espaço escolar como propagador da linguagem considerada padrão, e em concordância com as normas gramaticais. A oralidade tem sido pouco explorada no contexto do ensino, talvez por ser desafiadora ao não se deixar desvincular culturalmente dos sujeitos falantes.

Embora sabendo que a linguagem oral não é sinônimo de não padrão, essa forma de uso da linguagem também possui estruturação e delimitações que se conformam em adequações que levam

em consideração os espaços de convívio e relações sociais estabelecida. Por tanto, ao se falar de linguagem oral, podemos também concordantemente atribuir as compreensões de linguagem forma e linguagem informal.

Para tornarmos a sala de aula um lugar acolhedor em relação a linguagem oral, objetivando a construção de um espaço democrático para a fluidez do aprendizado, precisamos atentar para a valorização da diversidade linguística ao trabalhamos a junção entre oralidade e escrita. Tendo, para tanto, como base a perspectiva de Bakhtin (2006), a língua é uma realidade concreta, constituindo-se por um processo ininterrupto de evolução e mudança, se realizando na interação verbal social, obedecendo a leis sociológicas, projetando e projetada para valores ideológicos, se tornando efetiva somente estando em uso de falantes. Para o autor, “ao locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure em dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação” (BAKHTIN, 2006, p.96)

Compreendendo a linguagem como forma de interação, de acordo com as reflexões de Brakling (2002), o que significa dizer que a linguagem mais do que possibilita uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é um lugar de interação humana. Sendo assim, uma das possibilidades de nos aproximar desta concepção, seria aproximar o contexto escolar das linguagens e formas de interações entre os sujeitos, para que o processo de ensino possa não só dialogar com os sujeitos atuantes nesse processo, mas também valorizar a formação sociocultural desses sujeitos.

A educação assim como a cultura é uma construção social e não pode ser pensada como algo desvinculado da realidade. Para Oliveira (1991) a educação está relacionada a transmissão da cultura e pode ser realizada de duas formas:

Nas sociedades em que não há escolas, a transmissão da cultura se dá por intermédio da família ou da convivência com o grupo adulto. Nesse caso, diz-se que a educação é informal ou assistemática. Quando há escolas, estas se encarregam de completar a transmissão da cultura iniciada na família e em outros grupos sociais. Nesse caso, a educação é formal ou sistemática, isto é, obedece a uma organização previamente planejada. (OLIVEIRA, 1991, p. 74).

A educação formal que acontece na escola precisa ser planejada e pensada estabelecendo metas e objetivos a serem alcançados, visando não apenas que o estudante aprenda conteúdo, mas fazer com que esses conteúdos tenham significado para os estudantes e contribuam para sua formação, auxiliando-os a compreender e se relacionar com o mundo a sua volta.

Como afirmamos anteriormente, quando a educação formal tem sua construção pensada de forma hegemônica, que não contempla em suas bases especificidades e princípios educativos que atendam à demanda sociocultural de seus estudantes, acaba por promover em suas ações, a desvalorização de formas de vidas e identidades dos sujeitos. Esse fato se torna mais frequente quando pensamos a realidade de estudantes de comunidades tradicionais e camponesas, em contextos nos quais as narrativas orais estão presentes como parte importante em suas formas de uso da linguagem.

Quando se trata de comunidades rurais, historicamente, a circulação da linguagem escrita se encontra de forma tímida, havendo uma predominância do uso da linguagem oral, nas quais as narrativas como manifestação dessa modalidade de uso da língua se destacam, sendo contadas por várias gerações de narradores.

Como já mencionado anteriormente na parte introdutória deste trabalho, tendo como base Bagno (2001), ao tratar sobre as diferentes linguagens na escola, o mesmo, afirma que “Os fatores que determinam essas heterogeneidades de culturas nas escolas são de aspectos variados” (BAGNO, 2001, p.157). Assim, as instituições de ensino devem valorizar ao máximo as diversas manifestações linguísticas e culturais presentes neste espaço, e se aproveitando destas em prol do processo de ensino.

A educação, assim como as narrativas orais, tem um papel fundamental na transmissão da herança social de qualquer tipo de cultura. Oliveira (1991, p. 74) trata sobre a transmissão considerando as concepções biológica e social. Para este autor, “A aquisição e a perpetuação da cultura (e linguagem) é um processo social e não biológico” resultante da aprendizagem. Nessa perspectiva, para que a escola possa completar a formação dos sujeitos se torna de suma importância que a escola promova diálogos entre os conhecimentos ensinados nas salas de aula e os conhecimentos de mundo adquirido pelos estudantes em suas experiências fora da escola.

Os estudantes vindos de comunidades ribeirinhas e camponesas, geralmente, vem de contextos de pouco contato com os livros, as leituras literárias não fazem parte de seus repertórios de afazeres do dia-a-dia. Já as narrativas orais estão bem presentes em suas experiências de convívio sociocultural, sendo relevante enquanto instrumento de transmissão de conhecimentos históricos, saberes, valores e crenças. Essas narrativas devem ser valorizadas e exploradas em prol do processo de ensino e aprendizado, incentivando os estudantes a narrarem suas próprias histórias, sem deixar de lado a importância do acesso e incentivo as leituras de livros literários entre outros pelos mesmos.

Caldart (2012) nos traz o entendimento das culturas camponesas, consolida principalmente através de alguns aspectos, como: influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, conhecimento empírico amplo, oralidade e prática, espiritualidade, religiosidade, estética, relações diversificadas de cooperação, forte predominância patriarcal, e relação família, comunidade e território. “Levar em conta essa diversidade de reconhecimentos na construção de nossa história enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que nós fazemos fazendo a história”. (CALDART, 2012, p. 182).

Reconhecer a importância das narrativas e da oralidade para estas comunidades, abre caminho para refletir também sobre quais contribuições essas narrativas podem trazer para a formação de leitores e escritores. Freire (1989) chama atenção para esse leitor capaz de alongar-se para o mundo a partir de suas leituras, e nos desafia a formar leitores para além da decodificação, reconhecendo que linguagem e realidade caminham juntas na leitura.

De acordo com Pistrak (1981), a educação é algo inerente à sociedade, portanto se fala sobre educação social. Assim para o autor, o ato de educar consiste em dotar o indivíduo de princípios que “possibilitará uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na grande luta pela existência.” (PISTRAK, 1981, p.87).

Enquanto docente somos desafiados a construir possibilidades para que o espaço da sala de aula seja democrático e acolhedor, no sentido de permitir que as experiências socioculturais vivenciadas no cotidiano pelos estudantes, possam ser valorizadas e dialoguem com os conteúdos e metodologias propostas na escola.

1.3 ORALIDADE E ESCRITA

A oralidade pode ser definida como sendo um fenômeno característico do homem e pode ser dividida entre oralidade primária e secundária. A primária pode ser definida como a oralidade da sociedade oral que é intocada pela escrita e a oralidade secundária é aquela correspondente a um universo cultural mais ampliado no qual a existência da oralidade está em dependência da escrita. A relação existente entre oralidade e cultura escritas é indissociável e se caracteriza pela tensão criativa e mútua, tendo em vista que ela está relacionada as dimensões históricas e contemporâneas, conformada em cultura escrita.

Em relação as características das narrativas orais, nos deparamos com a necessidade do narrador. A fala dos sujeitos é o elemento primordial da oralidade. De acordo com Fernandes (2007), a principal diferença entre “o contador de histórias e o narrador está no fato de que o primeiro é um ator, que tem por objetivo principal a interpretação; o segundo é um membro da comunidade narrativa que compartilha experiências. ” (FERNANDES 2007, p. 329). Na linguagem oral, as relações comunicativas têm na fala a principal sustentação, Marcuschi (2007) conceitua fala como sendo:

Toda a produção lingüística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes. (MARCUSCHI, 2007, p.71)

Mesmo não tendo a mesma delimitação organizacional da linguagem escrita, a fala apresenta estratégias de formulação textual, de acordo Marcuschi (2007), na fala ocorrem alguns comportamentos típicos como: marcadores, repetições, correções, hesitação, interjeição, entre outros, que são elementos que fazem parte de estratégias de formulação da linguagem oral. A fala não parte de um entendimento desordenado, mas possuem suas conformações, entonações e favorecimentos a determinadas escolhas por parte do falante, estando intimamente ligada ao seu processo de formação sociocultural.

Ao trabalhamos com narrativas orais no contexto da educação em sala de aula, precisamos estar atentos aos elementos de encontro entre linguagem oral e escrita, os comportamentos de fala descritos por Marcuschi (2007) que nos ajudam a compreender características da oralidade. A transformação de um texto na modalidade oral em modalidade escrita é uma retextualização (Marcuschi, 2001).

Segundo Matêncio (2003), “textualizar é agenciar recursos languageiros e realizar operações lingüísticas, textuais e discursivas, já retextualizar é transformar um texto em outro” (MATÊNCIO 2003, p. 4) Compreendendo assim que os dois processos passam pela ativação de recursos lingüísticos do texto ou do discurso, o que difere a textualização da retextualização, é que retextualizar direciona a uma mudança na modalidade de uso da língua para um outro contexto de comunicação e de interação. Sobre o processo de retextualização, segundo Marcuschi (2001), pode ocorrer não somente na combinação de fala para escrita, mas também em outros processos, como por exemplo do texto escrito para uma exposição oral, ou de um texto escrito para um resumo.

De acordo com Marcuschi (2007) e Matêncio (2003), as modalidades de uso da língua oral e escrita tem características diferentes, ao mesmo tempo, que se completam, existindo uma estreita

relação entre oralidade e escrita, um continuum. De acordo com Marcuschi (2007), na sociedade atual “a única diferença entre fala e escrita seria que a fala realiza-se pelo meio fônico e a escrita pelo meio gráfico”. (MARCUSCHI, 2007, p.68). Mesmo sabendo que quando falamos de oralidade consideramos todas as variações como equivalentes, a diferença no uso de um ou outro registro (formal ou informal) vai depender da situação de uso.

As práticas escolares em geral tendem a privilegiar a escrita, enquanto o trabalho com as práticas orais, como, por exemplo, a contação de histórias, se apresentam de forma isoladas em iniciativas tímidas nas escolas. Tendo em vista que a oralidade faz parte das experiências humanas desde o nascimento, consideramos importante que, ao se pensar o ensino da linguagem escrita, possamos possibilitar espaços de diálogos e valorização das diversas formas de interação e comunicação valorizando a diversidade linguística e cultural.

Ampliar o olhar sobre as possibilidades da oralidade, valorizando as variedades linguísticas, pode vir a ser um possível caminho para se pensar a prática de leituras literárias escrita em diálogo com narrativas orais. Essa é uma das possibilidades que trazemos na proposta didática do presente trabalho, como importante fomentadora para o desenvolvimento do pensamento, das reflexões, da crítica e da auto expressão, bem como a troca de experiências, fazendo da sala de aula um espaço de diálogos de diferentes tipos de conhecimentos e linguagens, partindo da conformação entre textos literários e prática da oralidade cotidiana.

Ao planejar uma proposta de trabalho para o ensino fundamental com narrativas orais, é importante estar atento, no momento da realização, para questões valorativas do uso de cada uma das modalidades da língua. Dessa forma, é necessário buscar estratégias para que os estudantes compreendam que uma língua possui variedades linguísticas e que todas devem ser respeitadas, para isso, os professores necessitam ter conhecimento e bom senso para procederem, quando houver necessidade de adentrar nesse âmbito.

Os gêneros textuais tanto orais como escritos têm o seu valor enquanto ferramentas utilizadas como mediadoras nos processos de ensino aprendizagem em todos os eixos de ensino, seja na leitura, nas produções textuais, nas análises linguísticas e principalmente na oralidade. Outro fato importante, para o desenvolvimento da oralidade em diálogo com a escrita, é o saber ouvir de forma atenta, tendo em vista que saber escutar faz parte da cultura oral. Os estudantes devem ser orientados para que possam ter respeito e atenção pelos colegas e professores, ou seja, quem for o leitor, o narrador, ou contador de histórias, sendo este um critério fundamental para o bom desenvolvimento de produções textuais orais em sala de aula.

Assim, trabalhar com a oralidade é ensinar textos orais que implicam na observação de todas as condições necessárias para a produção. O trabalho com a oralidade propicia aos estudantes o desenvolvimento de potencialidades que podem envolver o trabalho com gêneros orais mais formais, assim trabalhar a oralidade através de gêneros textuais é uma das formas de gerar educação e de formar leitores e escritores.

1.4 O TRABALHO COM NARRATIVAS ORAIS

Como afirmamos anteriormente, as narrativas orais são importantes instrumentos de transmissão de conhecimentos e saberes. As práticas de contar histórias se apresentam como estratégias advindas da tradição oral, por meio das quais expressam compreensões de mundo e valores socioculturais. As narrativas de tradição oral estão presente em todos os espaços sociais, no entanto, se apresentam com maior ênfase em espaços de educação não formal em comunidades consideradas tradicionais, que fazem uso das narrativas para afirmação de identidades e propagação de valores culturais.

As narrativas também fazem parte de busca por emancipação de identidades e territórios. Pela memória histórica expressas nas narrativas, são reforçadas relações de pertencimento, ancestralidades, saberes e tradições, em uma perspectiva emancipatória da luta política. Essa perspectiva política em relação as narrativas orais tradicionais se encontram recorrente em comunidades extrativistas, quilombos, aldeias indígenas, ribeirinhas, entre outras, que reafirmam suas práticas culturais cotidianas como forma de resistência e preservação de identidade social no/dos espaços.

No campo da pesquisa científica, as narrativas orais são exploradas por meio de trabalhos de diferentes áreas do conhecimento, por serem de natureza interdisciplinar, permitem diferentes abordagem de estudo, no entanto, possui maior abrangência na área das ciências humanas e sociais, ligados a história oral, etnografia, antropologia, entre outros, que elegem as narrativas orais como objeto de estudo e investigação. Embora o trabalho com pesquisas nesse âmbito seja mais comum ao ensino superior, no ensino fundamental, a pesquisa como princípio educativo pode vir a contribuir de forma significativa para o aprendizado, permitindo explorar os métodos de pesquisa e os conhecimentos adquiridos da prática. Para esse nível de ensino, é importante um direcionamento específico ou o acompanhamento ao estudante, no momento de abordagem dos sujeitos narradores.

De acordo com Thompson (1992) e Delgado (2006), as narrativas orais possuem representações importantes. Com a utilização da memória narrativa, podemos vir a acessar elementos

centrais para reconstituição de épocas e acontecimentos que tiveram importância para a vida de uma determinada comunidade, produzindo documentos que têm, nas lembranças e nas falas dos sujeitos, o principal suporte para reconstituição de versões, representações e interpretação sobre uma determinada história.

Barthes (2008) nos apresenta uma compreensão ampla de narrativa com abrangência que engloba a linguagem verbal e não verbal, os gestos e articulações do narrador, a relação com a arte de contar histórias, vários aspectos fazem parte do contexto da narrativa. Segundo o autor, “a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita” (BARTHES, 2008, p.19).

Nas narrativas orais destaca-se a presença do narrador. Cada contador de histórias tem características próprias, enquanto sujeito de fala, os gestos, afetividade, a forma de pronúncia e da ênfase a determinadas partes da narrativa. Para Heller (1993), “uma história pode ter maior ou menor importância, segundo o nosso relacionamento pessoal com o narrador.” (HELLER, 1993, p. 72). Ou seja, a narrativa tem sua relevância delimitada a partir das relações sociais de pertencimento e identificação que geram interesse pelo conteúdo narrado, ou pelo sujeito narrador.

As narrativas não surgem do acaso, elas são frutos da produção humana, forjadas nas relações socioculturais, e não cabem no lugar da neutralidade, uma vez que expõem valores, crenças e visões políticas. O trabalho com as narrativas orais perpassa por diferentes objetividades e espaços na sociedade, geralmente ligadas a educação, seja ela formal ou informal, e podem se conformar em diferentes linguagens. Em uma sociedade moderna cada vez mais temos nos apropriado da linguagem escrita e outras novas formas de comunicação, impulsionados pelo uso das novas tecnologias digitais, desse modo, as narrativas orais, que passam a serem contadas e recontadas nessa sociedade, acabam por entrarem em contato com a linguagem escrita e mídias digitais, sendo influenciadas a assumirem também essas formas de linguagens.

As lendas amazônicas são exemplos nos quais podemos observar narrativas que anteriormente eram parte apenas de narrativas de tradição oral e acabaram por assumirem diferentes formas de linguagens. Lendas como a do “*Boto cor de rosa*” ganharam espaço na literatura popular, se tornando parte do folclore brasileiro, podendo assim, serem encontradas em performances de mídias digitais, gêneros textuais escritos, em séries feitas para plataformas streaming, como é o caso da série brasileira *Cidade Invisível*. Mesmo com essa abrangência de espaços de circulação, a narrativa oral que dá origem a lenda do “*Boto cor de rosa*” continua a ser contada e recontada através da oralidade em comunidades e grupos sociais que cultivam essas práticas.

A linguagem pode assumir diferentes performances em suas relações de uso entre os falantes, podendo uma mesma narrativa se apresentar de diferentes formas, transmitindo uma mesma mensagem, ou ainda, tendo sua mensagem manipulada para outros entendimentos. De acordo com Lemos (2009), a linguagem pode ser considerada como sendo uma ponte intermediária que liga as pessoas com sua realidade e com o mundo. Dessa forma, a linguagem pode ser entendida como:

Um mediador entre as relações sociais dos indivíduos com o ambiente no qual ele está inserido, é onde estão presentes todos os conteúdos sociais que são construídos e sedimentados historicamente que expressam os valores e as regras culturais que são interiorizadas e modificadas, ao mesmo tempo o indivíduo se sociabiliza, através da realização de ações e assim constrói suas subjetividades e os significados sobre o mundo no qual vive. (LEMOS, 2009, p.4).

Partindo desta compreensão de linguagem, poderíamos pensar a linguagem oral das narrativas orais no contexto da sala de aula como uma mediadora e mobilizadora de conhecimentos, se colocando como possibilitadora de diálogos, indispensável para o processo de ensino aprendizagem. Seguindo esta mesma linha de pensamento, as narrativas orais presentes no cotidiano das comunidades podem ser importantes mobilizadoras de diálogos entre escola e comunidade. O trabalho com as narrativas orais contribui para a aproximação entre contexto sociocultural e ensino em sala de aula, possibilitando ao professor conhecer elementos que fazem parte da vida dos estudantes fora do ambiente escolar.

As narrativas orais são formas de construção de discursos. Por meio da prática de narrar suas histórias, os sujeitos narradores apresentam não só uma mensagem, mas formas de expressar-se, interpretar e persuadir. A oralidade é a forma de linguagem mais praticada nas situações comunicativas do dia a dia, nos discursos orais estão presentes elementos de interpretação que fogem da capacidade de absorção total pela linguagem escrita.

De acordo com Bakhtin (1999), o discurso é uma construção coletiva de uma realidade interativa, pois a interação faz parte de toda atividade de linguagem, estabelecendo efeitos de sentido dentro do processo de comunicação que vai além do linguístico, podendo ser interpretadas, observando, não apenas o que está sendo dito, mas também as formas e maneiras de dizer, o que permitirá que se revele e evidencie a interação. Nessa observação, devemos levar em conta as marcas linguísticas que permitem reconhecer a intencionalidade do enunciador, os efeitos de sentido constitutivos e instaurados e, por fim, a persuasão e manipulação que o enunciador busca exercer sobre o enunciatário.

Ao falarmos de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sabemos que são diversos os fatores que podem influenciar nesse processo. Não podemos compreender o sujeito social, sem

compreendê-lo dentro de um contexto cultural. Precisamos nos questionar, como a escola como espaço da educação formal tem se colocado diante desses conhecimentos de mundo que mesclam o espaço escolar em suas diversidades.

Ao falarmos em educação para estudantes de comunidades campesinas, os desafios em relação às metodologias e aos conteúdos a serem trabalhados são grandes, em um contexto em que o ensino escolar encontra-se, de certa forma, formatado pelos materiais didáticos disponibilizados através do livro didático e dos documentos reguladores da educação. Ao apresentar uma proposta de trabalho diferenciada para a prática em sala de aula, o docente geralmente é questionado sobre sua atuação, e lembrado da necessidade de contemplar, em seu planejamento, uma grade programada de vários conteúdos.

As reflexões presentes neste trabalho, assim como as atividades propostas, foram pensadas em uma perspectiva de valorização dos sujeitos, a partir do processo de ensino aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, objetivando a formação de leitores e escritores, buscando trazer para esse processo contribuições de elementos culturais dos estudantes, como as narrativas orais do cotidiano.

Ao desenvolver as habilidades de leitura e escrita, também são apresentados aos estudantes valores socioculturais que podem influenciar na forma de compreensão do mundo, e em projetos individuais e coletivos para o futuro. É comum ouvirmos pessoas falarem que descobrirão o gosto por alguma área do conhecimento, ou por alguma profissão durante as atividades vivenciadas no ambiente escolar. Partindo desse entendimento, reforçamos ainda mais a responsabilidade social da educação formal ofertada nas escolas, quando as habilidades de leitura e escrita trazem com elas o acesso também a ideologias e espaços socioculturais, influenciado no convívio em sociedade.

Nesse contexto, o trabalho com as narrativas orais abre um leque de possibilidades, podendo trazer elementos positivos para o processo de ensino e aprendizado de leitura e escrita, favorecendo o estabelecimento de diálogos entre conteúdos escolares e conhecimentos socioculturais, linguagem escrita e oral. Outro aspecto das narrativas orais importante a ser explorado passar pela valorização de identidades e a formação para a vida em sociedade.

Seguiremos no próximo capítulo com maior ênfase a discussões relacionadas a leitura e escrita, alfabetização e letramento, considerando o momento atípico vivenciado no contexto escolar diante das dificuldades de leitura e escrita por parte dos estudantes, reconhecendo ainda, a importância dada a estas habilidades, diante do que se espera referente ao aprendizado em sala de

aula. Nos atentando ainda, para as possíveis contribuições das narrativas orais para o processo de ensino aprendido de estudantes do Campo.

CAPÍTULO 2: LEITURA, ESCRITA, ORALIDADE E ENSINO EM COMUNIDADES DO CAMPO

Neste capítulo, daremos prosseguimento as discussões anteriores, refletindo sobre a importância da alfabetização e letramento para o processo de formação de leitores e escritores. Nesse sentido, reconhecemos que alfabetização e letramento são alicerces de uma formação, e quando os conhecimentos relacionados aos mesmos, não são adquiridos nas idades/séries adequadas acabam por influenciar de forma não favorável a continuação do processo formativo. Apresentamos, ainda, desafios da Educação do Campo e considerações sobre as narrativas orais no contexto do ensino fundamental.

Partiremos de uma compreensão de alfabetização e letramento como parte que se complementam em um mesmo processo de ensino-aprendizado. Mesmo sabendo que existem características elementares que permitem estabelecer distinções entre alfabetização e letramento, quando se trata do direcionamento metodológico e práticos para aquisição de habilidades referentes a leitura e escrita, o ideal é que os compreendamos na perspectiva da interação, complementação e interação, estando relacionados e interligados a dinamismos e objetivos em prol do ensino.

Neste sentido, a discussão entre alfabetização e letramento é importante para pensar também as práticas orais e escritas na escola, uma vez que a alfabetização está mais direcionada a pensar a aquisição da escrita como ponto culminante do aprendizado de uma língua, priorizando assim, a aquisição sistemática da linguagem. Já o letramento tende a uma dimensão mais abrangente, considerando com maior ênfase a linguagens em uso e as práticas orais como constitutivas do aprendizado de aquisição de uma língua e de uma escrita.

2.1 LEITURA E ESCRITA

aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar componente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem. (SOLÉ, 1998.p. 172).

Através da leitura podemos ter acesso a conhecimentos que extrapolam nossa experiência individual, explorando conhecimentos científicos de outros povos, culturas, artes, e vários outros saberes e modos de viver. No entanto, o acesso a aquisição das habilidades de leitura e escrita e demais conhecimentos considerados científicos ainda não acontece de forma democrática e a escola como principal espaço promotor do processo de ensino-aprendizagem não tem se conformado de

forma satisfatória. Formar leitores e escritores que consigam refletir criticamente compreendendo a realidade e opinando sobre a mesma passa por um projeto político de educação. Para Mendes 2002,

Educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica (...). Assim sendo, a normatividade básica da educação não é haurida na ciência empírica nem, a fortiori, na técnica. Ela provém de um saber mais radical: saber dos valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem na sociedade. (MENDES, 2002, p. 45).

Assim, a educação demanda uma junção de saberes e a escola precisa reconhecer o seu papel e estar apta a promover essa interação. Segundo Molina (1992), a partir do momento em que se reconhece o papel da escola enquanto formadora de sujeitos aptos a fazerem uso da leitura de forma proficiente e adequada aos diferentes espaços sociais, mesmo com todos os limites concretos, torna-se possível uma mudança de práticas, com o objetivo de possibilitar ao estudante obtenção da competência em utilizar a leitura como um instrumento útil em sua vida, além da escola. A formação do sujeito leitor, capaz de refletir sobre o que lê é indispensável neste contexto. Partindo do entendimento de que a escola deve exercer um importante papel em relação a formação de um leitor mais competente. Para Freire (1989),

Ler não é apenas um processo de decodificação de palavras escritas. Não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1989 p.11).

De acordo com a compreensão de leitura de Freire, o leitor deve ser capaz de compreender o mundo e as relações de comunicação e interação das práticas sociais a sua volta, neste sentido é necessário formar leitores para além da decodificação, reconhecendo que linguagem e realidade caminham juntas na leitura. Quando pensamos a leitura de mundo como precedente a leitura de palavras, as narrativas orais cotidianas podem ser exemplos de leituras de mundo que conseguem fazer uso da linguagem, expondo conhecimentos e opiniões, sem a necessidade do conhecimento da decodificação. Esse fato não diminui a importância da aquisição das habilidades de leitura enquanto código alfabético e escrita, porém nos ajuda a compreender as diferentes formas do uso da linguagem na sociedade.

Para Foucault (1994) a leitura está diretamente ligada as relações de interação, sendo assim, pensar em leitura enquanto prática social pressupõe pensar nas “múltiplas relações que o

sujeito-leitor exerce na interação com o universo sociocultural a sua volta, é pensar em um leitor apto a usar a leitura como fonte de informação e disseminação de cultura.” (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

As práticas pedagógicas de leitura e escrita são habilidades fundamentais trabalhadas no ambiente da sala de aula, para esse processo, as questões metodológicas são importantes. A prática da leitura e da escrita contribui para a autonomia dos estudantes que podem dessa forma se apoderar da leitura e da escrita como sendo um bem cultural no processo de compreensão do mundo.

A leitura no ensino fundamental é um grande desafio que a escola enfrenta, tendo em vista a dificuldade de garantir o domínio da leitura nos anos iniciais e desta forma, estendê-lo até os anos finais do ensino fundamental, tendo em vista que a leitura é considerada como sendo um instrumento de extrema importância para a cidadania e para a participação na sociedade. De acordo com as compreensões de Coelho (2003), o ato de ler se transforma em um ato de aprendizagem, e para a formação de leitores existem algumas etapas que são classificadas como: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e o leitor crítico. A seguir, segue a definição de cada um desses leitores.

Pré-leitor: o pré-leitor são as crianças que estão na primeira e na segunda infância, nas quais é necessário a utilização de variadas ilustrações, de cores e de materiais que podem ser tocados;

Leitor Iniciante: são as crianças entre seis e sete anos, nessa fase, juntamente com a utilização de imagens vem a utilização de textos com palavras simples, que possuem grafia aumentada e contam fatos através de sequências;

Leitor em Processo: são as crianças entre 8 e 9 anos, nessa fase, todas as narrativas devem conter núcleos com trechos mais curtos que possam despertar o espírito investigativo e ter desafios. As ilustrações são importantes e a utilização do humor pode ser mais atrativo;

Leitor Fluente: são as crianças entre 10 e 11 anos. Há a utilização de personagens humanos que são vistos como heróis corajosos, a linguagem é mais formal e há o interesse por mitos, por lendas e por ficção científica; e

Leitor Crítico: são crianças entre 12 e 13 anos em diante. São utilizados textos que possibilitem uma maior capacidade de reflexão e se propõe a compreensão dos argumentos críticos e o desenvolvimento da consciência na criança.

Para que os docentes atinjam o objetivo fundamental, é necessário que seja realizada ações de promoção da leitura. O processo de alfabetização tem início muito antes da entrada na escola, tendo em vista que os conhecimentos que são acumulados através das interações com os grupos sociais do

qual as crianças fazem parte, dessa forma a escola tem o papel de valorizar os saberes que os estudantes trazem para a sala de aula. De acordo com Freire, o ato de aprender a ler e a escrever deve ter início a partir da sua compreensão do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos aprendem a fazer antes de ler a palavra, até mesmo historicamente, “os seres humanos primeiramente mudaram o mundo, e depois revelaram o mundo, o escrevendo em palavras” (FREIRE, 2011, p.15).

Oferecer condições para que os discentes tenham a capacidade de aumentar de forma contínua os seus saberes e, dessa forma, o desenvolvimento da compreensão do que é real, do seu senso crítico, de sua curiosidade intelectual, de seu raciocínio, é uma forma da escola cumprir o seu papel que é a construção de uma sociedade mais consciente. A ação dos docentes é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de ler para dessa forma atender as necessidades e os interesses dos estudantes em relação a sua participação em um mundo letrado.

A leitura valoriza o conhecimento do mundo e das vivências que cada um dos leitores traz consigo, valoriza todos os conhecimentos que foram previamente adquiridos em sua realidade. Segundo Freire (1994, p.12), “a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra, assim a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura do outro, a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente”.

Dessa forma é possível perceber que a leitura tem como ênfase a história de vida de cada um dos educandos e a forma como os conhecimentos adquiridos os auxiliam na melhor forma de compreender a sua realidade, e incluem também todos os aspectos cognitivos, linguísticos bem como emocionais em uma constante relação com as condições que são internas e subjetivas e das que são externas e subjetivas.

De acordo com Foucambert (1994), “Ler é ser questionado pelo mundo e por si, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa também construir respostas que integram as partes das novas informações” (FOUCAMBERT, 1994, P.05). Nesse sentido, é importante destacar o quanto o trabalho com a leitura é necessário, uma vez que possibilita ao sujeito inserir-se no mundo letrado e ao mesmo tempo, reler sua realidade. Contudo, não é possível dissociar, tal como proposto na BNCC, as práticas de leitura de outras práticas, como a da escrita, do trabalho com oralidade e com a análise linguística.

De acordo com Kleiman (2010), a escrita se constitui em um elemento básico do conceito de letramento para a vida social dos estudantes. É necessário que as práticas escolares sejam pautadas

na perspectiva do letramento, na compreensão dos textos como sendo unidades básicas da linguagem verbal, que é capaz de auxiliar os educandos a pensar e fazer com que eles consigam tornar a escrita um processo mais significativo.

O processo de produção escrita necessita de disciplina e de perseverança, tendo em vista a necessidade de se pensar nos fatores que serão os produtores dos sentidos em informações que são veiculadas em direção ao interlocutor, assim é possível perceber que a escrita não está resumida a um agrupamento de palavras, mas sim de ideias que devem ser expostas de forma articulada e organizada visando assim o conhecimento do mundo e de si para o outro para o alcance de seus objetivos.

Dessa forma, é possível concluir que o comportamento dos leitores e dos escritores, necessita de habilidades mínimas de participação de forma eficiente da vida social que envolve os atos de ler e de escrever, como argumentos para conseguir soluções de problemas, de defender ideias, são ações que podem trazer benefícios para a comunidade, tudo isso tem início com a formação dos estudantes e seus conhecimentos sobre as práticas de leitura e de escrita no ensino fundamental.

O ensino da leitura e da escrita abre portas para a compreensão da importância dos gêneros textuais para a vida em sociedade, dessa forma, é importante realizar análises sobre os diferentes tipos de linguagens e práticas de leitura e de escrita, e através delas entender qual o papel destas práticas na formação leitora e escritora dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental. Outro fato que influencia diretamente o processo de formação de leitores e escritores, perpassar pelos anos iniciais no ensino fundamental, quando nestes primeiros anos de escolarização se consegue êxito na aquisição das habilidades referentes a alfabetização e letramento corroboram positivamente para todo o percurso formativo do estudante.

2.2 COMPREENDENDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo de letramento exige mais que decifrar códigos, envolve todas as práticas sociais referente a leitura e a escrita e aos valores que são atribuídos a estas práticas, com as devidas diferenças que existem entre a prática da leitura e da escrita. De acordo com Kleiman (2012) “os estudos referentes ao letramento, partem da concepção de leitura e de escrita como sendo práticas discursivas, que possuem múltiplas funções e são inseparáveis dos contextos nos quais se desenvolvem,” (KLEIMAN, 2012, p.4).

O desenvolvimento da linguagem, no processo de interação entre os indivíduos, significa levar os estudantes a serem usuários conscientes de que cada uma das habilidades linguísticas tem um determinado espaço para utilização. Dessa forma, é possível verificar que o letramento contribui para o desenvolvimento pleno dos estudantes, criando condições para que se possa compreender a necessidade tanto da leitura como da escrita para a aquisição de uma consciência crítica.

Como professores precisamos compreender os processos de aprendizagem da leitura bem como da escrita dentro do contexto de ensino, e a importância de garantir essas habilidades aos estudantes, possibilitando aos mesmos, que se tornem leitores e escritores proficientes. Ao tratarmos do Ensino Fundamental de 6º e 7ª ano, espera-se que os estudantes já tenham uma base em relação a leitura e escrita. No entanto, trazendo para a realidade do público alvo da presente pesquisa, percebemos que mesmo nos anos finais do ensino fundamental, ainda se torna pertinente pensar estratégias de alfabetização e letramento.

A alfabetização pode ser definida como sendo a capacidade de ler e de escrever, ou seja, uma pessoa alfabetizada deve ser capaz de fazer uso dos códigos do alfabeto e interpretá-los foneticamente. É considerada um processo de aprendizagem que é trabalhado de forma mais detalhada durante o ensino fundamental. No entanto, não podemos compreender o tempo de alfabetização de forma homogênea, mesmo para estudantes que tenham acesso a escola na idade adequada e vivências práticas de ensino semelhantes, esse aprendizado pode acontecer em tempos e formas diferentes, devendo ser levado em consideração as particularidades de cada estudantes.

A alfabetização não é somente um estado ao qual se pode chegar, mas sim um processo que se inicia, na maioria das vezes, antes do ingresso a escola e que geralmente não termina com a finalização da escola primária. De acordo com Ferreiro (1999, p.47), as crianças tem uma maior facilidade nos processos de alfabetização, tendo em vista que elas estão em um processo contínuo de aprendizado.

Ainda, de acordo com Ferreiro (1996), “o desenvolvimento de alfabetização ocorre em um ambiente social, no entanto as práticas sociais bem como as informações sociais, não são recebidas de forma passiva pelas crianças” (FERREIRO 1996, p.24). Dessa forma, elas buscam compreender de sua maneira como se dão as interações sociais do ambiente do qual fazem parte, agindo de acordo com as suas percepções.

Com base em Soares (2003), alfabetização pode ser entendida como sendo um processo através do qual os indivíduos assimilam o alfabeto e a sua utilização como sendo um código de comunicação. Este processo não está resumido apenas na aquisição das habilidades mecanizadas de ler, mas na capacidade de conseguir interpretar, de compreender, de criticar e de produzir conhecimento.

É importante enfatizar que a alfabetização não exclui nem neutraliza o letramento, sendo estes processos que se complementam, compreendendo como ideal um processo de ensino-aprendizado que seja pensado a partir do alfabetizar letramento, tendo aqui uma compreensão de alfabetização não limita apenas a aquisição de códigos da escrita. A alfabetização vai além de aprender a escrever e a ler, ela abre portas para o conhecimento, para o aprendizado e interpretação, para a compreensão e para a formação de opiniões, de acordo com Barbosa (2013),

Ler e escrever possibilita aos indivíduos o seu próprio conhecimento, tendo em vista que sabendo ler, o indivíduo se torna capaz de atuar sobre os acervos do conhecimento que é acumulado pela humanidade através da escrita e, desta forma, produz ele também um conhecimento. (BARBOSA, 2013, P.19).

Com base na compreensão de Barbosa (2013 apud SANTI, 2014), as práticas pedagógicas podem ser culturais e históricas, e se modificam mediante as necessidades sociais que são emergentes, e do acervo de conhecimento que vai sendo disponibilizado. O entendimento sobre a alfabetização sofreu diversas transformações que são significativas ao longo do tempo, partindo da necessidade de compreensão das etapas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem motivando a realização de novas pesquisas.

Todas as práticas pedagógicas necessitam se adaptar à realidade nas salas de aula, assim uma prática bem elaborada reflete na existência de bons resultados para os estudantes, incluindo o processo de alfabetização. Para Santos (2018), uma percepção de forma mais abrangente de alfabetização justifica-se pelo fato de que o domínio da escrita e da leitura permita a inserção do estudante em mundo de informações, para o acesso aos conhecimentos históricos e sociais produzidos a possibilidade de criação de outras condições que são diferenciadas para produzir novos conhecimentos.

Através da leitura e da escrita os indivíduos passam a ter uma participação de forma mais efetiva e direta no mundo, ressaltando que existem espaços na sociedade que só são acessados por pessoas dominantes da cultura letrada, podendo assim expor as suas opiniões através dos conhecimentos que são obtidos. De acordo com Krammer (1986):

Ler e escrever tem um significado de disposição do veículo que é fundamental para acesso aos conhecimentos da língua nacional, da matemática, das ciências, da história, da geografia, significando ainda possuir instrumentos de expressão e de compreensão da realidade tanto física como social. (KRAMMER, 1986 apud SANTI, 2014, P.8).

A alfabetização não é, portanto, um processo de decodificação, memorização e de percepção, e sim da apropriação da construção de um conhecimento mais conceitual. Precisamos compreender que o processo de alfabetização não acontece de forma mecânica, se conformando em um contexto dinâmico e busca possibilitar aos indivíduos alcançar outros conhecimentos que são importantes para a vida em sociedade. Desta forma pode-se entender que a alfabetização em relação ao domínio da escrita é:

O processo de aquisição da tecnologia de escrever, isto é, o conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades, que são necessárias para a prática da leitura bem como da escrita, as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de codificação destes grafemas em fonemas, assim o domínio do sistema de escrita (MORAIS; ALBURQUEQUE, 2007, P.15)

Podemos conceituar letramento como o desenvolvimento das habilidades tanto de leitura como de escrita nas atividades escolares e nas vivências sociais. O termo letramento com os significados que trabalhamos atualmente, surgiu a partir de novas demandas da sociedade que possuíam a necessidade de se adaptar, tendo em vista as transformações que ocorrem na educação, e desconstruir ideias e conceitos sobre o processo de aprendizagem das habilidades ligadas a leitura.

Para Morais (2007), letramento pode ser definida como sendo “um conjunto de práticas que demonstram a capacidade do uso de diferentes tipos de materiais escritos” (MORAIS, 2007, P.7). As práticas de letramento acontecem em diferentes espaços a partir do momento em que os indivíduos passam a conviver com objetos do contexto letrado e com outras pessoas que utilizam a língua escrita e que tenha materiais, tais como livros, revistas, jornais dentre outros, passando assim, pelo convívio com a escrita e consequentemente com a leitura.

De acordo com Soares (2009), o letramento parte do apropriar-se da leitura e da escrita para o uso social, trazendo assim consequências para os indivíduos e para os grupos que se apropriem da escrita, fazendo com ela se torne parte da vida como sendo um meio de expressão e de comunicação. Assim a prática do letramento torna-se essencial para que os indivíduos possam aprimorar a utilização da leitura e da escrita e assim utilizar em sua vida social através de suas expressões e da comunicação.

Para Kleiman (2007 apud SANTI, 2014, p.12), o letramento tem como principal objetivo realizar a reflexão do ensino e da aprendizagem, considerando os aspectos sociais da escrita. De

acordo com esse entendimento, o letramento no ambiente escolar deve ser pensado levando em consideração as questões de interações sociais da escrita em detrimento as concepções tradicionais que consideram a aprendizagem da leitura e da produção textual de forma isolada. Através do letramento, espera-se que os indivíduos sejam capazes de utilizar as suas habilidades de leitura e de escrita em sua vida social, sendo desta forma de extrema importância tanto para a vida acadêmica quanto para a vida pessoal.

De acordo com Kleiman (2007), letramento não é apenas um processo de alfabetização, mas sim um trabalho que estabelece as relações existentes entre os fonemas, os grafemas, e um processo de estruturas linguísticas. Tanto a alfabetização quanto o letramento são de extrema importância para os estudantes e dessa forma, tornam-se ainda que distintos e com características particulares imprescindíveis e devem ser trabalhadas juntos, tendo em vista que agregam para os estudantes na escola e na vida fora da escola.

De acordo com Silva (2018), o letramento pode ser considerado como sendo uma prática que está para além dos muros da escola, “trata-se de aprendizados que podem acontecer no âmbito escolar, mas que está associado a diversas práticas sociais”. (SILVA 2018, P.20). O letramento parte do conceito de obtenção de informações através do hábito de ler diferentes gêneros textuais em diálogo com situação concretas da vida, o letramento pode ser considerado como sendo um estado ou uma condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que utilizam a escrita, se colocando desta forma como uma pratica que é essencial para os individuais.

A alfabetização é um processo complexo de aprendizagem, que vai muito além do ato de aprender a ler e a escrever, se colocando como porta de entrada para que os indivíduos possam entrar no mundo social letrado, fazendo com que os estudantes possam além de aprender a escrever e a ler, sejam capazes de criar as suas próprias opiniões a partir do momento que ele compreende aquilo que está lendo. O letramento vem então para completar este processo, fazendo com que ele amplie o desenvolvimento de suas habilidades, tanto na leitura como na escrita.

2.3. DIFERENÇAS E RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento possuem características que são próprias, e objetivos que podem ser entendidos como particulares, porém aparecem sempre associados. Ainda que, de certa forma, apresentem conceitos distintos e abrangências que se delimitam por vezes separadamente, se

conformam como processos indispensáveis que trabalhados em conjunto proporcionam grandes benefícios para os estudantes.

Figura - Alfabetização x Letramento



A alfabetização se refere ao processo de ensinar os alunos a ler e escrever, para desta forma eles possam compreender e entender o que se está lendo. O letramento, no entanto, vai além disso, tendo em vista se tratar de uma prática para que os alunos possam desenvolver a linguagem escrita bem como a falada, para poder utilizá-las em contextos diferentes, tanto em se tratando da parte educacional como da social, o letramento pode ser definido como sendo um processo que gera apego pela escrita e pela leitura.

Desassociar a alfabetização do letramento é um grande equívoco, tendo em vista que as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e da escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre de forma simultânea por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita, a alfabetização é feita pelo desenvolvimento das habilidades de utilização deste sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento (SOARES, 2004, P.14).

De acordo com Soares (2004), é possível identificar diferença entre a alfabetização e o letramento, tendo em vista que os indivíduos alfabetizados que aprender a escrever e a ler não necessariamente possuem as habilidades propostas ao se tratar de letramento no âmbito social, assim como é possível que indivíduos tenham conhecimentos em relação a leitura e interação com o mundo e tenha dificuldades em relação a leitura e escrita. Para Kleiman (1999):

A diferença que existe entre ser alfabetizado e ser letrado possui diferenças no grau de familiaridade com os diversos usos de escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, poder compreender notícias de jornal, entender explicações médicas, preencher formulários oficiais, defender os direitos dos consumidores, contribuir para debates. (KLEIMAN, 1999, p.90)

E ainda, de acordo com Tfouni (1995), “a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento está focado nos aspectos sócio históricos da aquisição em sociedade” (TFOUNI,1995, p.20), considerando portanto, que, nesse aspecto, alfabetização e letramento se diferem. Compreendendo assim, que “a alfabetização preocupa-se com os processos mais mecanizados d aprendizagem da escrita e da leitura” (TFOUNI,1995, p.20), Já o letramento busca o aprimoramento dos conhecimentos sociais, proporcionando ao indivíduo a possibilidade de utilização dos seus conhecimentos de leitura e de escrita para a vida social. Ainda nesse sentido, segundo Soares (2004):

A alfabetização e o letramento são processos independentes, mas são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve em um contexto de e através das práticas sociais de leitura e de escrita, assim através de atividades de letramento, e este, por sua vez, somente se desenvolve no contexto da e através das relações de fonema grafema, isto é, depende da alfabetização. (SOARES, 2004, P.14).

Partindo da ideia de interdependência e interação que se faz no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a mesma, “o saber ler e escrever significa possuir uma tecnologia de codificar e decodificar todos os símbolos da língua escrita” (SOARES 2004. P. 30). A autora ainda defende e entende que o ideal é realizar a alfabetização através do letramento, tendo em vista que não há como separar a alfabetização do letramento.

	Alfabetização	Letramento
Conceito	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
Uso	Uso individual da leitura e escrita.	Uso social da leitura e escrita.
Indivíduo	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
Atividades envolvidas	Codificar e decodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação e compreensão de textos, reflexão.
Ensino	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua.	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Compreensões e diferenciações conceituais entre alfabetização e letramento Fonte: (SOARES, 2004).

O processo de alfabetização e a prática da atividade de letramento possuem uma grande relação, um complementa o outro com suas características e com seus objetivos, criando desta forma uma dependência de ambos para que todo o processo de ensino-aprendizagem seja realizado de forma completa, desta forma:

Propiciar aos alunos a convivência com as práticas reais de leitura e de produção textual não é meramente trazer para dentro da sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao ler e escrever um texto, é preciso ter a intenção de atender a determinadas finalidades. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita sejam reais e significativas (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2007, p.97).

Para Silva (2018), falar em alfabetização em relação ao letramento pode parecer simples, e tem sido um debate bastante presente na atualidade, no entanto, fazer com que os estudantes se apropriem de um sistema escrito e, ao mesmo tempo também, a adquirir habilidades para utilizar socialmente as práticas de leitura e de escrita, é uma tarefa árdua para qualquer alfabetizador. “Estes profissionais enfrentam desafios que vão desde a dificuldade de diferenciação dos conceitos existentes entre alfabetização e letramento” (SILVA, 2018, p. 23), passando pela inserção de práticas pedagógicas que proporcionem espaços favoráveis ao aprendizado e que possam completar a perspectiva de se alfabetizar letrando.

Atualmente os grandes objetivos da Educação são os de: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, a desenvolver a inteligência e a ensinar a transformar as informações em conhecimento. Para atingir estes objetivos, o trabalho de alfabetização necessita desenvolver o letramento. O letramento é entendido como sendo um produto da participação em práticas sociais que utilizam a escrita como sendo um sistema simbólico e de tecnologia. (FERNANDES, 2010, p.19).

O processo de alfabetização é complexo e desafiador, não é um simples ensinar a ler e escrever, passando por contextualização de significados e construção de sentido para o estudante, necessitando do exercício de uma prática docente bem planejada e de conhecimento teóricos prévios para direcionamento a atividades. O processo da alfabetização deve ser realizado de forma organizada para que desta forma a leitura e a escrita sejam desenvolvidas em uma linguagem real e natural, conforme a realidade de cada aluno. Sendo assim:

Uma pessoa que é alfabetizada conhece todos os códigos alfabéticos, domina as relações grafônicas, ou seja, sabe o que sons e as letras representam, sendo capaz de ler palavras e textos simples, (no entanto não sendo letrada a quando o uso das linguagens em sociedade), mas não sendo necessariamente usuário da leitura e da escrita na vida social. (CARVALHO, 2010, p.66).

A alfabetização e letramento são considerados direitos de todos os estudantes, e a escola é o lugar no qual se espera que a efetivação dessas habilidades se desenvolva. Formar estudantes leitores e escritores passa por exercer uma das principais funções da educação forma, quando a escola deixa de exercer bem essa função gera consequências para a vida dos estudantes e conseqüentemente para sociedade em geral. Compreender os conceitos de alfabetização e letramento é importante.

É preciso reconhecer as possibilidades bem como as necessidades de promoção da conciliação entre estas duas dimensões de aprendizagem da língua escrita, interagindo desta forma com a alfabetização e com o letramento, sem perder, a especificidade de cada um desses processos, o que implica é o reconhecimento das muitas facetas tanto de um como de outro, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro (SOARES, 2003, p.15).

Alfabetizar letrando torna-se fundamental para garantir que exista a eficácia no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental garantindo assim autonomia para que estes alunos utilizem a leitura e a escrita de forma social. Quando o os alunos do ensino fundamental se tornam alfabetizados e letrados, é possível que eles utilizem da leitura em várias esferas da sociedade, tornando assim a leitura bem como a escrita em algo prazeroso e agradável e não mais como sendo algo obrigatório e sem graça.

Após conceituarmos as definições de alfabetização e letramento, como sendo dois processos que se diferenciam e que se relacionam ao mesmo tempo, e devem ser trabalhados de forma simultânea, sendo de fundamental importância para os estudantes do ensino fundamental, nos atentaremos para o professor como um dos principais agentes mobilizador de conhecimento e direcionador do processo da alfabetização e letramento.

2.4 O PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

O desenvolvimento de habilidades de escrita e de leitura é de extrema importância para que os estudantes apresentem um melhor desenvolvimento nas práticas sociais, no entanto é possível verificar a existência de lacunas entre as práticas de leitura e de escrita nas escolas e a sua efetiva utilização na sociedade. Ensinar a ler e a escrever tem se conformado em uma das principais funções da escola, no entanto os resultados do ensino escolar por vários motivos tem deixado de atender essa demanda da forma almejada.

As críticas aos métodos de ensino tradicionais e as novas estratégias adotadas através dos documentos que norteiam a educação em âmbito nacional, parecem estar enfrentando dificuldades

em se tornarem efetivas dentro das salas de aulas, considerando que grande parte das escolas públicas têm oferecido aos estudantes um ensino ainda pouco eficiente no que diz respeito à formação de leitores e escritores.

Os professores sempre tiveram um papel importante para a sociedade, sendo uma profissão de extrema responsabilidade. Eles têm como função buscar estratégias e planejar espaços favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem, bem como o papel de auxiliar os estudantes na busca pelo conhecimento e ensiná-los a superar os obstáculos presentes no dia a dia de forma crítica e responsável. Filiupouki (2006) afirma que:

Somente através de uma intervenção crítica referente as questões que são discutidas sobre a sua formação, da reflexão sobre o seu fazer, os professores serão capazes de reconhecer a importância de intervir a partir da consideração das diferenças, para que a escola seja constituída de diversidade em relação ao uso da leitura e da escrita, apresentando oportunidades para que todos possam aprender. (FILIPOUKI, 2006).

Já para Militão:

Com o investimento dos professores no que diz respeito as práticas de letramento, as crianças passam a entender a utilização da leitura em diversas esferas da sociedade e entendem o por que precisam aprender a ler. Assim, o processo para a aquisição desta habilidade torna-se significativo, deixando de ser vago e dispensável para se tornar prazeroso e necessário, quando a alfabetização se caracteriza de forma descontextualizada e sem práticas de letramento ocorre o contrário. (MILITÃO, 2014, P.247).

É necessário ressaltar o quanto a presença do professor e de um planejamento de boas práticas pedagógicas com objetividade são importantes para que os estudantes do ensino fundamental consigam desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita. Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a contextualização do ensino, de forma que os conteúdos trabalhados em sala de aula tenham significados para os estudantes e possam ser compreendidos dentro do contexto de uso em sociedade, para que ocorra o processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita, garantindo aos estudantes as habilidades necessárias de acordo com a idade\série. Para Lúcio e Maciel (2008):

O ato de ensinar a ler e escrever possibilita simplesmente o domínio de uma tecnologia, ele cria condições para que seja possível a inserção dos alunos em práticas sociais de consumo e de produção do conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e de letrar, o professor tem o desafio de assumir uma postura política que envolve tanto o conhecimento como o domínio do que vai ensinar. (LÚCIO; MACIEL, 2008, p.16).

O processo de alfabetização dos estudantes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, passa a ser mais complexo. Nesses anos de escolarização, o incentivo à leitura e o contato com diferentes gêneros textuais passam a ser importante estratégia a ser direcionada. Partindo ainda da contextualização do conteúdo trabalhado em sala de aula, considerando a importância de estabelecer diálogos entre currículo escolar e realidade vivenciada pelos estudantes fora do ambiente escolar, e assim dar maior significado aos conteúdos estudados.

O diálogo entre conteúdos e práticas socioculturais é importante caminho a ser explorado como favorável ao professor de alfabetização e letramento, o professor precisa estar disposto a possibilitar metodologicamente diálogos que favoreçam significados e valorização sociocultural dos estudantes, ao pensar a consolidação do processo de aprendizagem. As metodologias escolhidas pelos professores têm grande importância e são fundamentais para que o processo de alfabetização possa acontecer de forma mais completa e satisfatória possível. Dessa forma:

Propiciar aos alunos a vivência das práticas reais de leitura e de produção textual não é somente trazer para a sala de aula exemplos de textos que circulam na sociedade. Ao ler e escrever um texto, o aluno tem a intenção de atender a uma determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita sejam reais e significativas. (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2007, p.97).

Para Silva (2018, p. 24) todos os docentes necessitam buscar em suas classes propostas de alfabetização através do letramento, para desta forma atender as demandas de aprendizado de uma forma geral, mas também de forma individualizada, fazendo com que os estudantes aprendam o sistema ortográfico e façam o seu uso de forma coerente e real da leitura bem como da escrita, proporcionando desta forma, uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Ainda segundo Silva (2018), o professor possui várias escolhas de métodos para que possam proporcionar a alfabetização dos estudantes, as escolhas devem levar em consideração a realidade para qual o planejamento está sendo pensado, levando em consideração as particularidades dos estudantes. Tendo em vista que cada um possui sua conceituação e a sua metodologia de aplicação pelos professores fazendo com que ele dependa de diversos aspectos, tais como a especificidade da turma, a disciplina, os conteúdos as atividades utilizadas. A formação continuada é uma excelente aliada para os professores, que atuam em turmas do ensino fundamental, e necessitam de formações que possibilitem a eles um melhor conhecimento teórico sobre a leitura e a escrita, buscando desta forma promover as práticas educativas que são favoráveis para aquisição do conhecimento dos estudantes.

De acordo com Lima; Ferreira; Pires (2010), “é através do processo de alfabetização que o professor busca propiciar ao estudante o gosto pela leitura e o respeito pela sua língua materna” (LIMA; FERREIRA; PIRES. 2010, p.5). No entanto, para que isso ocorra é necessário que o professor, que tem o papel de alfabetizar, possa também valorizar e trabalhar com as variações linguísticas. A proposta de intervenção do presente trabalho busca trazer uma proposta didática que venha estabelecer diálogos com a forma de uso da linguagem no dia a dia dos estudantes e promover a valorização da diversidade linguística no contexto da sala de aula, objetivando a formação de estudantes leitores e escritores. Logo, fala sobre o papel do professor no processo de alfabetização e letramento de torna oportuno e necessário.

O professor deve buscar com o seu trabalho o conhecimento referente a linguagem utilizada pelos estudantes, considerando que os mesmos, são parte desse processo comunicativo. Assim é necessário reconhecer que o processo de alfabetização é um processo de interação com a língua, em que os estudantes se tornem produtores e passam a realizar ações de reflexão sobre o uso da linguagem.

O professor é um profissional do ensino de línguas e, como tal, ele deve possuir além do domínio e das técnicas pedagógicas, sólidos conhecimentos linguísticos tanto da língua, enquanto uma forma de comunicação, quanto sobre a língua, como sendo o objeto de análise. (POERSCH, 1990, p. 44).

Por estarmos em um país no qual a Língua Portuguesa é tida como oficial, a ideia de hegemonia em relação ao uso da linguagem acaba sendo difundida, todos falamos português, com exceção de alguns povos indígenas. No entanto, precisamos nos perguntar a qual português estamos nos referindo, considerando que é perceptível as variações do uso da Língua Portuguesa em diferentes espaços e por diferentes sujeitos de contextos socioculturais distintos.

Para Perrenoud (2002 APUD BRUSSIO, 2013, p.22) os professores “alfabetizadores necessitam dominar os saberes a serem ensinados, serem capazes de ministrar aulas, de administrarem uma turma e de avaliarem os estudantes”. O professor alfabetizador é compreendido como administrador e possibilitador da progressão das aprendizagens dos estudantes em seu trabalho.

Já para Campos (2007 APUD BRUSSIO, 2013, p. 24) afirma o processo de ensinar integra vários saberes diferentes sobre a ação. O reconhecimento destes saberes é produzido através da experiência, na ação, durante a prática docente, sendo assim, importante que o professor seja um pesquisador e possa refletir sobre os resultados obtidos em sala de aula.

O saber profissional dos professores faz parte do conhecimento articulado e sistemático que é fornecido através da aquisição, em um processo escolar que é cada vez mais prolongado e especializado de saberes técnicos práticos que são de domínio de ciências da educação. Simultaneamente participa de um conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados que são obtidos através de um longo processo de socialização profissional. Assim, na medida em que os professores possuem, modelos vivos de exercício da profissão, o processo de socialização é desta forma mais longo e mais profundo em comparação aos demais grupos ocupacionais. Ele tem início muito antes de se tornar professor, quando a profissional ainda é aluna, é proporcionada de uma maneira concreta o que é ser professor e o que é ensinar. Esta imbricação de saberes que são obtidos através da formação e através de um processo mais prolongado de socialização para sua profissão constitui-se como sendo uma base cognitiva das divisões cotidianas dos professores, em todas as frentes de sua atuação educativa Sarmento. (SARMENTO, 1994. p. 56-57).

Um professor que é também um alfabetizador necessita estar sempre se atualizando e a par das mais diversas formas de ensinar os seus alunos, levando em sempre em consideração todas as características de sua turma, bem como de seus estudantes, verificando de forma contínua a melhor forma de organizar e estabelecer diálogos com os conteúdos, pare que se compreenda e reflita sobre os mesmos.

Enquanto professores da educação básica, no contexto atual da educação, somos sabedores dos desafios que enfrentamos para garantir aos nossos estudantes um aprendizado de qualidade. O ensino de leitura e escrita tem sido um dos principais gargalos da educação e é recorrente estudantes que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem adquirir as habilidades básicas de leitura e escrita. Tendo, por exemplo, dificuldades de realizar leitura de textos curtos e identificação informações, ou ainda, não conseguido fazer uso da escrita de forma espontânea, habituados a linguagem escrita apenas pelo processo de cópia de textos, não conseguido estabelecer diálogos entre a linguagem escrita e suas relações com o mundo. Essa realidade é ainda mais acentuada quando passamos a realidade dos estudantes de comunidades campesinas, sendo importante ressaltar, que a problemática não está na localidade de moradia desses estudantes, mas na forma como esses discentes têm sido assistidos pela educação em suas comunidades.

Alguns fatores podem ser elencados no contexto atual do processo de ensino aprendido, como possíveis fomentadores das dificuldades de aprendizagem, como: a fragilidades do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental; o emprego de um ensino descomprometido com a contextualização sociocultural; o livro didático tido como único instrumento de ensino; a baixa remuneração do professor, que o obriga a trabalhar uma carga horária que ocupa todo o seu tempo na prática em sala de aula, não possuindo disponibilidade de tempo para se dedicar a estudos, pesquisas e planejamento das ações da prática docente; o distanciamento entre estudantes e professores demandado nos últimos dois anos, em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus.

Esses são só alguns em meio a tantos outros pontos que poderiam ser destacados como conformadores para o baixo rendimento dos nossos estudantes no aprendizado das habilidades de leitura e escrita. No entanto, nosso objetivo aqui é refletir sobre possibilidades contribuidoras com o processo de ensino aprendido, buscando caminhos para a realização de uma prática educacional contextualizada e mobilizadora de elementos socioculturais, direcionando a aprendizagem a partir do diálogo entre escola e comunidades camponesas.

Pensar uma proposta diferenciada para o processo de ensino e aprendizado de estudantes de comunidades do Campo, nos coloca diante de reflexões que estão para além dos muros da escola. Compreendendo que as lutas dos sujeitos do campo por acesso educação, e uma educação de qualidade, encontra-se aliada a outras lutas, por reconhecimento de territórios, identidades e condições de permanência dos jovens em suas comunidades.

2.5. EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES CAMPESINAS.

A educação formal é pensada a partir de compreensões e projetos de mundo. As intencionalidades formativas influenciam desde a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, às metodologias a serem desenvolvidas na prática em sala de aula. Seríamos ingênuos em pensar que a forma como a escolarização é ofertada aos estudantes de comunidades do campo é apenas fruto de uma escola sem estrutura física, carente de recursos pedagógicos e professores capacitados. A problemática da oferta de educação no campo é muito mais complexa, e perpassa pelo projeto desenvolvimentista do campo como espaço de produção e acúmulo de riqueza, em um projeto de campo sem gente, no qual as comunidades camponesas são vistas como empecilhos aos grandes projetos do agronegócio, mineração, monocultivos, pecuária, hidrelétricas etc.

A presença da Escola no Campo tem se colocado como palco de compreensão e disputas de ideologias e intencionalidade formativas divergentes. Ao abordar o debate da educação no campo, é pertinente nos atentarmos para os princípios de diferenciação entre os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo.

De acordo com os estudos de Camacho (2011) e Ribeiro (2010), a Educação Rural é uma educação domesticadora, neoliberal e urbanizada, comprometida com a reprodução do processo de manutenção da ordem estabelecida, de desterritorialização da população do campo e da subordinação ao capital. Esta modalidade favorece ao agronegócio, buscando estabelecer a cultura urbana no meio

rural. A Educação rural é uma proposta pensada pelas elites agrárias, entendida como forma de superação da cultura camponesa, sendo esta vista como atrasada e os sujeitos do campo como desprovidos de cultura, exaltando o modo de vida nas cidades e desvalorizando a vida no campo. Nesta perspectiva de educação, não há objetivo de trabalhar um ensino contextualizado, o trabalho com as narrativas orais do cotidiano dos estudantes não faria sentido, já que a escola nas comunidades campesinas é vista como porta de saída dos sujeitos do campo para a cidade.

De acordo com Silva (2006) e Caldart (2010), diferenciando-se da Educação Rural a Educação do Campo é alicerçada nos Movimentos Sociais das populações do campo, na perspectiva da construção de uma educação humana e emancipatória, articulada à vida, ao trabalho, à cultura, e aos saberes das práticas sociais desta população. Ela busca promover a formação integral do indivíduo, de forma que valorize o local e as vivências ali desenvolvidas, considerando seus saberes como conhecimento adquirido historicamente. A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se, a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, colocadas como referência para suas propostas pedagógicas em uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. De acordo com Silva (2006),

Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, torna-se fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas (SILVA, 2006, p. 13).

Destacando então, a mobilização desses diversos sujeitos no contexto de luta pelo acesso às políticas educacionais e construções de práticas educativas, voltadas para seus contextos socioculturais, a proposta de Educação do Campo é pautada na luta por um acesso à educação formal de qualidade para os estudantes e teve suas primeiras conquistas na década de 1990, com a criação dos primeiros projetos de educação voltados para atender as comunidades tradicionais do campo.

A nomenclatura “Educação do Campo” é bem recente, mas, para Silva (2006), essa proposta teve suas raízes na educação popular da década de 1940 e se construiu por meio das lutas e das experiências dos movimentos sociais baseadas nas teorias de libertação, humanização e emancipação, durante a segunda metade do século XX. A Educação do Campo foi construída baseada nas experiências de coletividade da educação não formal, vendo a educação como uma construção coletiva e humana, sendo essa característica de coletividade um dos fatores que a diferencia da educação tradicional.

A contribuição dos movimentos sociais para a construção de uma educação voltada para atender as necessidades desta realidade, se ressaltam em grande relevância para os avanços obtidos neste contexto de luta por educação. Tendo os mesmos, se empenhando na construção de um currículo que engloba ideologias de luta pela terra e melhor qualidade de vida para os seus diversos sujeitos, compreendendo que o trabalho e a educação, assim como, a luta pela terra, não podem se dissociar.

No entanto, percebemos que essa proposta de educação emancipadora ainda se encontra ausente em grande parte das escolas que atendem estudantes de comunidades campesinas. Assim, o acesso à educação pelas populações do campo, ao longo da história e mesmo, agora, tem se colocado de forma tímida. Devido tanto a inexistência da escola, como pela presença de uma escola no campo que traz consigo um currículo desagregado das realidades vivenciadas, diante da diversidade sociocultural dessas populações.

A luta pela educação no Campo vem mostrando leves avanços, mas ainda falta muito para que os moradores e trabalhadores do campo possam realmente ter uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades de ensino e aprendizagem e que se tenha, de fato, uma Educação do Campo no campo. Para Caldart (2010), a formação docente se coloca como o principal caminho para mudarmos a realidade das escolas do Campo.

A formação das educadoras e educadores é o centro dessa proposta, pois não há escolas no campo sem a formação dos sujeitos sociais do próprio campo, que assumam e lutem por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2010, p. 66).

Nesse sentido, algumas universidades têm dedicado espaço em suas ofertas de cursos para curso de especializações e Licenciatura em Educação do Campo, em propostas que priorizam a formação dos sujeitos do Campo, para que possam exercer a docência em suas comunidades. Para isso, foram construídas várias estratégias como, o processo de seleção de estudantes do Campo e uma pedagogia de alternância em uma dinâmica de organização das atividades formativas, vivenciadas durante o curso estabelecendo uma prática dialogada com a realidade vivenciada pelas comunidades.

Têm-se construído uma mudança mediante a luta dos movimentos sociais, dos anseios de se pensar uma educação para o campo, apresentando uma visão norteadora na busca por produzir, socializar e transformar conhecimentos capazes de promover a construção de assentamentos, comunidades e escolas do campo, respeitando à diversidade dos espaços e populações do Campo em todos os seus âmbitos de reproduções.

Os cursos voltados para formação de professores para atuarem no campo, se articula em sessões de Tempo-Espaço Universidade, no qual os estudantes vivenciam momentos de estudo em sala de aula e Tempo-Espaço Localidade período em que os estudantes realizam pesquisas nas comunidades rurais onde residem, possibilitando aos estudantes produzirem reflexões a partir de sua própria localidade em diálogo com os referenciais teóricos estudados no Tempo-Espaço Universidade.

Mesmo com algumas conquistas na busca por uma Educação pensada para as populações do Campo, ainda há muito a ser feito para o estabelecimento de uma educação que venha a ser pensada a partir dos princípios ideológicos da Educação do Campo. Reconhecendo que mesmo esta proposta alcançando espaços em algumas instituições públicas, os desafios de sua construção metodológica, assim como, os embates frente a outras ideologias de ensino e a busca por reconhecimento nos diversos espaços sociais públicos e privados, se apresentam evidenciando os constantes embates que a Educação do Campo tem encontrado.

Os estudantes que fizeram parte desta pesquisa compartilham desta realidade de luta por educação, reconhecimento de territórios e identidades. Em comunidades de assentamentos, ilhas e ribeirinhas, que sofrem ameaças de constantes de perda de seus territórios físicos e simbólicos, seja pela expansão do agronegócio ou pelas ameaças das hidrelétricas. As narrativas orais fazem parte deste contexto de luta por permanência e reconhecimento de territórios, em comunidades quais a pouca circulação da linguagem escrita, a oralidade se conforma como principal meio para mobilização dos sujeitos em relação ao pertencimento de determinados grupos sociais.

O território aqui é visto de acordo com Haesbaert (2007), que nos apresenta duas dimensões ao conceito de território: material e simbólica. No primeiro caso, o território é visto como um domínio político economicamente estruturado (dimensão mais concreta); enquanto que, no segundo caso, o território compreenderia uma apropriação mais simbólico-identitária, determinada por ações de certos grupos sociais sobre o espaço onde se reproduzem socialmente.

As narrativas orais possuem um papel importante para a dimensão simbólica do território, através da oralidade dos narradores, são transmitidos conhecimentos históricos das relações dos sujeitos com os lugares, valores, crenças e toda imaginário cultural dos grupos sociais. Sabemos que cada vez mais a linguagem escrita tem alcançado espaço nestas comunidades que têm suas histórias que anteriormente eram apenas narradas através da oralidade, agora em versões escritas. Essas versões geralmente são contadas por alguém de fora da comunidade, que se apropria das narrativas

orais dos sujeitos para escrever versão da história de grupos e lugares. No entanto, as práticas das narrativas orais ainda se mantêm como principal mantenedora do contexto simbólico e imaginário destas comunidades, se conformando como elemento importante para o contexto sociocultural e identitária dos sujeitos.

Ao pensamos as narrativas orais como contribuidora do processo de propagação e manutenção de conhecimentos, essa compreensão deve ser considerada a partir do contexto simbólico e imaginário dos espaços sociais de uso dessas narrativas, considerando que a importância de uma narrativa está diretamente ligada ao seu contexto de produção e reprodução. O imaginário sócio cultural geralmente é apresentado de forma explícitas nas narrativas, contribuindo a levar-nos a identificações e compreensões identitárias.

Compreendendo o conceito de imaginário a partir dos estudos de Pizarro (2012) e Gilbert Durand (1997) que descreve o imaginário como um conjunto de relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens. E esse capital pensado pelo homem se constituiu no seu capital cultural, englobando todos os elementos que fazem parte de sua cultura. Compreendemos assim, o imaginário amazônico, como ilimitado. A vida dessas pessoas é perpassada pela mistura da subjetividade e objetividade, sintetizando e sendo sintetizadas pela cultura em que vivem e recriando o seu imaginário, construindo seu próprio conhecimento do mundo que o cerca.

2.6. RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A LEITURA/ESCRITA E NARRATIVAS ORAIS

Esse trabalho traz uma proposta desafiadora, na busca por estratégias que venham contribuir para a formação de sujeitos leitores e escritores, diante das dificuldades de leitura e escrita de estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, buscando mudanças para essa realidade que nos instiga a pensar ações que tragam mudanças positivas para o processo de ensino-aprendizado. Aos professores de língua portuguesa tem restado por vezes a culpabilidade pela não aquisição das habilidades de leitura e escrita por parte dos estudantes.

Essa problemática ganha ainda mais relevância, quando nos atentamos para uma sociedade na qual a leitura e escrita são habilidades supervalorizadas. Tradicionalmente, atribui-se ao domínio dessas duas habilidades a ampliação do universo cultural, a melhor inserção nas práticas sociais e, frequentemente, o sucesso na vida profissional, considerando que por meio da escrita o homem

encontrou um meio eficaz de romper a barreira do tempo, deixando registrado seu conhecimento para as próximas gerações.

As nossas reflexões sobre o ensino de leitura e escrita partiram das experiências vivenciadas na prática docente em sala de aula, na EMEF Dr. Abel Figueiredo localizada na sede do Município de São João do Araguaia-PA, trabalhando com estudantes de 6º e 7º ano do ensino fundamental. Embora a escola esteja localizada na cidade, cerca de 75% dos estudantes das turmas nas quais foram desenvolvidas as atividades de pesquisa-ação residem em comunidades do campo, em uma realidade de pouco contato os livros e conseqüentemente com a leitura.

Os dados das tabelas a seguir foram coletados através de questionários aplicados em sala de aula aos estudantes 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. As atividades aconteceram em duas etapas: primeiro, foram realizados momentos expositivos falando sobre a importância da leitura para os estudantes estabelecendo momento de diálogo sobre essa temática, seguindo com a aplicação do questionário sobre a realização de leituras e acesso aos livros; enquanto, na segunda etapa, foram estabelecidos momentos de discussões sobre a relação dos estudantes com narrativas orais, de que forma essas narrativas estão presentes no contexto sociocultural qual estão inseridos, seguindo com a aplicação do questionário sobre a relação dos estudantes com as narrativas.

O objetivo dos questionários foi compreender o acesso e prática de leitura pelos estudantes e a relação deles com as narrativas orais. É importante ressaltar que as atividades de pesquisa deste trabalho foram realizadas em um momento de transição, no qual estavam acontecendo gradativamente o retorno dos estudantes a frequentarem as aulas presenciais, depois de quase dois anos de oferta de ensino de forma remota através da entrega de cadernos de atividades impressas. Sem dúvida todas essas situações ocasionadas pelas restrições advindas da pandemia influenciaram nos dados e em nossas reflexões.

Tabela de dados sobre leitura e acesso aos livros pelos estudantes.

Turmas 6º e 7º ano do ensino fundamental	
Realização de leituras sem direcionamento do professor fora do ambiente escolar:	
09 Estudantes	Leram mais de três livros
16 Estudantes	Leram até três livros
29 Estudantes	Não lembram de ter lido nem um único livro
Total: 54 Estudantes	

Turmas 6º e 7º ano do ensino fundamental	
Sobre o gosto pela leitura:	

13 Estudantes	Gostam de ler
23 Estudantes	Gostam de ler textos curtos
18 Estudantes	Não gostam de ler
Total: 54 Estudantes	

Turmas 6º e 7º ano do ensino fundamental	
Sobre o acesso aos livros de literatura:	
08 Estudantes	Consideram fácil o acesso aos livros
22 Estudantes	Consideram um pouco difícil o acesso aos livros
24 Estudantes	Consideram muito difícil o acesso aos livros
Total: 54 Estudantes	

Turmas 6º e 7º ano do ensino fundamental	
Sobre ter livros em casa:	
06 Estudantes	Mais de dez livros sem contar com os livros didáticos
13 Estudantes	Menos de dez livros sem contar os livros didáticos
35 Estudantes	Somente livros didáticos
Total: 54 Estudantes	

Fonte: Dados coletados durante a realização da pesquisa.

Os dados presentes na tabela sobre leitura e acesso aos livros nos apresentam uma situação preocupante pela ausência da prática de leitura e de acesso aos livros por grande parte dos estudantes, lembrando que estamos falando de um público de estudantes que deveriam estar em constante contato com leituras explorando o universo da linguagem escrita através dos livros. O acesso a livros literários e o gosto pela leitura são questões que nos desafiam enquanto professores, sabemos que os livros ainda se apresentam no mercado com preços não acessíveis para grande parte das famílias de estudantes e que o acesso a bibliotecas ainda não é uma realidade para nossos estudantes. No entanto, a ausência do gosto pela leitura e dos livros no ambiente doméstico está ligado não só a questões econômicas, estando relacionadas também a questões culturais ligadas ao contexto sociocultural, nos quais há uma recorrente utilização da linguagem oral e pouca circulação da linguagem escrita.

As dificuldades de leitura, enquanto decodificação alfabética, e a escrita são problemáticas bem presentes em relação ao público pesquisado. Durante diagnóstico de leitura e escrita realizado com as turmas que fizeram parte da pesquisa-ação percebemos que cerca de 85% dos estudantes não possuem essas habilidades de forma adequada aos anos de ensino que estão cursando. Realidade que foi intensificada ainda mais, pelas condicionantes impostas a dinâmica do ensino nos últimos dois anos, em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus, período no qual houve a paralisação das atividades presenciais nas escolas como medida de contenção da pandemia.

Para falar das implicações do período pandêmico para a educação, precisaríamos dedicar grande parte dos nossos esforços para a construção de uma reflexão de suma relevância para o momento atual. No entanto, essa discussão não é parte dos objetivos deste trabalho, sendo assim trataremos desta problemática tão complexa de forma superficial, considerando que mesmo não sendo nosso objetivo de investigação, não tem como falar em educação no atual momento sem falar em pandemia.

A pandemia deixou ainda mais evidente as problemáticas do processo de ensino, trazendo novos desafios para o professor, que passou a buscar novos conhecimentos para a produção de materiais didáticos direcionados ao ensino remoto e teve que pensar estratégias de alcance e atendimento dos estudantes. Se para os alunos residentes na cidade e com acesso à internet esse processo foi desafiador, mais complexo ainda foi trabalharmos com estudantes de comunidades do campo, nas quais em muitas residências ainda não tinham acesso nem mesmo a energia elétrica.

Essa demanda de atendimento educacional só reforça a importância de se pensar um ensino de qualidade, que venha garantir a esses estudantes o direito a aprendizagem das habilidades necessárias de acordo com a idade e ano de ensino cursado. Percebemos durante o desenvolvimento da presente pesquisa que, ao se tratar de estudantes de 6º e 7º ano do ensino fundamental, as dificuldades de leituras e escrita ainda persistem e são desafiadoras. Enquanto professores precisamos construir estratégias ainda de alfabetização e letramento.

Outra situação que podemos observar durante diálogos com os estudantes no desenvolvimento da pesquisa, está relacionada as lacunas deixadas pelo período pandêmicos, para o processo de ensino e aprendizado de leitura e escrita, o tempo dedicado a realização dessas atividades aconteceram com menos duração e frequência. Já as narrativas orais, ganharam mais tempo e espaços de reprodução, por estarem mais tempo em casa, os estudantes relataram que passaram a conviver mais com os familiares e conseqüentemente a ouvirem mais histórias.

Tabela de dados sobre a relação dos estudantes com as narrativas orais.

TURMAS 6º E 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
As pessoas do seu convívio social costumam contar histórias:	
31 Estudantes	Sempre
15 Estudantes	às vezes
08 Estudantes	Não contam histórias
Total: 54 Estudantes	
Você gosta de ouvir as histórias que são contadas:	

37 Estudantes	Gosto muito
8 Estudantes	às vezes
3 Estudantes	Não gosto
6 Estudantes	Não responderam.
Total: 54 Estudantes	
Quais as principais temáticas nas histórias contadas:	
14 Estudantes	Mudanças de local de moradia e histórias vivenciadas pelos narradores (história de vida).
10 Estudantes	Pescarias e encantados do imaginário do rio Araguaia e Tocantins.
08 Estudantes	Ensinamentos relacionados a Deus. (Desobediências e punições).
06 Estudantes	Lendas amazônicas, caipora, saci Pererê, Mãe da lua e outras
04 Estudantes	Extraterrestres, vampiros, coisas sobrenaturais.
02 Estudantes	Castelos, príncipes e princesas e animais encantados.
02 Estudantes	Vantagens e espertezas.
08 Estudantes	Não responderam.
Total: 54 Estudantes	
Quem são os narradores:	
19 Estudantes	Mães e Madrastras
12 Estudantes	Irmãos
08 Estudantes	Pais
04 Estudantes	Tios
03 Estudantes	Vizinhos
08 Estudantes	Não responderam
Total: 54 Estudantes	
Lugares e momentos nos quais geralmente são contadas as histórias:	
19 Estudantes	Em casa- durante a realização dos afazeres domésticos (Lava roupa e louça).
13 Estudantes	No curral – local onde são realizados cuidados com os animais e ordenha das vacas.
09 Estudantes	No rio - durante as pescarias.
02 Estudantes	Em visita a casa dos vizinhos.
02 Estudantes	Na hora das refeições diárias (almoço e jantar).
01 Estudantes	A noite antes de dormir.
08 Estudantes	Não responderam.
Total: 54 Estudantes	

Fonte: Dados coletados durante a realização da pesquisa.

De acordo com os dados coletados através dos questionários, a relação de grande parte dos estudantes com as narrativas orais acontece de forma espontânea e natural, fazendo parte de uma

prática presente no contexto de relações familiares. Dos 54 estudantes que fizeram parte da pesquisa, apenas 08 afirmaram não terem contato com as narrativas orais e, conseqüentemente, seis desses estudantes residem na cidade, levando-nos assim, mais uma vez, ao entendimento que as narrativas orais fazem parte de práticas socioculturais com relações de maiores aproximações com comunidades campesinas.

Ao observarmos os dados das duas tabelas percebemos que os estudantes possuem um maior contato e familiaridade com as narrativas orais, do que com a linguagem escrita dos livros. Essa é uma das interpretações que reforça a importância das narrativas orais para o processo de ensino aprendido desses estudantes. As narrativas orais já fazem parte da vida dos estudantes, o que precisamos é compreendê-las enquanto importantes para o processo de ensino aprendido no contexto da sala de aula, podendo ser exploradas como fomentadoras de diálogos entre linguagem oral e escrita, conteúdos escolares e conhecimentos socioculturais.

2.7 NARRATIVAS ORAIS E ENSINO FUNDAMENTAL

As narrativas orais são práticas de linguagens que, de certa forma, já estão contempladas nos documentos normativos da educação, assim como, a dimensão da pesquisa como princípio educativo. Embora encontrando pouco espaço na prática em sala no contexto do Ensino Fundamental, trabalhar com as narrativas orais não parte de uma iniciativa com tons de novidade, mas passa pela compreensão das narrativas orais enquanto prática de linguagem que faz parte, pertencente ao campo da oralidade. Como podemos observar no Eixo Oralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, (narrativas orais) diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, BNCC 2018, p.78-79).

As narrativas orais encontram-se associadas a várias outras práticas de linguagens que são orientadas para o trabalho em sala de aula e podem contribuir para o processo de ensino e aprendizado de leitura e escrita a partir de objetividades e metodologias diferenciadas, sendo relacionadas: a

pesquisa como princípio educativo; a contextualização entre conteúdos escolares e conhecimentos socioculturais; relação escola e comunidades; valorização de identidades; exploração de performances das linguagens, e várias outras.

Nos anos finais do ensino fundamental, a pesquisa como princípio educativo pode ser uma ótima escolha para se direcionar as atividades com a linguagem oral. Tratando aqui das narrativas orais que fazem parte de práticas de comunidades campestinas, geralmente têm como uma das principais formas de trabalho o processo de pesquisa. De acordo com Pedro Demo (2011), a pesquisa científica e educativa, contribui de forma significativa para a formação dos sujeitos, compreendendo que no processo da pesquisa possibilita aprendizagens e:

[...] se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto [...] pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar--se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO, 2011b, p. 43)

Partindo dessa compreensão, o professor poderá direcionar as metodologias e habilidades a serem desenvolvidas, se utilizando da pesquisa para explorar as narrativas orais, levando os estudantes a participarem do processo da pesquisa enquanto pesquisadores, fazendo levantamentos de dados e refletindo sobre eles. O contato com as narrativas orais pode ser delimitado a partir de escolha de temas e objetivos de investigação e conhecimento, que devem ser relevantes para os envolvidos, e a partir destes estabelecer contatos com os narradores.

As narrativas orais podem ser exploradas, possibilitando momentos do ouvir aos narradores, seja para o estabelecimento de diálogo entre narradores e estudante, ou ainda, diante da autorização dos narradores fazendo uso de instrumentos de gravação audiovisual das histórias narradas. Quando houver a possibilidade de gravação das narrativas, essas gravações poderão ser utilizadas explorando a transposição para outras formas de linguagem, seja pelo processo de retextualização, de acordo com Marcuschi (2001), ou ainda, assumindo performances ligadas a cultura digital de multimidiáticos, compreendendo cultura digital como:

As práticas de linguagem contemporâneas que não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BRASIL, BNCC 2018, p.68).

Embora sejam construídas várias críticas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos encontrar conceitos bem abrangentes no que diz respeito ao campo da linguagem, trazendo elementos importantes para se pensar a linguagem e suas novas práticas influenciadas pela crescente cultura digital, orientando para o trabalho com multiletramentos.

Para explorar as possíveis contribuições das narrativas orais para o ensino de leitura e escrita, é importante refletir sobre como essa prática de linguagem já vem sendo direcionada para o trabalho em sala de aula pelos documentos norteadores da educação. Enquanto professores de escolas públicas é necessário sermos conhecedores dos direcionamentos de competências e habilidades que estes documentos propõem para o ensino. Não que tenhamos que aceitá-los passivamente, mas que possamos nos apropriar desses conhecimentos, de forma ativa e crítica.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, BNCC 2018, p.8).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular, são apresentadas dez competências norteadoras. Em relação a proposta deste trabalho, poderíamos dizer que as que mais se aproximam das reflexões e objetivos são:

1.Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

4.Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

3.Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, BNCC 2018, p.87).

As narrativas orais são possuidoras de elementos importantes e viáveis que favorecem trabalhar essas competências, a partir da implementação de metodologias que contribuam para um ensino contextualizado, com abordagem comprometida com a variedade linguística e valorização sociocultural, possibilitando momentos de exercício da leitura e escrita através do contato com a linguagem oral, estabelecendo diálogos com a escrita literária.

Trabalhar com a oralidade não significa deixar de lado os livros e a linguagem escrita, oralidade e escrita devem ser compreendidas como parte de uma mesma linguagem que se complementam e dialogam enriquecendo as situações de comunicação. Quando falamos no ensino

da escrita através das contribuições da oralidade, estamos nos referindo a capacidade criadora das ideias do texto. Antes de ser código alfabético e palavra, o texto é organização de argumentos e ideias, pensamos através da linguagem, logo pensar e construir texto.

A literatura pode ser considerada como sendo uma rica contribuidora para o desenvolvimento de bons leitores e escritores, bem como para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e linguísticos, favorecendo o acesso aos mais diferentes saberes. A literatura auxilia no desenvolvimento da linguagem oral dos estudantes, desta forma, desde quando a criança nasce é importante fazer com que ela tenha contato com o mundo literário.

Não adotamos aqui uma compreensão elitista e limitada sobre o que é literatura, reconhecendo a literatura como criação humana, necessária enquanto fomentadora de reflexão e leituras sobre o ser humano e suas relações e compreensões de mundo. Reconhecemos que para ser literatura, não precisa estar publicado em um livro, as histórias, os contos, as cantorias, as narrativas que são passados de geração para gerações, também podem assumir funções sociais importante, e portanto, por que não reconhecê-las como um tipo de literatura?

Mesmo que não caibam nas descrições do conceito de literatura como texto escrito, elas partem da criação humana de grupos nos quais geralmente a linguagem oral, por meio do testemunho da linguagem, da história e da memória se perpetuam e se consolidam como arte de narrar e são essas as literaturas que geralmente os estudantes têm contato em campésinas.

De acordo com Abramovich (1997), a relação com a literatura favorece elementos propícios para o desenvolvimento da imaginação e criação, considerando que a literatura pode ser apresentada aos estudantes, mesmo antes dos conhecimentos de decodificação alfabética, através da leitura de textos literários, ou ainda, através da contação oral de histórias por outro, na qualidade de ouvinte.

Nas atividades propostas para o material didático, seguiremos um percurso de pesquisa e diálogo entre linguagem oral através das narrativas orais e linguagem escrita literárias, trabalhando com o processo de textualização e retextualização. Compreendendo o conceito de textualizar com base em Matêncio (2003), “é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas” (MATÊNCIO, 2003, p. 04). No entanto, nosso objetivo não será transformar a linguagem oral das narrativas em textos de linguagem escrita, mas trabalhar com performances textuais ligadas a cultura digital, transformando as narrativas orais coletadas e recontadas pelos estudantes em vídeos áudio visuais.

No nosso próximo capítulo apresentamos questões relacionadas aos aspectos metodológicos que nos ajudaram a pensar e desenvolver este trabalho, e dados sistematizados referente a nosso público alvo e contexto local. Apresentando assim, as motivações que nos fizeram trilhar por esse caminho e explorar a presente temática. Nos desafiado a pensar a linguagem oral como parte importante do processo de formação de leitores e escritores em sala de aula, e as narrativas orais como relevantes contribuidoras para o processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA E CONTEXTO DE ATUAÇÃO

Este trabalho de pesquisa-ação estabelece como objetivo geral refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, no que se refere a formação de leitores e escritores, valorizando o contexto sociocultural dos estudantes, a partir do trabalho com as narrativas orais. Na busca por possibilidades de romper com o distanciamento entre elementos culturais vivenciados pelos estudantes e os conteúdos escolares, proporcionando aos estudantes um momento de reflexão sobre sua cultura, se compreendendo como sujeitos-históricos, a pesquisa se desenvolveu de forma participativa sendo conduzida pela atuação docente nas turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental. As atividades foram desenvolvidas, trabalhando juntamente com os estudantes, pesquisando e refletindo sobre a própria prática enquanto pesquisador.

As motivações que levaram a escolha da problemática de pesquisa partiram de situação vivenciadas durante a prática docente em sala de aula, inquietações relacionadas a forma como o ensino da Língua Portuguesa tem se conformado no contexto escolar, em situação como: a ineficiência do ensino, considerando que grande parte dos estudantes chegam ao 6º e 7º ano do fundamental sem adquirirem as habilidades de leitura e escrita de forma satisfatória; o desinteresse dos estudantes pela leitura, considerando as leituras indicadas pela escola como desinteressantes; a forma como a escola tem lidado com a diversidade sociocultural demandada pelo atendimento educacional a estudantes vindos de comunidades campesinas e ribeirinhas, por exemplo, se colocando, por vezes, como alheia a essa diversidade, impondo um currículo descompromissado com a valorização das diferentes variedades linguísticas presentes na escola; e a ausência do uso das novas tecnologias em prol do ensino em sala de aula.

Nesta pesquisa, há intenção de buscarmos significar os conteúdos trabalhados no ambiente escolar, para que não sejam aprendidos de forma mecânica e fragmentada e sem significado na vida dos estudantes. Baseamo-nos nas leituras de Freire (1987), que enfatiza sua crítica que “a educação é o ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE 1987 p. 59) e utiliza a expressão “educação bancária” para indicar aquela que se mantém a contradição professores – estudantes. Opondo-se a essa prática, a educação libertadora, problematizadora, propõe a superação da dicotomia professor-estudante, modificando principalmente os papéis já determinados aos educandos: “Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o professor, investigador crítico também” (FREIRE 1987 p. 69).

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos para a realização desta proposta de intervenção, seguiremos os procedimentos da pesquisa-ação, considerando que o nosso campo de pesquisa será a própria sala de aula e as interações e reflexões com estudantes e comunidade escolar. De acordo com Thiollent (2002), a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social havendo dentro dela, forte relação entre quem pesquisa e quem é pesquisado. A cooperação é parte importante do processo, assim a pesquisa-ação é um ótimo caminho a trilhar quando pensamos em buscar contribuições e reflexões sobre problemáticas coletivas, que é o caso do contexto de ensino-aprendizagem em sala de aula. Fiorentini e Lorenzato (2006) definem a pesquisa-ação como um tipo especial de pesquisa participante em que:

[...] o pesquisador se introduz no ambiente estudado não só para observá-lo e compreendê-lo, mas, sobretudo, para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes. (FIORENTINI e LORENZATO, 2006, p. 112).

Tratando, portanto, de um processo investigativo de intervenção, na qual a prática investigativa, a prática reflexiva e a prática educacional andam juntas. O pesquisador se aproxima como participante da situação problemática pesquisada para compreender, intervir e refletir sobre o processo e, ao ser investigada, a prática educativa produz compreensões e orientações que são utilizadas em sua própria transformação.

Para esta abordagem, nos utilizaremos de métodos indutivos, considerando que quando se trata da pesquisa-ação e da natureza da pesquisa aplicada, no contexto da sala de aula, a investigação, intervenção e reflexão dos fenômenos do processo de ensino-aprendizado, torna-se uma pesquisa coerente ao método indutivo.

Pesquisa aplicada é aquela que busca gerar conhecimento e refletir sobre ações para a aplicação prática, direcionando a busca por solução de problemas que contenham objetivos anteriormente definidos. Esses objetivos podem ser de várias naturezas e com diferentes prazos de alcance, sendo então uma investigação direcionada. No entanto, a pesquisa aplicada pode se relacionar com a pesquisa básica e dessa relação à pesquisa aplicada pode usufruir de aspectos positivos da pesquisa básica sem perder de vista seu objetivo e proposta de intervenção ou solução de determinada problemática.

Para essa construção, nosso direcionamento esteve voltado para a pesquisa aplicada, considerando a problemática qual será nosso objeto de estudo e o objetivo de promover mudanças positivas no processo de ensino-aprendizado, sendo também essa favorável a pesquisa-ação quando faz-se coerente, uma vez que “O uso da pesquisa-ação surgiu da lacuna existente entre teoria e prática,

com a característica de poder intervir no decorrer do processo de forma inovadora e não apenas como mais uma metodologia” (BEZERRA; TANAJURA, 2015, p. 03).

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, tivemos predominância qualitativa. De acordo com os estudos de Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, se estabelecendo assim, como a mais adequada para nossa investigação.

Considerando que as ações partiram de um contexto já conhecido pelos estudantes, por meio do qual serão construídas possibilidades de experiências com a leitura e a escrita, traremos para essa proposta de intervenção narrativas de sujeitos das comunidades das quais os estudantes fazem parte, e partindo das mesmas, serão direcionadas estratégias metodológicas para que os estudantes construam suas próprias narrativas. Compreendemos que as metodologias de pesquisa não precisam ser estáticas, assim como as ações propostas, podem ser alteradas ou substituídas no decorrer do processo, quando se trata da pesquisa-ação, as experiências das ações e a necessidade de reflexão sobre o fenômeno podem levar a novos direcionamentos no que se refere a instrumentos metodológicos.

Diante dos objetivos de investigação propostos neste trabalho, adotamos uma experiência de diálogo entre pesquisa exploratória, em relação as narrativas orais presentes nas comunidades nas quais os estudantes residem e levantamento de referências teóricas que nos auxiliaram nas reflexões. Pesquisa descritiva, em relação a construção de reflexão sobre os contextos socioculturais, e a pesquisa explicativa que partirá de uma junção das duas mencionadas anteriormente na construção de reflexão e análise de fenômenos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, no que se refere a formação de leitores escritores e suas conformações.

De acordo com os estudos de Gil (2017), pesquisa exploratória é um tipo de pesquisa que visa explorar fenômenos ainda pouco explorados. Geralmente, busca elencar hipóteses sobre um determinado tema ou fenômeno a ser estudado elencando informações e evidências para que outras pesquisas as testem e avaliem para validação ou descarte de possibilidades. As pesquisas exploratórias mais recorrentes são os levantamentos bibliográficos, tratando de estudos de conceitos teóricos. É comum na maioria das pesquisas científicas que passem por uma etapa exploratória, visto

que o pesquisador busca familiarizar-se com o fenômeno e conhecer melhor o que pretende tomar como objeto de pesquisa e estudo.

A pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa que visa descrever características de um objeto de pesquisa, uma população, uma situação, uma reação, amostra, contexto ou fenômeno. Utilizadas para estabelecer relações entre “construtos ou variáveis” empregados nas pesquisas quantitativas, a descrição é importante caminho para se tornar compreensivo o que não se pode quantificar. Geralmente, direcionada a pesquisas que buscam levantar opiniões, atitudes e crenças e demais situações de investigação ligadas a questões culturais de uma população. A descrição também pode ser usada em pesquisas de caráter quantitativo, buscando a identificação e descrição de características de grupos de pessoas ou de fenômenos.

Com relação à pesquisa explicativa como expressa a própria identificação, visa identificar fatores e suas relações com a ocorrência de fenômenos, buscando estabelecer versões explicativas tendo por finalidade explicar a razão das coisas. As pesquisas explicativas dependem de pesquisas exploratórias e descritivas para acontecerem de forma adequada. Esse tipo de pesquisa pode se configurar como uma das instâncias mais aprofundadas do conhecimento científico, sendo proposta a fornecer explicações fundamentadas fruto de investigação para determinadas problemáticas e fenômenos.

3.1 COMPREENDENDO PESQUISA-AÇÃO

O termo pesquisa é tão recorrente que, por vezes, não nos atentamos para o significado. Com base em D`Ambrosio (2004), a pesquisa é algo inerente à ação e à vida. Para o autor, fazer pesquisa consiste em concretizar um conjunto de ações que visa à busca por respostas aos questionamentos oriundos das experiências de cada um de forma individual ou coletiva a pesquisa busca conhecer e explicar o mundo, propondo soluções para a vida. Diante do questionamento, busca-se encontrar respostas, ou debater o tema possibilitando diálogos que se direcionem para possíveis respostas, as investigações nesse processo estão intimamente ligadas às experiências do pesquisador.

Para compreensão de pesquisa-ação partiremos da leitura de René Barbier e Tiollent, o propósito aqui não se trata de comparar ou diferenciar, as compreensões dos autores sobre pesquisa-ação, mas compreender, dialogar sobre essa forma de pesquisa, trazendo para essa discussão outros autores que trazem contribuição para se pensar a atividade de pesquisa.

Para Barbier (2002), a “pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação das práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o a intenção de melhorar sua práxis”, com objetivo de promover mudanças a partir de intervenções conscientes transformando condutas em determinados contextos.

De acordo com a visão existencialista de René Barbier (2007), a metodologia da pesquisa-ação não trata simplesmente de uma transfiguração metodológica em relação a sociologia clássica, mas se conforma em uma transformação na forma de entender e fazer pesquisa em Ciências Humanas, se estendendo facilmente para outras áreas do conhecimento. Uma das principais diferenciações está na não exclusão do cotidiano e permissão de ações de proximidade interventora do processo de construção do conhecimento, tanto pelo pragmatismo quanto pela insistência no hábito do conhecimento dos sujeitos envolvidos.

O uso da pesquisa-ação surgiu da lacuna existente entre teoria e prática, com a característica de poder intervir no decorrer do processo de forma inovadora e não apenas como mais uma metodologia, cuja recomendação se dá ao final de uma pesquisa. Ela consiste em organizar a investigação em torno da concepção do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. (BARBIER, 1983, apud. BARBIER, 2002, p. 67)

Para Barbier (2002), a pesquisa-ação é criada em uma situação de dinâmica social radicalmente diferente das utilizadas em pesquisas tradicionais, conforme destaca, ao referir-se ao processo de radicalização epistemológica da pesquisa-ação, o que, segundo o autor, “[...] deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação” (BARBIER, 2002, p. 57). Na sua perspectiva, o processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa outros. (BARBIER, 2002, p.56).

Neste sentido, a pesquisa-ação não se limita apenas aos instrumentos tradicionais de pesquisa, podendo se reinventar sempre, podendo então se aproximar dependendo do contexto de pesquisa, do objeto de estudo, compreendê-lo, estudá-lo, refletir em busca de conhecimento ou ação transformadora, sem se limitar a um determinado esquema, previamente-estruturado de instrumentos, ou disciplina no caso da atividade no âmbito escolar.

De acordo com Thiollent (2009), a pesquisa-ação é um tipo de “pesquisa social com função política”, direcionada a uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo,

em que as pessoas implicadas possuem algo a ‘dizer’ ou ‘fazer’, além da preocupação de que o conhecimento gerado não seja de uso exclusivo do grupo investigado. Thiollent, compreende “a função política da pesquisa-ação como intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação” (THIOLLENT, 2009, p. 47).

Sob a ótica político-social, Thiollent (2009, p. 75) entende que “[...] para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação.” E aponta como áreas de possível atuação com a pesquisa-ação: educação; comunicação; serviço social; desenvolvimento rural; práticas políticas; difusão de tecnologia; etc, ressaltando ainda a possibilidade de utilização da metodologia em áreas mais técnicas, como por exemplo, engenharia de produção; arquitetura; agronomia; ergonomia.

A pesquisa-ação se apresenta de forma bem abrangente no campo da pesquisa, embora a definição a seguir deixe em aberto a questão valorativa, por não se referir a uma orientação predeterminada da ação ou a um determinado grupo ou contexto social, o autor observa que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação, quando houver realmente uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida, e uma “ação por parte das pessoas ou grupo implicados no problema sob observação, na tentativa de buscar possíveis soluções”. Para Thiollent (2003, p. 22), a pesquisa-ação não é constituída apenas de ação ou pela participação, tendo outros elementos constituintes também importantes e necessários ao processo, partindo de objetivos de produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Para Barbier (2002), o

“[...] novo rumo da pesquisa-ação radicaliza completamente os procedimentos por um prolongamento das dimensões pessoais e comunitárias,” alcançando novas concepções que “[...] assumem plenamente a dimensão filosófica da existência humana requalificada” o que faz com ela seja “[...] sem dúvida muito mais praticada [...] nas diversas socialidades do presente que tecem as redes dessa “tribalização do mundo” da modernidade.” (BARBIER, 2002, p. 63).

Na perspectiva de Thiollent (2009),

“[...] quando se consegue mudar algo dentro das delimitações de um campo de atuação de algumas dezenas ou centenas de pessoas, tais mudanças são necessariamente limitadas [...]”. Isso porque o sistema social nunca é alterado para sempre, pois as modificações ocorrem na consciência de algumas pessoas, o que pode gerar “confusão a respeito do real alcance da pesquisa-ação quando é aplicada em campos de pequena ou média dimensão.” (THIOLLENT, 2009, p. 47)

As formas de apreciação e apropriação das transformações associadas à pesquisa-ação passam por variados critérios, a depender das situações que se diferenciam umas das outras. Quando as ações adquirem uma dimensão objetiva de fácil identificação (por exemplo: produção, manifestação coletiva etc.), os resultados podem ser avaliados em termos tangíveis: quantidade produzida, número de pessoas mobilizadas etc. “A ação é acoplada à esfera dos fatores subjetivos e, portanto, faz-se mister distinguir vários graus na tomada de consciência.” (THIOLLENT, 2009, p. 47)

Os autores Thiollent (2009) e Barbier (2002), apesar de possuírem entendimentos por visões diferentes um pela ótica existencialismo e o outro político-social respectivamente, apresentam conceitos que nos ajudam a refletir sobre o fazer da metodologia de pesquisa. Metodologias que contribuem objetivamente para a resolução de problemáticas reais de grupos sociais, considerando o reconhecimento dos sujeitos como participantes e influenciadores, em uma pesquisa que se faz em iteração reflexão e intervenção.

Esse tipo de pesquisa possui objetivação para a formação do sujeito enquanto participativo e autônomo, reconhecedor de suas práticas no meio social qual faz parte, estando este admitido a participar e acompanhar as reflexões e os resultados obtidos com a realização da pesquisa, fazendo parte da experiência, atuante durante todo processo de investigação. Para Bondía, (2002): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (p.21). O conhecimento sem a experiência se faz em “uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem.” (p.28). A importância da pesquisa-ação na aprendizagem escolar é de propiciar aos estudantes um momento de experiência, de construção do saber, sendo uma das características desta forma de pesquisa as investigações no âmbito social, (Thiollent, 2003); “com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social.”, (p.41).

O trabalho com pesquisa é de grande importância na aprendizagem, na qual o sujeito pesquisador passa pela experiência da descoberta do novo (Bondía, 2002) “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova”. (p.25), e a

pesquisa nos propicia a experiência, pois a pesquisa é o lugar da experiência, sua análise do espaço ao conhecimento. Freire (1996),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Em quanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino por que busco, por que indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 1996, p. 32).

A pesquisa-ação torna os envolvidos construtores do conhecimento e autônomos no processo de aprendizagem, no exercício de refletir analisar os dados e entender a realidade investigada local em interligação com o mundo, que quando compreendida e refletida criticamente, induz o sujeito investigador a buscar mudanças e transformar o meio em que vivem; “Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que *estão*” (FREIRE 1987, p.101).

A pesquisa-ação diferencia-se de pesquisas científicas que buscam estabelecer um distanciamento entre pesquisador e objeto pesquisado, a mesma objetiva em seus métodos permitir a aproximação, interação, reflexão e intervenção. Trata-se de um método que dialoga sobre o processo de condução de pesquisa, que pode ser aplicado, à medida que leve em consideração, algumas, etapas, como a orientação e elaboração de diagnósticos, a fim de promover análises, identificar problemas e buscar soluções, para eventuais problemáticas que se repitam.

A pesquisa-ação se utiliza de técnicas integradas que objetivam direcionar ações a partir da pesquisa e da ação investigativa, favorecendo para o melhoramento de práticas. Segundo Tripp(1997), a pesquisa-ação pode aparentar estar ligada a questões pragmática, no entanto ela se distingue desta prática. Mesmo se colocando como pesquisa, se diferencia do conceito de pesquisa científica tradicional, partindo a pesquisa-ação da reação pesquisa, prática e contexto, quando ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.

Nesta perspectiva, a pesquisa-ação requer ação nas áreas da prática e pesquisa, de modo que a mesma apresenta características tanto da prática cotidiana quanto da pesquisa científica. Desta forma, a pesquisa-ação deve ser continua e não repetida, ocasional, ou com alguma delimitação de tempo. Embora a pesquisa-ação não possa ser realizadas repetidas vezes diante das ações de alguém, ela é fundamental para que se possa aperfeiçoar aspectos práticos, diante do exercício da função do sujeito.

Esta prática deve levar em conta a questão de reagir tanto de maneira imediata, quanto eficaz. A pesquisa-ação, retrata aspectos como a prática e a pesquisa científica, que por sua vez, tem como base a análise das informações pesquisadas. Trata-se de uma metodologia que surge da pesquisa científica, mas que, no entanto, deve estar interligada com a prática, levando em conta os aspectos com base em evidências refletindo aquilo que se realiza e se produz, de maneira proativa.

Os cenários de atuação da pesquisa ação buscam ocorrer em contextos sociais não manipulados, levando em conta as particularidades e os detalhes dos ambientes sociais que, por vezes, se mostram incapazes de serem manipulados, garantindo a este tipo de pesquisa, além do teor intervencionista, também o de estritamente experimental. Nesta situação, a pesquisa-ação, assim como a pesquisa científica, tende a observar o fazer com que as coisas acontecem, se apropriando de conhecimentos e dados, para que se possa testemunhar o que realmente acontece e direcionar reflexões e de mais ações que se joguem necessárias.

Os cenários sociais tem sua relevância destacada, à medida que se entende que a pesquisa-ação, sempre surge a partir de um tipo de problemática. Embora a pesquisa-ação se limite menos, em comparação a pesquisa científica, pois parte de uma análise de práticas da rotina, sem considerar ou examinar os procedimentos, eficácia, valores. A partir disto, é comum que procurar encontrar o responsável pelo problema, e elaborar uma problematização, essa é uma marca registrada da pesquisa-ação. Outra característica da pesquisa-ação é o não registro de forma precisa e rigorosa, não tendo caminhos precisos e delimitados a serem rigidamente percorridos. Os registros são considerados parte importante, utilizando instrumentos para compilar as informações observadas no cotidiano.

A pesquisa-ação tem caráter inovador, corrobora com o autoconhecimento de seus participantes e, no que diz respeito a educação, traz informações e contribui com transformações. De acordo com Elliott (1997), “a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática” (ELLIOTT, 1997, p.15), compreendendo que os resultados obtidos com a pesquisa-ação ampliam as reflexões e capacidades de compreensão, para que assim, os professores direcionarem mudanças positivas em suas práticas, considerando por esse motivo uma pesquisa que favorece amplamente as mudanças na educação. Ainda de acordo com Elliott, não devem confundir ao se tratar de pesquisa-ação, com um método solitário e autoavaliativo, contudo, a mesma, é uma prática reflexiva de enfoque social:

a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui; aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de

ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação; proceder aos mesmos passos para a nova situação prática. (ELLIOTT, 1997, p.17)

Dessa forma, contribuindo de maneira imprescindível na educação, elaborando estratégias para atingir as metas previstas, e desfalcando uma fragilidade encontrada na sala de aula. É importante frisar ainda que ao se desenvolver uma pesquisa-ação podemos nos apropriar e dialogar com diferentes métodos de pesquisa, considerando sempre as necessidades das problemáticas identificadas, e as contribuições que esses métodos podem trazer para a obtenção dos objetivos propostos. Como professores em sala de aula, tendo como situação de investigação questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizado, as metodologias ligadas a pesquisa-ação favoreceram para uma pesquisa que fez decorrente de experiências vivenciadas na prática docente, questionando, refletindo, propondo e avaliando o processo de aplicação das ações, e consequências advindas da intervenção.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DOS MÉTODOS LIGADOS A HISTÓRIA ORAL

Para a construção desta proposta de trabalho que traz a pesquisa-ação como condutora de reflexões e ações, nos apropriamos também de métodos ligados a história oral, considerando que, ao pensarmos questões metodológicas para trabalhar com a oralidade em sala de aula e a formação de leitores/escritores, a história oral pode vir a ser uma excelente aliada; considerando, ainda, o público qual trabalhamos e a forma como se pretende o direcionamento e reflexões da pesquisa.

De acordo com Delgado (2006), “a história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo. ” (p.18), tendo entre si um ponto em comum que inscreve as referidas produções de documentos no campo da história oral: a utilização da memória narrativa como elemento central para reconstituição de épocas e acontecimentos que tiveram importância para a vida de uma determinada comunidade, produzindo assim documentos que têm, nas lembranças, o principal suporte para reconstituição de versões, representações e interpretação sobre a História.

Para Thompson (1992), “a história oral é uma história construída em torno de pessoas” (p.44). Assim, para Thompson e Delgado, a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico junto às comunidades, em procedimentos que permitem o repensar do passado espelhado no presente reproduzindo histórias, através de narrativas, na dinâmica pessoal em conexão com coletivo.

A história oral se estabelece como uma modalidade de pesquisa muito utilizada no campo das ciências humanas. Esta, por sua vez, se caracteriza pela coleta de depoimentos dos sujeitos, que testemunharam, algum tipo de acontecimento, processo, ou qualquer outra situação dentro de uma sociedade específica ou instituição. No que diz respeito a sua condição enquanto ferramenta didática, ela se destaca em três partes, sendo elas: a tradição oral, a história de vida, e a história temática.

A tradição oral encontra-se desde sempre presente em todas as sociedades, porém ganham destaque em importância, na atualidade, em comunidades indígenas, campesinas, quilombolas, extrativistas, entre muitos outros povos. Essa tradição, por sua vez, tem como ponto de destaque, o conhecimento que é transmitido oralmente de uma geração para outra e que pode, por meio desse tipo de pesquisa, ser registrado e conhecido.

Embora quando se fala em história oral nossos olhares se voltem para povos tradicionais, geralmente do campo, não podemos direcionar a tradição oral a essa limitação, pois a oralidade está presente nos mais diferentes espaços, podendo vir de tradições tanto do campo como das cidades. As narrativas de histórias de vida, histórias dos lugares, cantigas de roda, brincadeiras, e histórias infantis são práticas de oralidade e transmissão de conhecimentos encontrado em povos e comunidades diversas e tem em comum entre si, a não necessidade da escrita para existir. No que condiz a tradição oral, Meihy (1996) defende que o foco é a permanência dos mitos, a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto, que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional.

A história de vida, por sua vez, é uma parte relevante que compõe a história oral, trata-se de um relato autobiográfico, feito de maneira oral, descartando a necessidade de ser escrita. O indivíduo concentra-se em fazer um relato pessoal, que vai desde o seu nascimento até o momento presente. Dentro desse tipo de pesquisa, assim como projetos de cunho memorial, é importante que haja relatos de vida, mesmo no que condiz a uma pesquisa sobre alguma instituição ou situação específica, o relato sobre a trajetória de vida do fundador, por exemplo, torna o trabalho ainda mais enriquecedor e significativo.

Contribuindo com esta concepção, a respeito da história oral de vida, Meihy (1996) destaca que o indivíduo possui grande autonomia para falar, o mais livremente possível, sobre assuntos como a sua experiência pessoal, e que além disso, nessa modalidade, é permitido ao sujeito que conte sua história segundo a sua vontade, suas crenças e valores, expondo suas compreensões de mundo.

Outro ponto importante que compõe a história oral, se chama “história oral temática”, e se resume a perspectivas individuais de vários sujeitos, inseridos em um mesmo contexto. Esse relato, por sua vez, pode apresentar aspectos positivos, à medida que os participantes podem contribuir com detalhes que podem ser melhor analisados, levando em conta a participação dos entrevistados, mas em contrapartida, um ponto negativo, é que, porventura, alguém com maior poder de fala pode silenciar e impedir que outros do mesmo grupo venham a se pronunciar. Alguns exemplos dessa modalidade de pesquisa são movimentos populares, sindicais, religiosos, culturais, políticos, dentre outros.

Ainda sobre a história oral temática, Meihy (1996) descreve que há maior objetividade: a partir de um assunto específico e preestabelecido, busca-se o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido. Ela tem características bem diferentes da história oral de vida, como visto anteriormente, pois detalhes da vida pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central.

As entrevistas de história oral se colocam como de suma importância para esse tipo de pesquisa, consistem em um processo de conversação entre o pesquisador e o narrador, no qual o indivíduo é a fonte dos dados. Segundo Lang (1996), esse tipo de pesquisa pode ser caracterizado, pelo processo, no qual o sujeito conta sua história ou dá o seu depoimento, mas não constitui ele próprio o objeto do estudo. A matéria prima para o trabalho do pesquisador, nesse caso, é a oralidade, expressa nas narrativas dos sujeitos entrevistados, é a partir delas que o pesquisador cria as possibilidades de compreensão das relações sociais, refletindo sobre o fenômeno relatado em diálogo com o seu narrador.

A história oral, portanto, pode ser caracterizada como várias etapas e procedimentos, durante e depois de um depoimento. Alberti (2002) discute que uma entrevista contém não apenas histórias dentro dela, mas também, análises e avaliações do passado e do presente, silêncios, interditos e toda uma série de elementos que podem informar sobre visões de mundo e elaborações subjetivas. A partir desta, o pesquisador pode vir a ser capaz de registrar uma série de informações, de maneira a atender às demandas de produção de conhecimento e inovação em diferentes áreas de conhecimento.

A grande potencialidade da história oral, de acordo com Freitas (2002), é que esse tipo de pesquisa permite a integração com outras fontes, a confrontação entre as fontes escritas e orais e sua utilização multidisciplinar. Dessa forma, o método de investigação depende das orientações, que

poderão contar com ferramentas, métodos de investigação, e técnicas para lidar com um depoimento, levando em conta as entrevistas como fonte de pesquisa.

Alberti (2002) contribui com esta ideia, à medida que defende o fato de que as potencialidades da história oral, assim como o método de pesquisa, que serve para a ampliação do conhecimento sobre eventos do passado, tendo a narrativa como ponto privilegiado de análise, permitem um leque diversos de reflexões e abordagem metodológicas que podem ser utilmente utilizadas para variados objetivos.

Schmiot e Cainelli (2004) afirmam que a história oral, no âmbito da educação, pode favorecer para que o discente participe da história com ênfase na história integrante da sua vida, destacando que é importante que o aluno se veja no processo histórico, fazendo com que o mesmo se sinta necessário, para a construção do mesmo. A história oral na sala de aula estimula professores e alunos a compartilhar suas trajetórias formativas, contribuindo para o reconhecimento e valorização da diversidade de sujeitos presentes neste espaço. É pensando assim, que direcionamos nossas atividades a partir da pesquisa-ação e história oral, pelas metodologias de seu desenvolvimento; pesando uma problemática, investigando sobre e construindo a partir das interrogações, experiências, análises, conhecimentos.

Traremos ainda para alguns momentos de discussões abordagens interdisciplinares, entenderemos interdisciplinaridade como um “termo utilizado para caracterizar a colaboração, existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência” (Fazenda, 1979, p. 73). De acordo com a autora, caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, objetivando um enriquecimento mútuo. Interdisciplinaridade:

Não é ciência, nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e pesquisa e da aceleração do conhecimento científico. Surge como crítica a uma educação por “migalhas”, como meio de romper o encasulamento da Universidade e incorporá-la à vida, uma vez que a torna inovadora ao invés de mantenedora de tradições.(FAZENDA, 1979, p. 73)

A autora ressalta também, que “Interdisciplinaridade não é uma panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo” (FAZENDA, 1979 p.73), sendo uma proposta de apoio aos movimentos da ciência e da pesquisa e possibilidade de eliminação do hiato existente entre a atividade profissional e a formação escolar. É condição de volta ao mundo vivido e recuperação da unidade pessoal, pois, “o grande desafio “não é a reorganização metódica dos estudos

e das pesquisas, mas a tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo” (FAZENDA, 1979, p.74).

Interdisciplinaridade não é algo engessado e nem colocada como imposição no meio educacional, mas sim é usada como instrumento para potencializar aprendizagens e maximizar a produção do conhecimento do aluno, sendo usada no meio como experimento para análise de resultados antes da adoção em caráter definitivo em momentos propícios em escolas e universidades.

A interdisciplinaridade tem sido usada como forma de despertar potenciais em estudantes por meio de identificação das habilidades em cada disciplina em que educadores trabalharem o mesmo conteúdo. Trabalhar de forma interdisciplinar é uma alternativa moderna para minimizar dificuldades na educação moderna. Porém, não existe um modelo pronto a seguir, o que exige criatividade nas estratégias de ensino em sala de aula.

Conforme aborda Jantsch (1995), a interdisciplinaridade é marcada pelo intenso diálogo entre os diversos campos do conhecimento e há diferentes níveis, com características próprias. Jantsch (1995) nos demonstra que a principal característica, a qual sinaliza para o sucesso da interdisciplinaridade, é o diálogo para construção de bases sólidas para o resultado positivo na educação nos mais variados níveis.

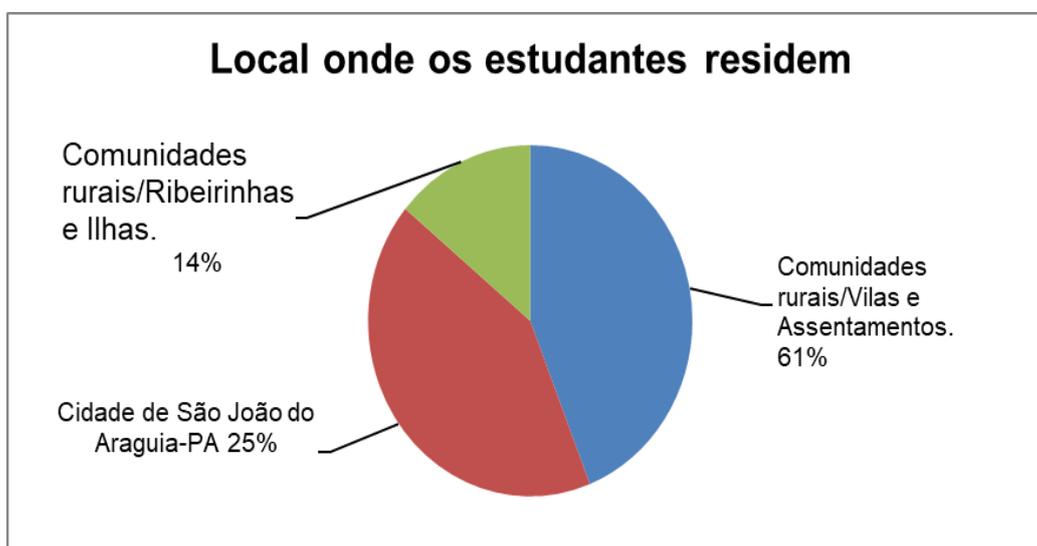
Podemos então dizer que o modelo de trabalhar disciplinas isoladas é uma fragmentação do início do processo educacional o qual é concebido de um modelo interdisciplinar. A interdisciplinaridade é trabalhada em várias modalidades de ensino com suas especificidades, sendo Ensino Fundamental e Médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo.

3.3 LÓCUS DE PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Abel Figueiredo foi fundada no ano de 1971 e inaugurada no ano subsequente (1972). Desde então tem oferecido educação formal a população da sede do município de São João do Araguaia/PA, atendendo ainda diversas comunidades rurais de suas imediações, entre as quais se destacam as comunidades de Vila Cajazeiras, Assentamento Prata, Vila Apinajés, Vila Bela Vista, Vila Diamante (km 40), Castanhal Araras, Ilhas do Rio Araguaia e Tocantins, entre outras. Os estudantes vindos destas comunidades, de acordo com o número de matrículas do corrente ano de 2022, representam uma média de 75% (setenta e cinco por cento) do alunado atual da escola.

O nome da escola faz homenagem ao Dr. Abel Figueiredo, médico muito respeitado na cidade na década de 1960, residente e domiciliado na cidade, com relevantes serviços prestados à população São-joanense. Com base na estruturação escolar municipal disposto no PCCRM (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério), a EMEF DR ABEL FIGUEIREDO é classificada como escola de médio porte e atende no ano letivo de 2022 cerca de 286 (duzentos e oitenta e seis) estudantes do ensino fundamental II regular, em turnos diurnos (manhã, das 07h00min. às 11h45min, tarde, das 13h00min. às 17h45min). Para conhecer melhor a realidade dos estudantes, foram realizadas algumas pesquisas, que resultaram nos dados a seguir.

Comunidades onde os estudantes residem.



Fonte: Dados coletados durante a realização da pesquisa.

Como podemos observar no gráfico acima, a maioria dos estudantes da Escola Dr. Abel Figueiredo reside em comunidades rurais, em vilas, Projetos de Assentamento, Beira Rio e Ilhas, conformando assim em um público vindo de contexto sociocultural diferente, embora parte de uma mesma dinâmica territorial ligada ao município. Enquanto professores em sala de aula podemos perceber essa diversidade ao nos atentarmos para fatores como o uso da linguagem, os valores, as brincadeiras, a forma de se comportar diante de certas temáticas, considerando que o ser humano interage com o mundo e faz uso da linguagem a partir de suas interações.

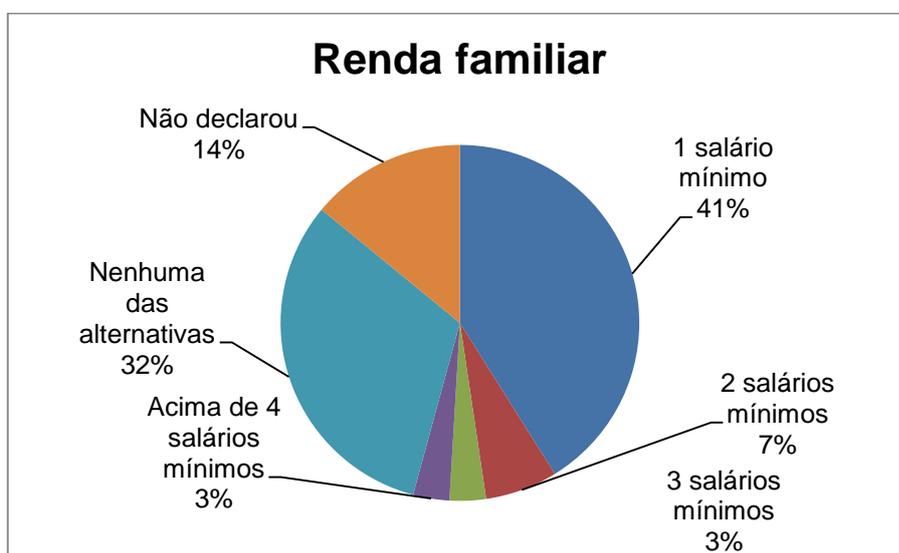
De modo geral, percebemos durante as atividades que os estudantes vindos de Assentamentos e Vilas possuem uma familiaridade maior em relação a criação de animais como, cavalos, gado, porcos, galinhas entre outros, além de terem conhecimentos relacionados a plantios de culturas como, mandioca, milho, banana, hortaliças, entre outros. Já os estudantes vindos de

comunidades ribeirinhas e Ilhas possuem uma maior relação com o rio, seja pela atividade da pesca, ou ainda relacionados a espaços de lazer e turismo e preparo de pratos típicos como o Acari. Essas relações não podem ser consideradas apenas como questões econômicas de subsistência, elas também são forma de reprodução sociocultural e, portanto, ligadas a identidade os sujeitos.

Os estudantes residentes na cidade de São João do Araguaia também fazem parte desta dinâmica, já que a cidade se estabelece na beira do rio, tendo forte relação com a pesca, atividades de lazer e turismo. Durante todo o ano são organizados programações e festivais que mobilizam pessoas de vários municípios vizinhos para participarem, os principais eventos são: Torneios de pescas, Torneios de futebol, Festival do Acari, Caju Luau, Festejo de São João Batista, considerado padroeiro da Cidade.

O gráfico, a seguir, apresenta a renda das famílias dos estudantes. É importante ressaltar que cerca de 32 % das famílias não possuem renda fixa, por esse motivo foram identificadas no gráfico como “nenhuma das alternativas”, considerado que a renda delas está relacionada a atividade como pesca, festivais, e plantios, o que, segundo os estudantes, são rendas variáveis. Houve ainda 14 % dos estudantes não souberam responder, alegando não saber essa informação.

Renda média das famílias dos estudantes.

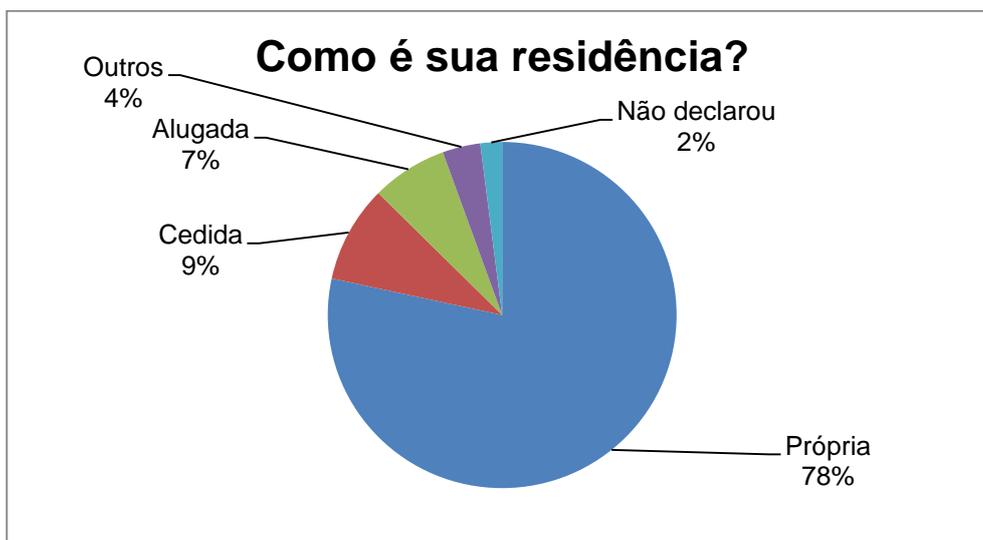


Fonte: Dados coletados durante a realização da pesquisa.

A partir dos dados apresentados, de forma geral, podemos considerar que as famílias dos estudantes possuem rendas inferiores a dois salários mínimos ou ainda, que cerca de 32% não possuem renda fixa mensal. No entanto, é importante precisar que existem particularidades ao se

tratar de renda em comunidades do campo, quando geralmente são entendidos como renda pelos sujeitos apenas valores líquidos em dinheiro ao final do mês, deixando despercebido demais rendimentos e provimentos que ajudam no sustento das famílias, advindos de plantios, criação de animais, da pesca e de várias outras alternativas que se tornam viáveis a partir de suas relações com o meio onde vive. Outro dado também levantado foi em relação a situação das casas, nas quais os estudantes moram e o número de pessoas que residem com eles, dados apresentados nos dois gráficos a seguir.

Dados sobre a condição das residências dos estudantes.



Fonte: Dados coletados durante a realização da pesquisa.

Percentual em relação ao número de pessoas que residem com os estudantes.



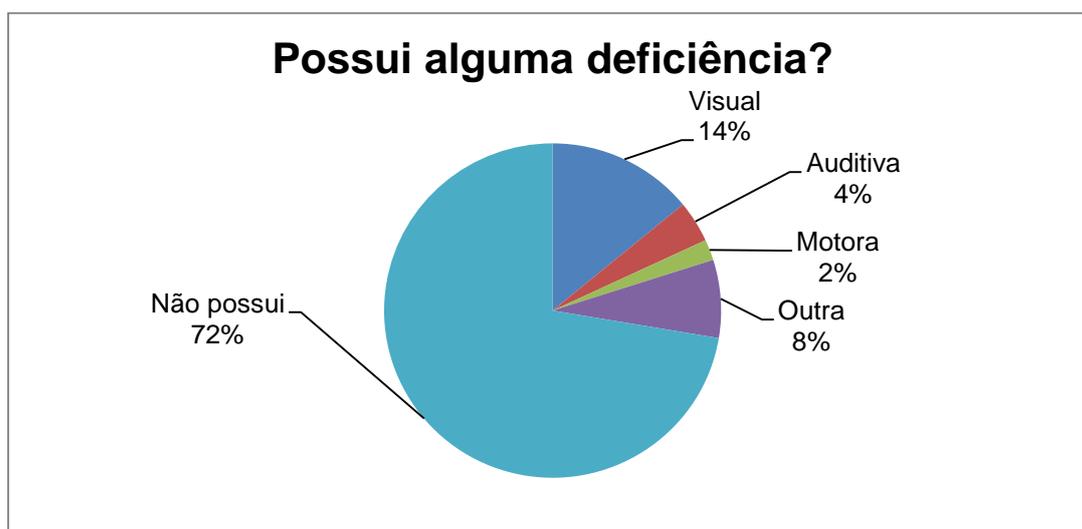
Fonte: Dados coletados durante a realização da pesquisa.

Pelos números apresentados, vemos que a maior parte dos estudantes mora em casas próprias e em 5 a 6 pessoas na mesma casa.

Em relação aos estudantes com deficiência, apenas 10 % possuem laudos médicos, no entanto, a pesquisa levou em consideração a observação do comportamento e a auto declaração dos estudantes. No percentual de deficiência visual, foram incluídos todos os estudantes que não conseguem realizar as atividades propostas na sala de aula sem o uso de óculos de grau.

O prédio escolar possui algumas adaptações para o atendimento aos estudantes com deficiência física, como banheiros com portas largas, rampas de acesso, e sinalizações. No entanto, percebemos que quando se trata da parte pedagógica ainda tem muito a ser feito para a garantia dos direitos de aprendizagem a esses estudantes, principalmente em relação aos estudantes que apresentam demandas intelectual, autismo, imperatividade entre várias outras necessidades especiais, considerando que a escola não dispõe de profissional com formação em Educação Especial.

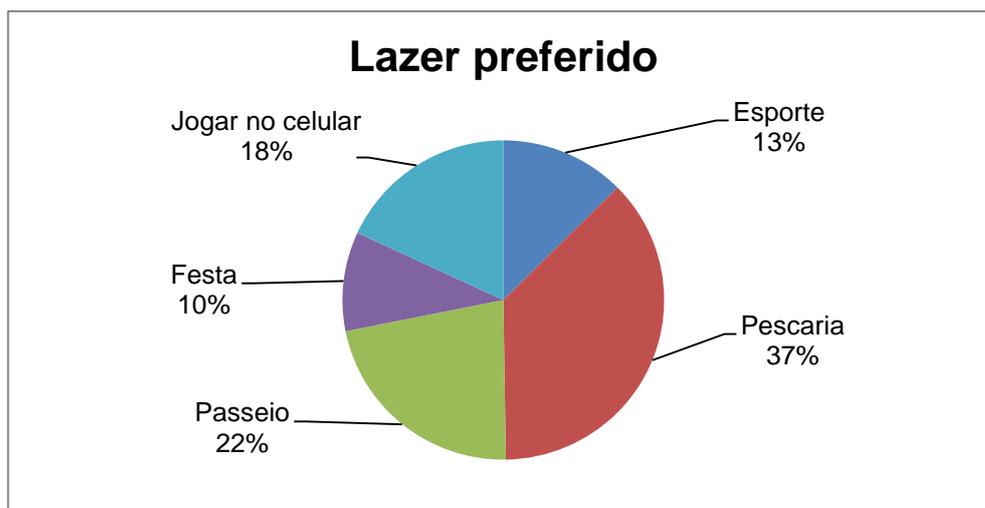
Percentual de estudantes portadores de necessidades especiais.



Fonte: Dados coletados durante a realização da pesquisa.

Outro tema pesquisado foi sobre as atividades de lazer que os estudantes mais gostam, considerando que quando conhecemos contextos que despertam o prazer e a curiosidade, podemos fazer uso dessas descobertas em prol do processo de ensino aprendizagem. Ao se tratar das atividades de lazer preferidas dos estudantes, percebemos que são assuntos sobre os quais os mesmos têm facilidade de se expressar e expor opiniões.

Atividade de lazer preferida dos estudantes.



Fonte: Dados coletados durante a realização da pesquisa.

Conhecer parte do contexto social no qual os estudantes estão inseridos nos ajuda a pensar as atividades em sala de aula, dialogando com esse contexto, tornando assim os conteúdos trabalhados em sala de aula mais significativos. Enquanto professores de língua portuguesa, percebemos que a escrita em relação a produção textual flui melhor, quando direcionada a partir de temas que os estudantes tenham conhecimento prévio, compreendendo que o texto não se faz só com a organização de palavras, mais principalmente com o engajamento significativo de ideias reflexões e palavras. Portanto, para se escrever algo, antes temos que pensar sobre o assunto. Precisamos exercitar a capacidade imaginativa, reflexiva e argumentativas do pensamento, pois o texto nasce a partir de opiniões, compreensão, ideias, ou discordância sobre algo.

3.4 CONTEXTO DE PESQUISA.

As atividades e reflexões presentes neste trabalho tiveram como base experiências vivenciadas tendo como lócus a sala de aula, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Abel Figueiredo, Localizada na sede do Município de São João do Araguaia-Pará, pertencente a Micro Região de Marabá, parte da Macro região de Carajás. Embora localizada em área considerada urbana cerca de 75% dos estudantes atendidos na mesma, residem em comunidades do campo, disponibilizando atendimento educacional como escola polo. Esse modelo de organização, no qual, os estudantes, que residem em comunidades que não dispõem de escolas que ofereçam o ensino fundamental de 6º ao 9º ano, são direcionados a serem atendidos em escolas de vilas e cidades é uma realidade recorrente quando se trata de acesso à educação aos estudantes do campo.

Outro fator que podemos identificar quando se trata de escolas em comunidade do campo no referido município está relacionado ao atendimento educacional apenas das séries iniciais do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano nas comunidades, organizado principalmente através do sistema multisseriado. De acordo com Hage 2010, nas escolas do campo no sudeste paraense, essa realidade é bem presente, sendo de modo geral entendido pelos sujeitos como “um mal necessário”, identificando pontos positivos e negativos em relação a sua existência, afirma que: “isso interfere diretamente na ação educativa por eles vivenciada”. (Hage, 2010, p. 253).

Um dos pontos positivos do sistema multisseriado seria uma forma de organização de ensino que prima pela garantia ao acesso, no entanto, uma das problemáticas se concentra na qualidade do ensino oferecido neste sistema. Sendo que esta qualidade não está ligada diretamente ao sistema multisseriado, mas pelas condições de disponibilização da educação Formal no Campo. De acordo com Hage (2010):

As situações que vivenciam os sujeitos do campo para garantir o acesso e a qualidade da educação nas escolas multisseriadas, em grande medida estão diretamente relacionadas com a política educacional e curricular das escolas do campo na Amazônia, situação que envolve fortes repercussões sobre o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, comprometendo a qualidade do processo educacional ofertado por essas escolas. (HAGE, 2010, p.352).

O acesso à escolarização tem sido pauta de luta contestante de comunidades camponesas, diante de um cenário de desconforto pela ausência da escola, ou pela forma como a escola se faz presente no campo, em condições desfavoráveis a um processo de ensino aprendizagem que venha contribuir para a reprodução sociocultural e permanência dos estudantes na comunidade. Sabemos que são vários os desafios dos estudantes do campo, sendo estes uma construção social histórica, baseada na ausência de políticas públicas para a melhoria de vida das populações do campo.

De acordo com Queiroz (2011), essa ausência de políticas públicas no campo tem criado uma distinção entre campo e cidade, onde a cidade é vista como o lugar do desenvolvimento e o campo o lugar do atraso. Ainda de acordo com Hage (2010), não basta garantir o acesso a escolarização aos estudantes do campo, é preciso pensar na qualidade e intencionalidade do ensino que lhes é oferecido, e a formação de educadores é um dos pilares desse entendimento.

A necessidade de construir uma nova proposta de currículo para a escola do campo [...], vinculada aos desafios da formação do educador e da realização da pesquisa em nossa região amazônica. Entre esses desafios destaca-se a inserção da heterogeneidade sócio-cultural, produtiva e ambiental amazônica na constituição de um novo projeto de escola e de currículo, como forma de contribuir na formação de identidades culturais e a elaboração

de propostas educativas e curriculares de nosso próprio lugar. A escola do campo na Amazônia não pode prescindir dessa característica. (Hage, 2010, p. 359).

Hage apresenta questões relacionadas as condições de oferta de educação no campo, podemos dizer que já se passaram mais de uma década. No entanto, embora sabendo que muito já se tem sido estudado e novas políticas públicas foram criadas para fins de atendimento a estes estudantes, percebemos que a realidade vivenciada por estudantes de comunidades campesinas e ribeirinhas no município de São João do Araguaia, ainda se aproxima a realidade descrita por Hage. O ensino multisseriado de 1º ao 5º ano se apresenta como única forma de acesso a escola, e para dar continuidade ao ensino fundamental os estudantes precisam se deslocar de suas comunidades para estudar em outros espaços.

A problemática não está apenas no deslocamento dos estudantes, mais principalmente, na forma como eles são acolhidos na nova escola, geralmente localizada em áreas urbanas e aplicadoras de um currículo descompromissado com a diversidade que provem desse acolhimento de estudantes de comunidades distintas, o que poderia ser uma oportunidade enriquecedora de se trabalhar a diversidade sociocultural e valorização de identidades, tornando o ambiente escolar favorável a uma aprendizagem de qualidade. Porém, o que percebemos são iniciativas tímidas nesse sentido e uma certa predominância de atitudes homogeneizadoras que não contemplam espaços para acolher a diversidade cultural advinda desta recorrente dinâmica de atendimento a estudantes vindos de outros espaços.

Percebe-se ainda, nas práticas escolares, um distanciamento entre o que é estudado nas aulas e o contexto sociocultural dos estudantes, não havendo o estabelecimento de diálogo, ocasionando uma desvalorização dos saberes que os estudantes adquirem em suas práticas do dia-a-dia em suas comunidades. Como professores da disciplina de Língua Portuguesa, nos vemos por vezes no lugar de classificadores de formas de expressão e linguagens, empregando a padronização de certo e errado.

Quando pensamos o currículo escolar como um dos principais responsáveis pela qualidade da educação e por meio do qual, ideologias e interesses de classes e relações de poder são transmitidos para a sociedade não podemos nos esquecer das intencionalidades presentes no currículo. Intencionalidades estas que promovem intencionalmente transformações sociais seja ela, por meio de um desenvolvimento intelectual crítico dos indivíduos, ou por um processo de alienação e reprodução das ideologias de classes.

A educação tem suas particularidades, segmentos e modalidades de ensino que precisam de atenção diferenciada, assim como educação urbana e rural tem suas especificidades, sendo que as práticas educacionais pensadas para estudantes residentes em áreas rurais devem incluir atividades levando em consideração a realidade camponesas e não somente trabalhar o currículo de escolas urbanas, mesmo que seja essa sua localização. As escolas que atendem estudantes do campo devem ser espaços de construção e valorização das culturas camponesas se conformando em local de produção de conhecimento dialogando com as necessidades do campo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, a concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção defendendo que o rural é o lugar do atraso. O campo é visto como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Assim, essa compreensão de campo vai além de uma definição jurídica, configurando um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. (Paraná, 2006, p. 24).

As particularidades de cada grupo de cidadãos em sua comunidade exercem influências no processo ensino/aprendizagem nas escolas, devendo sempre ser considerado os costumes, cultura, culinária e outras raízes locais no processo de escolarização, de modo que os conteúdos escolares possam ser utilizados no cotidiano dos alunos contribuindo nos processos produtivos no campo, no caso das escolas do campo e escolas que oferecem atendimento educacional a estudantes do campo.

A educação do campo deve ser concebida como uma ação pedagógica voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Uma educação que possibilite aos sujeitos do campo viver com dignidade e que, organizados, resista contra a expulsão e a expropriação. (Arroyo, 2011, p. 27).

A educação destinada a estudantes do campo deve trazer de forma evidente as vivências, experiências, características e necessidades da comunidade, sendo fonte de produção de conhecimentos que venham a agregar a realidade camponesa, devendo ter bases que busquem cada vez mais consolidar a realidade local, mantendo suas tradições e formas de produção.

Com a construção das diretrizes curriculares nacionais para educação do campo, a interdisciplinaridade ganhou força e passou a ser sugerida como uma forma de se trabalhar em sala de aula conteúdos mais abrangentes e aplicáveis a realidade camponesa no Brasil. A interdisciplinaridade é vista como instrumento de auxílio nas dificuldades apresentadas no ensino de nas escolas do campo.

O desenvolvimento da pesquisa-ação traz como proposição aos estudantes que se reconheçam construtores do conhecimento e autônomos no processo de aprendizagem, no exercício de observar as práticas de linguagens, refletir, analisar os dados e entender a realidade sociocultural em interligação com o mundo, entendendo cultura como algo plural e em constante transformação. Compreender a realidade, refletir criticamente, induz ao sujeito investigador a buscar mudanças e a transformar suas práticas, suas realidades. Transformam o meio em que vivem, para atender seus anseios: “Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. ” (FREIRE 1987, p.101)

É neste cenário que nos questionamos: quais caminhos podem ser trilhados para promover a formação de leitores e despertar nos estudantes o gosto pela leitura? Quais estratégias de diálogo podem contribuir para a valorização dos saberes socioculturais dos sujeitos de comunidades campesinas e ribeirinhas? Talvez, seja a forma como tem acontecido o contato destes estudantes com os textos que os têm desmotivado a lê-los. Ou ainda, o não estabelecimento de um diálogo entre as leituras e suas realidades.

CAPÍTULO 4 – RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO EM SALA DE AULA.

Durante a realização deste trabalho buscamos o construir e desenvolver discussões, ações e reflexões, direcionadas e demandadas pelo nosso objetivo geral de pesquisa e objetivos específicos, quais sejam: Objetivo Geral - Refletir sobre a formação de leitores e escritores por meio do trabalho com as narrativas orais, valorizando o contexto sociocultural dos estudantes. E objetivos específicos, nos quais pretendemos: 1) Suscitar discussões sobre o processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita e valorização de identidades socioculturais; 2) Elaborar material didático para o trabalho com narrativas orais, objetivando trazer contribuições na formação de leitores e escritores no ensino fundamental; 3) Proporcionar experiências de leitura e escrita, explorando as possibilidades das narrativas orais do cotidiano dos estudantes, estabelecendo diálogos entre literatura e identidades culturais, narrativas orais e ensino em sala de aula.

Os relatos de experiências que conformam o presente capítulo foram produzidos durante a realização de atividades em sala de aula, com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. As atividades desenvolvidas fazem parte da proposta didática construída durante a pesquisa-ação. Para a elaboração da proposta didática utilizada, optamos pela organização das atividades dispostas em um Protótipo Didático (ANEXO I), com o propósito de trabalhar com narrativas orais, contemplando também, leituras de livro literário e material audiovisual com o intuito de trazer contribuições para a formação de leitores e escritores; e proporcionar experiências de leitura e escrita, explorando as possibilidades das narrativas orais do cotidiano dos estudantes, estabelecendo diálogos entre literatura e identidades culturais, narrativas orais e ensino em sala de aula.

O entendimento de protótipo se deu a partir de Rojo (2017, p.17) que nos apresenta reflexões acerca dos “protótipos” que inicialmente receberam o nome de “protótipos de materiais didáticos”, passando a ser conhecido atualmente também como “protótipo digital didático de ensino”. O protótipo, de acordo com a autora, pode ser entendido como “um material navegável e interativo”, é também um recurso que apresenta um discurso autoral do(a) professor(a), o que dá autonomia ao docente que por ser conhecedor da realidade de sua escola e das práticas situadas dos seus estudantes podem conduzir “um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo”. Considerando assim, que o trabalho mediado a partir do protótipo favorece às propostas colaborativas, investigativas, multissemióticas e hipermidiáticas.

A construção do Protótipo Didático e realização das atividades em sala de aula com os estudantes, foram demandadas principalmente em relação a nossos objetivos específicos 2) e 3) que tratam sobre a elaboração de material didático para o trabalho com as narrativas orais e para proporcionar de experiências com leitura e escrita, explorando as possibilidades das narrativas orais do cotidiano dos estudantes. No entanto, durante o desenvolvimento das atividades no contexto escolar, se fez também possível o suscitar de discussões sobre preconceito e variedades linguísticas e concomitantemente sobre a valorização de identidades socioculturais. Demandas que são inerentes a nosso objetivo específico 1). Podemos dizer então, que o desenvolvimento das atividades presentes no Protótipo Didático, se colocaram como relevantes contribuidoras para alcançarmos êxito em relação aos objetivos propostos neste trabalho.

Para tanto, neste capítulo, daremos ênfase para reflexões em relação a realização de algumas das atividades presentes na nossa Proposta Didática. Ressaltando que, em razão do momento pandêmico, no qual foram realizadas as atividades, não se fez possível realizar todas as atividades planejadas e incorporadas ao Protótipo Didático. A seguir, apresentamos relatos de experiências da prática docente, compartilhando como se deu esse processo de vivências e diálogos no contexto do ensino-aprendizado em sala de aula com estudantes e com a comunidade escolar. Todas as ações foram desenvolvidas direcionadas pelos objetivos delimitados e sabendo que a pesquisa-ação parte de uma construção sem receita pronta e que abrange espaços de relações, experiências e aprendizagem, que se conformam e direcionam novas ações.

4.1 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DA PROPOSTA DIDÁTICA

As atividades foram planejadas e direcionadas primeiramente para estudantes do Ensino Fundamental de 6º e 7º ano, e pensadas para serem desenvolvidas em um momento de “normalidade” de atividades letivas em aulas de Língua Portuguesa, ou seja, em um momento de presencialidade, sem as condicionantes advindas dos protocolos de distanciamento social, decorrentes de medidas impostas ao funcionamento do ensino durante a pandemia do novo CORONAVÍRUS.

As atividades foram pensadas ainda, para quando possível, serem trabalhadas de forma interdisciplinar juntamente com docentes de outros componentes curriculares. Partindo assim, de um dos objetivos do trabalho com protótipos didáticos, que é permitir a elaboração de atividades interativas e que contemplem discussões teóricas e materiais de apoio aos docentes, de forma que

possam ser aplicadas em sala de aula não apenas pelo docente produtor, mas que se façam também material de apoio a outros docentes.

Justificando-se, assim, as discussões teóricas trazidas na proposta didática em textos que buscam contribuir para que outros docentes possam, ao realizarem as atividades do protótipo, ter suporte de apoio através da leitura dos textos e venham compreender o contexto e abrangência de discussões para as quais foram elaboradas as atividades. É por esses motivos que apresentamos, ainda, link de acesso a conteúdo disponíveis na internet, buscando assim, facilitar o processo de pesquisa de materiais que possam vir a ser usados durante as atividades em sala de aula.

Embora sabendo que o trabalho com narrativas orais não se apresenta como algo novo no contexto de ensino-aprendizado, encontrar materiais didáticos de apoio ao docente, com essa temática para o trabalho em sala de aula, nem sempre é fácil. Nesse sentido, a proposta didática pretende também se colocar como alternativas que possam vir a ser utilizadas por outros docentes da Rede Municipal de ensino em São João do Araguaia-PA, e em outros contextos escolares que se fizerem pertinentes.

As delimitações das temáticas abordadas neste trabalho, assim como, os objetivos, e a escolha dos caminhos metodológicos da pesquisa-ação, foram decididos em um momento, no qual ainda não tínhamos conhecimento sobre qual dimensão tomaria a então recém ameaça a saúde da população, ocasionada pelo surgimento de um novo vírus. Dessa forma, consideramos importante contextualizar e justificar as motivações que nos levaram a optar pela realização de atividades inerentes ao trabalho de pesquisa-ação em sala de aula, apenas com estudantes de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, já que a princípio nosso percurso de ações contava com turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, estando ao 6º ano também destinadas as atividades presentes no Protótipo Didático. E além destas, a construção de outras ações a serem desenvolvidas tendo como base as discussões sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento e demais temáticas que abordamos em nossos capítulos anteriores. No entanto, diante do cenário que se conformou no contexto escolar, decidimos por adaptações, ao longo do processo de realização de pesquisa, optando assim, diante das condicionantes que se apresentaram, pela realização de apenas algumas da atividade da proposta didática.

Os fatores que nos levaram a optar por realizar as atividades da Proposta Didática com estudantes apenas do 7º ano partiram primeiramente da disponibilidade de tempo, considerando que o retorno gradativo a presencialidade do ensino já aconteceu em um momento tardio em relação ao período previsto para a realização do presente trabalho. Outro aspecto levado em consideração está

relacionado ao domínio das habilidades de leitura e escrita por parte dos estudantes e disponibilidade de turmas e horários no contexto escolar, já que grande parte dos estudantes do 6º ano tiveram reorganizações do horário escolar, para serem introduzidos em momentos de atividades complementares denominadas pela gestão escolar de “aula de reforço”.

Somos sabedores que vivemos um momento atípico no contexto escolar, mesmo com uma positiva melhora em relação aos casos de CORONAVÍRUS, diante do avanço da vacinação, o que favoreceu o retorno as aulas presenciais no Município de São João do Araguaia em abril de 2022. Os desafios que anteriormente já eram grandes em relação ao processo de ensino-aprendizado, agora se apresentam em maior proporção, depois de cerca de dois anos de atendimento aos estudantes apenas de forma remota, através de cadernos de atividades impressas.

Com o retorno presencial, percebemos que a forma como os estudantes tiveram acesso ao ensino no período pandêmico não conseguiu suprir suas necessidades de aprendizagem. E agora, com estes estudantes novamente na escola de forma presencial, tivemos um grande desafio na busca de estratégias que favoreçam uma aprendizagem que venha garantir a estes estudantes a continuidade de seus estudos sem prejuízos futuros.

Um dos aspectos que contribuiu para repensamos as atividades de pesquisa-ação em sala de aula está relacionado também, a um retorno as aulas presenciais com direcionamentos mais rígidos por parte da coordenação escolar. Principalmente, em relação aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, considerados por eles, como de maior importância para a aprendizagem. Os docentes de Língua Portuguesa passaram a realizar atividades extras com grupos de estudantes de diferentes séries/ano denominadas como, “aulas de reforço”, ocupando assim, a maior parte do tempo escolar a desenvolverem atividades com estudantes de menor rendimento, ou seja, com maiores dificuldades relacionadas a leitura e escrita.

Embora a nossa proposta didática tenha como objetivo o desenvolvimento dessas habilidades de leitura e escrita, e mesmo tendo sido apresentada anteriormente a coordenação escolar não foi possível a aplicar em sua totalidade do nosso protótipo no momento de retorno as aulas presenciais em decorrência de uma melhora em relação a pandemia. A Rede Municipal de Ensino, por meio da coordenação geral dos segmentos de ensino, encaminhou para as escolas um plano estratégico para o processo de ensino-aprendizado, a ser seguido como tentativa de recuperação de aprendizagens diante do longo período que os estudantes ficaram longe das salas de aulas. Nesse contexto, a liberdade de elaboração de ações por parte da coordenação escolar e dos docentes, encontraram-se vinculadas a direcionamentos pré-estabelecidos a serem seguidos.

A turma do 7º ano, na qual foram realizadas algumas das atividades do Protótipo Didático, tem um número de 33 matrículas, que correspondem a 18 alunos e 15 alunas. Estes estudantes residem em localidades distintas, contemplando, cidade, assentamentos, ilhas e comunidades ribeirinhas de pescadores. Mais da metade deles, fazem uso do transporte público escolar para chegarem até a Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Abel Figueiredo, localizada na sede do Município de São João do Araguaia no Estado do Pará

4.2 ATIVIDADES REALIZADAS COM ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para a realização das atividades da pesquisa-ação em sala de aula, fizemos uso de metodologias ativas compreendendo que suas práticas estão ligadas ao objetivo de oportunizar uma maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem, no qual, estes sejam convidados a construir os seus conhecimentos. Essa participação ativa, por parte dos estudantes, possibilitou a desenvolverem uma maior reflexão sobre os conteúdos abordados em sala de aula, promovendo assim uma maior interação e produção, oportunizando a construção e compartilhamento de conhecimento.

Com a implementação da BNCC (2018), o processo de ensino-aprendizado passou a ter um foco maior nos estudantes, propondo que os mesmos, sejam protagonistas de seus próprios aprendizados, tendo cada vez mais voz e participação nos processos de aprendizagem. Também traz um direcionamento de métodos pedagógicos que buscam a formação dos estudantes em cidadãos éticos, críticos e reflexivos, fazendo assim, críticas ao ensino conteudista, baseado principalmente na transmissão de conteúdo e valores. A nova proposta aponta que o mundo se transformou profundamente nas últimas décadas e a educação precisa acompanhar as mudanças para cumprir seu papel na sociedade.

Para além de acumular informações, o estudante precisa cada vez mais reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, crítico, aberto ao novo, colaborativo e responsável. Isso requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com as informações cada vez mais abundantes na cultura digital, e ser proativo para identificar problemas e buscar soluções. Com essa finalidade a Base Nacional Comum, organiza-se em competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e não mais os conteúdos a serem aplicados.

Ao se tratar da área da linguagem, de acordo com as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, a BNCC, nos apresenta a linguagem como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, considerando necessário reconhecê-las e valorizá-las como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. Esse entendimento da abordagem da linguagem no processo de ensino se faz favorável aos nossos objetivos e reflexões deste trabalho, assim como, o entendimento do estudante como sujeito ativo e protagonista do processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, aprender ativamente leva os estudantes a terem que pensar e ampliar os campos de suas análises, ou seja, passam a adquirir conhecimento de forma significativa. Esse processo de ensino ativo busca oportunizar aos estudantes a assumirem o papel de protagonistas na construção dos seus conhecimentos, saindo, portanto, da posição daqueles que apenas são receptores das diversas informações que lhes são expostas na sala de aula. Sendo, portanto, oportunizadas condições para as manifestações individuais e coletivas por parte dos estudantes, provocando movimentos metacognitivos por meio dos quais o estudante se sente capaz de refletir, intervir, perguntar e discordar.

4.2.1 Primeira atividade.

I ATIVIDADE DO PROTÓTIPO DIDÁTICO: A atividade foi realizada com 32 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, trabalhando com o livro *“Vovô é um Super-Herói”* de Fernando Aguzzoli, objetivando possibilitar aos estudantes a realização de uma leitura prazerosa, estabelecendo diálogos entre literatura e identidades culturais, narrativas orais e ensino em sala de aula. O livro foi explorado em versões impressas adquiridas através de empréstimos junto a Biblioteca Municipal de São João do Araguaia-PA, com a qual conseguimos 16 exemplares do referido livro.

No primeiro momento, os estudantes foram divididos em duplas e foram disponibilizadas cópias de algumas das ilustrações do livro sem a linguagem verbal, orientando para que usando a criatividade criassem histórias para os personagens e escolhessem nomes para eles. Dos 32 estudantes que participaram da atividade apenas 06 já conheciam o livro por terem realizado a leitura em momentos anteriores. Aos estudantes que já conheciam a narrativa do livro, foi orientado para que não contassem a história aos demais colegas e que criassem também uma história para os personagens. E assim, os personagens foram aos poucos ganhando vários nomes novos e narrativas, associadas principalmente a exploradores, desbravadores, garimpeiros, piratas, mágicos e gênios encantados.



Fonte: Livro *“Vovô é um Super-Herói”* (Protótipo Didático - Anexo I).

A partir da leitura das ilustrações e representações de mundo que os estudantes já possuem, foram estabelecidas comparações com personagens de outras histórias e narrativas, possibilitando o fluir da imaginação e criatividade para suas criações. Avaliando a atividade em relação ao objetivo proposto poderíamos dizer que aconteceu de forma satisfatória, mesmo sendo percebido, durante a realização da atividade, que grande parte dos estudantes possuem ainda muitas dificuldades em relação a escrita, com a ajuda dos colegas e auxílio por parte da docente conseguiram realizar a escrita de suas narrativas para os personagens. Os estudantes levaram cerca de 80 minutos para realizarem a atividade.

No segundo momento os estudantes foram organizados em círculo para a socialização das histórias criadas para os personagens presentes nas ilustrações do livro. Após a socialização seguimos com a leitura coletiva do livro *“Vovô é um Super-Herói”*. Os estudantes agiram de forma positiva em relação a leitura que traz uma mistura de fantasia, suspense e surpresa, culminando assim, para a realização de um momento prazeroso de interação com a leitura. Alguns questionamentos foram feitos buscando estabelecer diálogo entre a narrativa do livro e a vida cotidiana dos estudantes, como: Quem mora com você em sua casa? Como é sua rotina em casa? O que você gosta de fazer quando está em sua casa? Dando assim, oportunidade para que cada estudante falasse um pouco de suas vivências do dia a dia. A atividade teve 90 minutos de duração.

Em relação a participação e interação dos estudantes, percebemos que as estratégias metodológicas adotadas, embora tenham contribuído para possibilitar um espaço favorável as discussões, não conseguiram alcançar efetivamente a todos os participantes, no que diz respeito a estarem à vontade para fazerem uso da linguagem oral durante a aula. Cerca de 08 estudantes se apresentaram de forma bem tímida e pouco participativa, dois deles preferiram fazer as atividades apenas escritas, não se dispondo a interagir em diálogo com a turma.

Refletindo sobre as ações desenvolvidas sugeriríamos que fossem pensadas dinâmicas metodológicas que venham contribuir para a inibição da timidez dos estudantes, a serem realizadas no início da atividade, para que, ao chegar no momento de socialização, os estudantes se sintam mais seguros e a vontade para participarem do momento de diálogo de forma satisfatória. De forma geral, a turma teve uma boa aceitação e participação na atividade, que contemplou metodologia ativa de incentivo a imaginação criativa e produção textual, estabelecimento de relações e diálogo. Poderíamos então dizer que a atividade contribuiu para o objetivo para o qual foi pensada.

4.2.2 Segunda atividade.

Para a realização da atividade II do protótipo didático, iniciamos com uma aula expositiva, utilizando slides apresentados através do Datashow falando sobre as características das Narrativas Oraís e contexto de uso em sociedade.

As Narrativas oraís, são relatos que geralmente apresentam características da tipologia textual Narrativa, podendo também se apresentar mesclando-se com a descrição e outros tipos textuais, apresentando, personagens, fatos, tempo e espaço. São narradas em 1ª pessoa tendo o narrado como principal personagem, ou na 3ª pessoa quando se relata acontecimentos de outros.

As Narrativas oraís fazem parte do agrupamento do narrar, inclui gêneros, oraís e escritos, que estão a serviço do imaginário humano, e que se utilizam para serem produzidos de acontecimentos, experiências, subjetividade e da ficção. É nesse agrupamento que se encontram as narrativas tradicionalmente transmitidas pela oralidade, entre elas o conto de fadas, o conto maravilhoso, o conto de ensinamento, a fábula, a lenda, o mito, a paródia, os contos de animais, relatos de experiências cotidianas, relatos históricos e muitos outros.

Texto formulado durante a pesquisa como parte da II Atividade do Protótipo Didático. (Anexo I).

Considerando que as narrativas oraís são importantes instrumentos de transmissão de conhecimentos e saberes e que as práticas de contar histórias se apresentam como estratégias advindas da tradição oral, por meio das quais, expressam compreensões de mundo e valores socioculturais, as narrativas de tradição oral estão presente em todos os espaços sociais, no entanto, se apresentam com maior ênfase em espaços de educação não formal em comunidades consideradas tradicionais, que fazem uso das narrativas para afirmação de identidades e propagação de valores culturais.

As narrativas também fazem parte de busca por emancipação de identidades e territórios. Pela memória histórica expressas nas narrativas, são reforçadas relações de pertencimento, ancestralidades, saberes e tradições, em uma perspectiva emancipatória da luta política. Essa perspectiva política, em relação as narrativas orais tradicionais, se encontra recorrente em comunidades extrativistas, quilombos, aldeias indígenas, ribeirinhas, entre outras, que reafirmam suas práticas culturais cotidianas como forma de resistência e preservação de identidade social no/dos espaços.

Após o momento de aula expositiva, que durou cerca de 25 minutos, foram feitos os questionamentos, de acordo com a atividade do protótipo didático. Os estudantes responderam os questionamentos oralmente, em um momento de interação e diálogo, sendo contabilizados as respostas positivas e negativas em relação aos assuntos perguntados.

a) Você gosta de contar suas experiências pessoais para as pessoas? *19 estudantes responderam que sim, sempre contam os acontecimentos do dia a dia aos colegas e amigos e 12 estudantes disseram que não gostam de socializar suas experiências.*

b) Você gosta de ouvir as experiências e histórias das pessoas? Por quê? *22 estudantes disseram que gostam muito de ouvir histórias e relatos de experiências de outros, considerando importantes e favoráveis a aquisição de novos aprendizados. 09 estudantes disseram não gostar de ouvir outras pessoas, ou não ter paciência para relatos de experiências.*

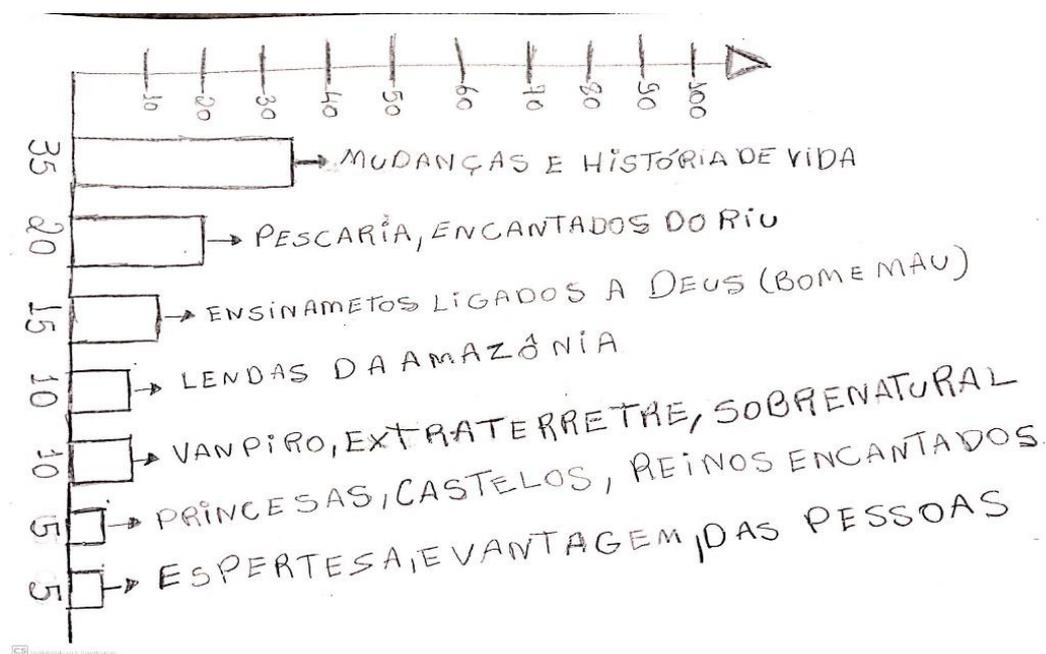
c) Você conhece ou convive com alguém da sua família ou comunidade que gosta de contar histórias? *23 estudantes responderam que sim, conhecem pessoas que sempre contam histórias e falam de suas experiências vivenciadas no dia a dia. 08 Responderam que não convivem com pessoas que possuem o hábito de contar histórias.*

d) Quais são os principais assuntos presentes nas histórias que você ouve no seu dia a dia?

- *Mudanças e histórias vivenciadas pelos narradores (história de vida).*
- *Pescarias e encantados do imaginário do rio Araguaia e Tocantins.*
- *Ensinamentos relacionados a Deus. (Desobediências e punições).*
- *Lendas amazônicas, caipora, saci Pererê, Mãe da lua entre outras*
- *Extraterrestes, vampiros, bolas de fogo, assombração, coisas sobrenaturais.*
- *Castelos, príncipes e princesas e animais encantados.*
- *Vantagens e espertezas.*

As descrições e associações de grupos de narrativas, em relação às temáticas abordadas, foram sistematizadas de acordo com informações e sugestões dos estudantes, adquiridas durante diálogo em sala de aula. Essas informações já haviam sido pesquisadas através de questionários em um momento anterior no desenvolvimento da pesquisa-ação, destinados a um quantitativo maior de estudantes. No entanto, para esse momento, foi realizada uma nova pesquisa apenas com os estudantes da turma de forma dialogada e espontânea.

O gráfico a seguir, foi construído de forma coletiva pelos estudantes, com a orientação docente.



Fonte: Atividade realizada com estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental.

Para a construção do gráfico, sobre as principais temáticas abordadas nas histórias orais que os estudantes têm acesso no dia a dia, tivemos que abordar questões referentes a conhecimentos matemáticos. Dos 31 estudantes que participaram da atividade, 21 disseram já ter conhecimento de como fazer a leitura de dados em gráficos, os demais disseram ter dificuldades para interpretar informações esquematizadas em porcentagens.

Ao iniciar as orientações para a esquematização dos dados, com o uso da lousa, foram passadas informações de como construir um gráfico, as formas de uso das numerações em porcentagens. A definição de porcentagem dada a cada temática foi decidida de forma coletiva com a participação dos estudantes e ajuda da docente. Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos e

foram disponibilizadas cartolinas para que fizessem o gráfico, de acordo com os dados coletados definidos coletivamente e divididos em porcentagens.

A II atividade contou com a participação de 31 estudantes e teve duração de cerca de 220 minutos divididos em dois momentos distribuídos em dois dias letivos. Os estudantes foram participativos e questionadores em relação às atividades propostas e conseguiram realizar a atividade de forma satisfatória dentro dos objetivos esperados. As ações realizadas durante a atividade permitiram o estabelecimento de diálogos e interação entre conhecimentos escolares e conhecimentos advindos das experiências dos estudantes e contribuíram para dar ênfase a discussões e reflexões positivas em relação à forma como as narrativas orais podem vir a ser trabalhadas em sala de aula.

Percebemos, no entanto, uma certa inquietação por parte de alguns estudantes, que, por vezes, perguntavam quando iríamos voltar para as atividades do livro didático, ou seja, para eles é como se tivéssemos fugindo de um itinerário natural e preestabelecido ao qual já estão acostumados no contexto do ensino em sala de aula. Falar de narrativas orais, das histórias de fora do contexto escolar não parecia ser algo importante, a ser tratado nas aulas de Língua Portuguesa.

4.2.3 Terceira atividade.

Após realizarmos as atividades I e II do Protótipo Didático, nos deparamos com um momento oportuno para a realização da VI atividade do Protótipo didático, em razão do planejamento direcionado pela gestão escolar, e por essa motivação, reorganizamos a sequência das atividades. Como já mencionamos anteriormente, as atividades do Protótipo Didático realizadas com os estudantes durante a pesquisa-ação, passaram por adaptações e reorganização da ordem de aplicação, considerando que foram desenvolvidas em um momento atípico. Momento este, no qual as atividades letivas passaram por um retorno gradativo as aulas presenciais, depois de cerca de dois anos com atendimento aos estudantes exclusivamente através de atividades a distância, em função de condicionantes impostas pelo momento pandêmico vivenciado.

A atividade VI presente no protótipo didático, foi antecipada e adaptada para ser realizada em conjunto com ações direcionada pela coordenação escolar para o dia 22 de agosto, no qual é comemorado o dia do folclore brasileiro. Oportunidade que tivemos para trazer para o contexto escolar narrativas orais que fazem parte das vivências do dia a dia dos estudantes, buscando oportunizar discussões sobre a importância dessas narrativas para a formação dos sujeitos, e afirmação de suas identidades socioculturais.

No primeiro momento foi encaminhada a atividade aos estudantes direcionando a pesquisa sobre as narrativas orais e suas representações, orientando para que fizessem registros através de fotos ou desenhos de pessoas da comunidade ou figuras lendárias, que conhecem como parte elementar de representação das narrativas orais, que fazem parte do seu dia a dia. Foi solicitado ainda que escolhessem uma dessas narrativas para fazerem uma produção textual escrita e depois socializar com os demais colegas e professores da turma.

Para a realização da pesquisa, a turma foi dividida em 8 grupos, cada grupo ficou responsável por escolher uma narrativa para produção textual e construir a representação através de fotos, desenhos, objetos, representações etc. Os temas foram de livre escolha, embora a atividade tenha acontecido em um momento de comemoração ao folclore brasileiro, no qual são geralmente apresentadas todo um tradicional conjunto de produções popularmente conhecidas. Aos estudantes foi dada a liberdade de escolher a narrativa que lhe parecessem mais interessante e dentro dos seus contextos de vivências do dia a dia.

No segundo momento, aconteceu a montagem do painel com as narrativas e as ilustrações resultantes da pesquisa. A confecção do painel foi feita de forma coletiva com a participação de todos os estudantes, sendo direcionada pela docente. Embora a pesquisa tenha sido orientada com temas livres em relação as narrativas, durante a montagem do painel percebemos que grande parte das histórias trazidas pelos estudantes já possuem versões conhecidas que fazem parte do contexto tradicionalmente conhecido do folclore, como; Mula sem cabeça, Boto cor de Rosa, Saci Pererê, Cobra grande, e outras.

No entanto, essas histórias foram apresentadas de forma bem particular, associadas a relações com o contexto local: a cobra grande trazida pelos estudantes mora embaixo da prefeitura da cidade localizada as margens do rio Araguaia; o boto é o protetor das mulheres grávidas, sempre que uma mulher grávida entra no rio os botos vem protegê-la dos encantados do rio; a mula sem cabeça possui uma tocha de fogo acima do pescoço e é vista nas ilhas do rio em noite escuras. Percebemos assim, que essas histórias fazem parte da cultura local possuindo adaptações e estabelecendo relações com os lugares de convívio dos estudantes.

O painel também contou com narrativas de história de vida de pessoas da comunidade e suas representações em fotos de sujeitos e lugares, apresentando temáticas como: pescarias no rio Araguaia; Guerrilha do Araguaia; luta e conquista de terras nos assentamentos; ameaças da hidrelétrica de Marabá, entre outros. Embora os grupos tenham sido orientados a pesquisarem e trazer apenas uma narrativa, cada grupo de estudantes trouxe em média três narrativas, assim para a

montagem do painel foram escolhidas apenas algumas das narrativas trazidas como resultado da pesquisa.

No processo de pesquisa e coleta das narrativas de histórias de vida de pessoas da comunidade, podemos perceber e trabalhar com os grupos de estudantes o conceito e processo de retextualização, que ocorreu quando os estudantes ouviram as narrativas na linguagem oral e a transformaram em linguagem escrita. Segundo Matêncio (2003), retextualizar é transformar um texto em outro. Ainda sobre o processo de retextualização, segundo Marcuschi (2001), pode ocorrer não somente na combinação de fala para escrita, mais também em outros processos, como por exemplo do texto escrito para uma exposição oral, ou de um texto escrito para um resumo. Nesse sentido, poderíamos dizer que o processo de retextualização, se fez em variadas formas durante a atividade; escrita das narrativas, exposição do painel, sistematização dos textos entre outras.



Fonte: Painel produzido com estudante do 7º Ano do Ensino Fundamental, durante a pesquisa-ação.

Para montarmos o painel, as histórias trazidas pelos estudantes tiveram de ser digitadas e impressas, já que foram identificadas grandes dificuldades em relação a escrita e caligrafia. Cerca de metade dos textos escritos e entregues a docente estavam em condições quase incompreensíveis para realização de leituras. Há mais de dois anos longe da sala de aula, grande parte dos estudantes relataram estar com dificuldades para escrever depois de um tempo sem praticarem. Exemplo do texto a seguir sobre a “Guerrilha do Araguaia” o qual trouxemos para representar esse processo de produção textual e escrita.

A Guerrilha do Araguaia é uma tentativa de ação revolucionária comunista no Brasil que transcorreu entre 1968 e 1974 na região conhecida como "lago do povoação". Situada nas fronteiras entre os estados de para-maranhão e Tocantins (então Goiás). A Guerrilha levou seu nome pelo fato de esta região ser atravessada pelo rio Araguaia. A época do seu desenvolvimento foi a do Regime militar instaurado em 1964 com o golpe de 31 de março sob as raízes ideológicas de seu planejamento remontam ao início dos anos 1960.

Fonte: Texto de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental.

No texto, sobre a “Guerrilha do Araguaia” de forma manuscrita em registro feito antes da atividade de reescrita dos textos, se torna possível observar dificuldades de escrita que nos dimensionam competências e habilidades que ainda precisam ser alcançadas pelos estudantes. O espaçamento do texto sem parágrafos, a disposição e formato das letras escritas, entre outros. Outro fato observado está relacionado ao conhecimento dos estudantes sobre a temática e o tamanho da produção textual, embora os mesmos tivessem conhecimento sobre o assunto, e conseguissem se expressar de forma oral sobre as temáticas, transformar suas narrativas orais em texto escrito se apresenta como grande desafio.

Aos nos deparamos com as dificuldades em relação a escrita dos estudantes, direcionamos como alternativa, a atividade de reescrita de texto. Trazendo aqui o entendimento de reescrita, que abrange não só o passar do texto a limpo, ou seja, melhorar a caligrafia ou a ortografia do texto, mas também as relações de operação de produção textual, reformulações, coesão e coerência etc. Considerando que o estudante, no momento que recebe seu texto para refazer, antes de assumir a posição de escritor, ele assume a de sujeito-leitor de sua própria produção, e, assim, se configuram os vários papéis e posições que ele vai assumindo diante da busca por compreensão de seu próprio texto.

De acordo com Orlandi (1996), na atividade de reescrita, propõe-se uma aproximação das noções de autor e de interpretação, nas posições de “sujeito-autor e sujeito-leitor”, o estudante percebe assim, a necessidade de se fazer entender, de dar sentido aos seus dizeres e que eles sejam compreendidos pelos outros leitores que terão contato com seu texto.

Com o objetivo de melhorar a qualidade dos textos e favorecer o processo de aprendizado das habilidades de leitura e escrita, foram realizadas atividades de reescrita dos textos, na qual os estudantes, com a ajuda dos colegas de grupo e da docente, realizaram a leitura das histórias e as escreveram novamente, buscando torná-las mais legíveis e compreensíveis por parte dos leitores. No entanto, mesmo depois de realizarmos a atividade de reescrita, não conseguimos resultados tão satisfatórios em relação a essa demanda de forma manuscrita, o que nos desafiou enquanto docente a dar continuidade na busca de estratégias metodológicas a contribuir para que estes estudantes conseguissem torna seu texto mais compreensíveis e legíveis.

Buscando facilitar a leitura dos textos, optamos então por digita-los utilizando computadores. Essa foi uma atividade de bastante aceitação por parte dos estudantes, alguns já possuíam conhecimentos e habilidades de digitação e manuseio do computador, a grande maioria só havia tido acesso a esse tipo de escrita através do celular. Com a atividade de digitação dos textos percebemos que os textos foram melhorados e tiveram informações acrescidas durante o processo. Como podemos observa no texto a segui.

GUERRILHA DO ARAGUAIA

A Guerrilha do Araguaia foi uma tentativa de ação revolucionária comunista no Brasil que transcorreu entre 1967 e 1974, na região conhecida como “Bico do Papagaio”, situada na fronteira entre os estados do Pará, Maranhão e Tocantins (Quando o lugar ainda era pertencente ao Estado do Goiás).

A guerrilha levou esse nome pelo fato de essa região está localizada as margens do Rio Araguaia. A mesma aconteceu durante o Regime Militar, instaurado em 1964 com o golpe de 31 de março, embora as raízes ideológicas de seu planejamento remontem ao início dos anos 1960.

Esse foi um tempo em que as pessoas da região do Araguaia tinham muito medo, diante das recorrentes ameaças e intimidações que a polícia fazia durante as buscas e investigações a procura de captura os guerrilheiros. Muitos moradores do localidade foram torturados e até mortos ou tidos como desaparecidos.

Durante muito tempo as pessoas foram silenciadas pelas ameaças e pelo medo, mesmo depois do fim da guerrilha, as pessoas tinham receio e medo de fala sobre os ocorridos deste período. Esse foi um período de silenciamento dos nossos narradores e contadores de histórias.

Fonte: Texto de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental.

No terceiro momento da atividade aconteceu a socialização das histórias com os estudantes e demais docentes da turma. Cada grupo apresentou suas narrativas realizando a leitura dos textos e falando sobre o contexto de pesquisa e o porquê da escolha das histórias. As apresentações

aconteceram de acordo com previsto, os estudantes mostraram domínio sobre as temáticas e facilidade de comunicação, e diferente das duas primeiras atividades realizadas, na qual percebemos alguns estudantes bem tímidos em participar dos momentos de diálogos, nas apresentações, eles estavam bem mais à vontade e participativos.

Uma das hipóteses que pode ter contribuído com essa mudança de comportamento pode estar relacionada as ações realizadas durante o percurso de pesquisa e atividade de montagem do painel. Também pela forma como aconteceu as interações e diálogos estabelecidos nos grupos com os demais colegas, podendo estes explorar as histórias em sala de aula, facilitando, assim, aos estudantes a realização das apresentações de forma tranquila e satisfatória. Percebemos, ainda, durante as atividades, que, em relação as histórias trazidas pelos estudantes para o contexto de sala de aula, os discentes têm conhecimento sobre elas e consideram um assunto de fácil estabelecimento de diálogo e de uso da linguagem oral.

Os estudantes se mostraram receptivos e participativos, mesmo com as limitações em relação às dificuldades de escrita, a atividade nos permitiu trazer narrativas orais que fazem parte do dia a dia dos estudantes para a sala de aula, favorecendo assim, para que os estudantes percebessem a importância destas histórias, trabalhando a valorização sociocultural local. Percebemos ainda a empolgação e facilidade em explorar esses conhecimentos trazidos a partir da atividade de pesquisa, de forma espontânea e criativa.

4.2.4 Quarta atividade.

Para esse momento de atividade de contação de histórias, atividade três do protótipo didático, convidamos a senhora Suane, filha de militantes de movimentos sociais de luta pela posse terras, e residente em um dos assentamentos de reforma agrária na zona rural do município de São João do Araguaia -PA. A narrativa a ser contada aos estudantes teve suas principais informações socializadas com a docente em momento anterior, para que ela tivesse conhecimento prévio das histórias que seriam apresentadas.

Os estudantes foram organizados em círculo para a realização da atividade, e previamente informados de como deveriam se comportar durante o momento em que a convidada estivesse narrando suas histórias. Combinamos que eles deveriam permanecer em silêncio e atentos, interagindo com a narradora apenas em momentos oportunos, quando solicitados, ou ainda em caso de perguntas poderiam sinalizar levantando a mão e aguardar sua vez de fazer uso da fala de forma organizada e sem interromper a narradora.

A senhora Suane contou aos estudantes parte do contexto histórico de luta pela terra, vivenciado onde hoje encontra-se o Projeto de Assentamento Prata, localizado a uma distância de cerca de cinco quilômetros da sede do município. Ela apresentou as principais dificuldades enfrentadas durante o período de acampamento, como: ameaças por parte dos fazendeiros; a ausência de escolas para os filhos dos acampados estudarem; a falta de assistência em saúde por parte do poder público, entre outros. Em seu relato, falou ainda sobre a prática dos roçados para plantios de alimentos, e a criação de animais de pequeno porte, e atividade da pesca, como meios de subsistências das famílias no período de acampamento.

Segundo ela, quase todos os acampados eram analfabetos ou tinham baixa escolaridade, as informações e acontecimentos eram transmitidos através da oralidade, quando havia uma reunião não eram entregues convites impressos, ou enviados convites pelo aplicativo de Whatsapp como hoje, naquela época, as pessoas saíam de casa em casa avisando os companheiros. As histórias e fatos contados pelos acampados serviam não apenas como forma de contar o que aconteceu e informar as pessoas, mas faziam parte de afirmação da condição de acampados e funcionava como uma estratégia política de luta pela posse da terra.

A Senhora Suane acabou utilizando todo o tempo reservado para a atividade de contação de histórias, alongando-se em sua narrativa. Os estudantes se comportaram como bons ouvintes fazendo poucas intervenções, apenas quando solicitados pela narradora. No entanto, não houve tempo para o estabelecimento de um diálogo entre a contadora de histórias e a turma, ao término da narrativa, sobretudo, porque a maior parte dos estudantes utilizam o transporte escolar para vir até a escola, e precisam serem liberados das atividades letivas em sala de aula em horários adequados para fazerem uso desse transporte.

Nesse sentido, poderíamos dizer que mesmo com a pouca disponibilidade de tempo para a realização do momento de interação e diálogo, entre a contadora de histórias e os estudantes, a atividade aconteceu de forma compatível aos objetivos propostos, permitindo aos estudantes vivenciarem um momento prazeroso, ouvindo narrativas que fazem parte da história de vida de familiares de parte dos estudantes. Dos 29 estudantes que participaram da atividade, 07 moram no Assentamento Prata, e 15 deles já conheciam a Senhora Suane, de outros espaços de convívio fora do ambiente escolar.

Sabemos que quando se trata de comunidades rurais, historicamente, a circulação da linguagem escrita se encontra de forma tímida, havendo uma predominância do uso da linguagem oral, nas quais as narrativas como manifestação dessa modalidade de uso da língua se destacam, sendo

contadas por várias gerações de narradores. Reconhecer a importância das narrativas e da oralidade para estas comunidades, abre caminho para refletir também sobre quais contribuições essas narrativas podem trazer para a formação de leitores e escritores.

Esse foi um momento importante, no qual conseguimos fazer com que a modalidade oral de uso da língua, expressa nas histórias contadas, fosse inserida no contexto da sala de aula, nos ajudando a levar aos estudantes o desenvolver de compreensões sobre essa forma de uso da linguagem, como positivas e importantes. Mesmo não seguido, por vezes, os padrões de linguagens existentes no livro didático ou de outros materiais com os quais os mesmos estão acostumados a fazer uso no ambiente escolar. Essas narrativas orais cotidianas fazem parte da vida sociocultural das comunidades e possuem elementos relevantes que podem ser explorados em prol do processo de ensino-aprendizado.

4.2.5 Quinta atividade.

A IV atividade do Protótipo didático, **O que você sabe sobre texto narrativo**, foi realizada juntamente com os docentes dos componentes curriculares de Geografia e Estudos Amazônicos. Aos docentes, foram apresentadas as temáticas que seriam exploradas durante a atividade e disponibilizado, o protótipo didático para que tivessem conhecimento da forma como estavam pensadas as metodologias a serem desenvolvidas. Depois da apresentação feita pela docente do componente curricular de Língua Portuguesa, os demais docentes aceitaram o convite e se mostraram adeptos à ideia.

A atividade foi iniciada por uma aula expositiva conduzida pela docente de Língua Portuguesa, falando sobre as características das sequências textuais narrativas, trazendo exemplos de textos narrativos em diferentes gêneros textuais, fazendo uso de slides apresentados através do Datashow. Buscamos apresentar como a narração está também presente na linguagem oral e as narrativas podem ser expressas em uma contação de histórias, ou ainda, acompanhadas de recursos áudio visuais, com estruturas, ilustrações, sonorizações e diversos outros efeitos, estando presentes em diferentes espaços e gêneros como, filmes, documentários, músicas, desenhos animados entre outros.

No segundo momento os estudantes foram convidados a assistirem parte do documentário *Bandeiras Verdes*, filme etnográfico produzido por Murilo Santos no ano de 1987, que retrata a região interiorana do Estado do Maranhão, em período de região pré-amazônica, abordando aspectos latifundiário, de migração e itinerância nas relações camponesas. Em um momento de mudanças, no qual, famílias que se sustentavam da agricultura de subsistência são expulsas de suas habitações

através de processos de grilagens. Assim, Dona Rosa e Seu Domingos Bala, personagens da narrativa, partem de suas terras rumo às “Bandeiras Verdes”, áreas de mata virgem, “terras livres” e férteis, à beira de rios.

A atividade foi organizada pelos docentes convidados, que fizeram a delimitação das partes do documentário a serem assistidas, considerando que o filme é um pouco longo, sendo que os discentes puderam assistir 20 minutos do filme. A apresentação foi realizada com a utilização de caixa de som e Datashow. Percebemos que enquanto assistiam ao filme, os estudantes riram bastante da forma como os personagens faziam uso da linguagem e se comportavam durante a narrativa.

Após assistirem parte do documentário, os docentes convidados falaram sobre algumas temáticas como: Aspectos geográficos; Paisagens; Migração, entre outros, trazendo contribuições dos componentes curriculares, os quais trabalham com a turma, contextualizando a partir do documentário. Em seguida, foi estabelecido um momento de diálogo com a turma, através de questionamento mediados pelos docentes e sistematizadas as respostas:

O que acharam do filme? O que chamou mais a atenção? Respostas: *18 estudantes responderam que gostaram muito e acharam interessante a paisagem que o filme apresenta, com rios, florestas, e casas simples de palha, e o trabalho das mulheres nos roçados; 11 estudantes responderam que gostaram do filme, mas acharam bem diferente dos demais filmes que estão acostumados a assistir, apontando aspectos como, a qualidade do vídeo e imagens, a forma como os personagens apresentados se vestem e fazem uso da linguagem durante o documentário; 3 estudantes disseram não ter gostado do filme, justificando que os personagens são sem graça, falam por muito tempo e pouca coisa acontece, não nos levam a dar vontade de continuar assistindo.*

Quais os principais personagens que aparecem durante a história? Resposta dos estudantes: *Dona Rosa; o esposo dela, o Domingos Bala que faleceu; e o moço moreno contador de versos.*

Como as narrativas orais foram ser percebidas? Resposta dos estudantes: *As pessoas foram contando a história do centro do Guilherme e a partir das falas forma organizadas as filmagens, a fala nesse caso é que faz a gente entender o que se passa.*

Os estudantes se mostraram participativos, expondo opiniões e curiosidades sobre o documentário, possibilitando o estabelecimento de comparações e relações entre o contexto histórico apresentado no documentário e o contexto atual, identificando os personagens e elementos importantes das narrativas orais que conduzem o documentário através da fala dos personagens. As contribuições dos docentes convidados ajudaram a enriquecer o debate, abordando temas sobre o

contexto histórico e geográfico, no qual o documentário foi gravado, destacando as evoluções em relação às tecnologias de gravações, edições e efeitos cinematográficos dos filmes atuais e as mudanças em relação a forma de uso da terra e exploração da natureza.

Percebemos ainda que os estudantes observaram atentamente a forma como as pessoas fizeram uso da linguagem oral, e por vezes, eles repetiam as palavras com a pronúncia apresentada nas falas durante o documentário, tendo uma percepção de reprovação, estabelecida pelo dualismo de falar certo ou errado. Os docentes que estavam conduzindo a atividade não se atentaram a esses aspectos, dos risos e expressões preconceituosas direcionadas a forma de utilização da linguagem durante o documentário.

O terceiro momento foi direcionado pela docente de Língua Portuguesa que iniciou com uma dinâmica fazendo uso do Datashow, trazendo para a sala de aula imagens de coisas que são conhecidos por diferentes nomes. Essa atividade foi pensada com o objetivo de possibilitar aos estudantes compreensões sobre variação linguística, apresentando a ideia de que quando se trata de linguagem oral, não falamos certo ou errado, as pessoas falam de acordo com o contexto sociocultural, no qual aprenderam a fazer uso da linguagem. Essas variações embora sejam mais salientadas na linguagem oral podem ser percebidas também na linguagem escrita.

A dinâmica metodológica escolhida teve o objetivo de trabalhar a sociabilidade, deixando os estudantes expor seus conhecimentos sobre a linguagem, no que diz respeito ao nome dos objetos apresentados. Buscando, ainda, trabalhar de forma que os estudantes percebam a variedade linguística existente e esse conhecimento sobre as variedades, promovesse a desconstrução do preconceito linguístico presente na fala dos alunos sobre a fala dos personagens do documentário.

A docente apresentou as imagens aos estudantes e perguntou a eles como as pessoas conheciam aqueles objetos em suas comunidades, ou seja, por qual nome elas eram conhecidas, realizando a sistematização das respostas juntamente com a turma na lousa. Os estudantes foram até a lousa e escreveram os nomes que eles conheciam para as imagens apresentadas:

Respostas dos estudantes:

- *Mandioca, Macaxeira, Aipim.*
- *Vassoura, Bassoura.*
- *Jumento, jegue.*
- *Tanja, Tangerina, Pocam.*
- *Cadeira, assento, Tamborete.*

- *Galinha-d'angola, Guiné, Cocar.*
- *Cofo, Tiracó, Balaio.*

Em seguida, a docente perguntou aos estudantes por que eles riram bastante enquanto assistiam o documentário *Bandeiras Verdes* e esses responderam que acharam engraçado a forma como as pessoas falavam pronunciando as palavras do jeito errado. Então a docente os perguntou se eles conheciam pessoas que faziam uso da linguagem de forma diferente deles, os estudantes responderam que sim, conheciam pessoas que falavam diferente em relação ao nome das coisas e pronúncia das palavras, relatando que tinham familiares, vizinhos e conhecidos que falavam errado.

Então, a docente apresentou aos estudantes o conceito de preconceito linguístico, de acordo com Bagno (2009), que compreende o preconceito linguístico como um problema frequente que está presente em diferentes espaços da sociedade e a escola é um desses espaços. O preconceito linguístico se expressa como rejeição as variedades linguísticas que se diferenciam da norma-padrão, promovendo, por vezes, a ridicularização das formas de falar de pessoas ou grupos sociais.

A professora destacou que não falamos certo ou errado, as pessoas falam da maneira em que aprenderam e se apropriaram culturalmente da linguagem, trazendo ainda o entendimento de pertencimento cultural denunciado pelo uso da linguagem, o que com base em Motta (2007), significa dizer que os sujeitos pode denunciar seu pertencimento: a entonação, a pronúncia, a escolha vocabular, a preferência por determinadas construções frasais, os mecanismos morfológicos podem servir de índices que identifiquem: o país ou a região de que se origina; o grupo social de que faz parte (o seu grau de instrução, a sua faixa etária, o seu nível socioeconômico, a sua atividade profissional); A situação (formal ou informal) em que se encontra.

É normal encontrarmos pessoas que falam diferente, por que fazemos parte de contextos socioculturais diferentes e temos níveis de acesso a informações e à educação formal e informal de formas diferentes. No entanto, o que não podemos é nos utilizamos destas diferenças para o estabelecimento e justificativa de atitudes de preconceito linguístico. Quando reprovamos a forma de falar dos sujeitos, o preconceito transcende a linguagem e alcança a cultura, a identidade e a história dos grupos sociais aos quais fazem parte.

Dos estudantes que participaram da atividade, 22 disseram que ainda não tinham conhecimento sobre o entendimento de preconceito linguístico e que a classificação de falar certo e errado é habitualmente utilizada em seus contextos de vivências do dia a dia, sendo comum expressões como: não sabe nem falar; fala tudo errado; parece que é analfabeto; parece que é da roça;

só de ver fala já sabe que é burro, entre outras. Os demais estudantes disseram que já tinham conhecimento sobre a variedade linguística, no entanto, na prática, não percebem respeito pela forma que as pessoas fazem uso da linguagem.

Os docentes que foram convidados para contribuir com a realização atividade, acharam interessante a abordagem da temática sobre o preconceito linguístico. E disseram já trabalhar em sala de aula a questão da diversidade cultural, mas sem se atentarem para este aspecto tão importante para a identidade dos sujeitos que é a linguagem.

De acordo com o docente do componente curricular de Geografia, ao trabalhar as regiões e os estados Brasileiros, geralmente são apresentadas características da fala dos sujeitos, como por exemplo, a pronúncia do R pelos paulistas. No entanto, até os próprios livros didáticos, por vezes, apresentam as diferentes linguagens das regiões brasileiras em gêneros textuais de piadas, instigando ao riso, que nos levam a compreensão das diferenças como algo engraçado, cenário que, segundo o docente, pode vir a favorecer para estabelecimento do preconceito.

Em relação aos estudantes, percebemos que as discussões sobre preconceito linguístico ainda não se fazem compreensível para os mesmos, identificando durante a realização da atividade comentários como: Se ninguém fala errado, então não tem porque estudar português; as pessoas que falam errado precisam é aprender falar certo; esse povo da roça que já são de idade, nem adianta, eles não aprendem mais o jeito certo de falar; não adianta nada a gente respeitar se o mercado de trabalho não aceita.

Sabemos que essas compreensões não partem apenas dos estudantes, elas são parte de toda uma construção sociocultural. Esses comentários nos ajudam a perceber os desafios que temos pela frente, ao trabalhar com narrativas orais em sala de aula. Nesse sentido, percebemos que as atividades realizadas durante a pesquisa-ação contribuíram para que os estudantes tivessem conhecimento sobre estes aspectos da variedade de linguagens. Já, em relação ao preconceito linguístico, é mais complexo avaliar até que ponto as atividades conseguiram fazer com que os estudantes refletissem sobre os comportamentos preconceituosos em relação ao uso da linguagem. Essas questões perpassam por divergentes entendimentos e o preconceito linguístico nem sempre acontece por falta de conhecimento, estando ligado a toda uma conformação sociocultural que busca enxergar o outro a partir de espelhamentos de valores, verdades e comportamentos de quem o vê.

No entanto, poderíamos dizer que a atividade aconteceu dentro do previsto e possibilitou momentos de debates e reflexões importantes para nossa temática de pesquisa-ação. As experiências adquiridas durante a realização das atividades nos ajudaram a repensar nossas atividades e prática docente em sala de aula, sabendo que quando se trata de processo de ensino-aprendizado não existe receitas prontas.

4.3 CONSIDERAÇÕES DA PROPOSTA DIDÁTICA

As atividades presentes na proposta didática foram organizadas e desenvolvidas para proporcionarem experiências com a leitura e escrita em diálogo com as narrativas orais do cotidiano dos estudantes. Na busca por promover mudanças na problemática motivadora da pesquisa, buscamos refletir e intervir na prática em sala de aula, relacionada ao contexto de ensino de leitura e escrita e contribuir para a valorização da diversidade linguística presente no espaço escolar, trazendo para este trabalho as contribuições e possibilidades do trabalho com narrativas presentes no imaginário dos próprios estudantes e que fazem parte do contexto sociocultural, no qual estão inseridos.

A partir da experiência que tivemos durante as atividades do Protótipo Didático realizadas, entendemos que as mesmas, cumpriram com os objetivos para quais foram pensadas. Nesse sentido, poderíamos dizer que a Proposta Didática produzida e desenvolvida durante a pesquisa-ação possui elementos que a fizeram capaz de estabelecer direcionamentos metodológicos que permitiram a abordagem das temáticas propostas de forma satisfatória, trazendo conteúdos adequados.

A construção da proposta didática organizada em protótipo, nos levou a conhecer caminhos que podem ser trilhados enquanto docentes de escola pública. Reconhecendo que a produção de materiais didáticos pelos professores de educação básica, ainda se faz como um propósito desafiador, seja pela falta de conhecimentos, ou ainda pela pouca disponibilidade de tempo, diante das inúmeras atribuições que lhe são atribuídas.

A Proposta Didática, em forma de protótipo, não partiu da ideia de ter um material imutável formulado e pronto, mas de ter uma proposta norteadora, passiva de mudanças e reformulações durante sua aplicação, possibilitando assim, o agregar de conhecimentos adquiridos da própria prática durante a experiência de realização das atividades. Nesse sentido, durante as atividades foram feitos acréscimos e adaptações diante das problemáticas de cada momento, e das possibilidades que encontramos durante as atividades em sala de aula, mesmo com os imprevistos, advindos da situação

pandêmica que vivenciamos durante quase todo o período em que nos dedicamos na construção deste trabalho.

Ao refletir sobre o processo de realização das atividades com os estudantes em sala de aula, avaliamos positivamente o trabalho que conseguimos desenvolver durante a pesquisa-ação. Diante dos objetivos propostos poderíamos dizer que foram contemplados dentro das possibilidades que tínhamos para esse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a refletir sobre o ensino de leitura e escrita, apresentando as narrativas orais como possibilitadoras de estratégias para promover a valorização de identidades socioculturais no contexto do processo de ensino-aprendizado. Buscando estabelecer diálogos entre literatura e identidades culturais, narrativas orais e ensino em sala de aula, em uma perspectiva sociolinguística, compreendendo a linguagem como interação, tendo como área de concentração leitura e produção textual, diversidade social e prática docente, tivemos como base metodológica a pesquisa-ação e a história oral.

As temáticas abordadas foram direcionadas a partir de inquietações vivenciadas na prática docente em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Perpassamos, assim, por discussões como: dificuldades de leitura e escrita; alfabetização e letramento; a importância das narrativas orais e possibilidades de trabalho em sala de aula: preconceito linguístico e valorização de variedades linguísticas. Essas temáticas nos direcionaram na construção e desenvolvimento das atividades da nossa proposta didática e foram abordadas com intuito de construir reflexões sobre a formação de leitores e escritores por meio do trabalho com as narrativas orais, valorizando o contexto sociocultural dos estudantes.

O desenvolver deste trabalho de dissertação aconteceu em um momento desafiador, no qual enquanto docentes, assim como as demais pessoas da sociedade, vivenciamos momentos de incertezas, angústias, e muitas perdas de amigos e familiares, além das mudanças em relação a questão organizacional da oferta do ensino decorrentes das medidas de distanciamento social, recomendadas como forma de contenção da transmissão do vírus causador da situação pandêmica. Toda essa situação atípica que vivenciamos, sem dúvida, influenciaram no desenvolver deste trabalho, daí a importância de as mencionarmos.

No entanto, mesmo com as condicionantes advindas da pandemia, podemos dizer que a construção deste trabalho trouxe ricas contribuições para a formação docente, nos permitindo explorar um arcabouço teórico que nos ajudou a compreender e refletir sobre as temáticas abordadas. Possibilitando-nos, ainda, a construção de material didático e realização de atividades em sala de aula com estudantes e docentes, levando para o contexto escolar discussões sobre a valorização de identidades socioculturais e variedades linguísticas.

Sabemos que não conseguimos solucionar satisfatoriamente as problemáticas referentes as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, ou fazer com que a variedade linguística, presente no contexto escolar, passe a ser reconhecida e valorizada nas aulas de Língua Portuguesa, ou ainda, promover a valorização das identidades socioculturais. Essas são demandas que requerem um trabalho contínuo e articulado com toda a comunidade escolar. No entanto, as atividades desenvolvidas nos ajudaram a suscitar discussões referentes às temáticas abordadas no contexto escolar e apontar possibilidades de um caminho favorável para trabalharmos com essas demandas. Algo que passa por reconhecer que o princípio desse caminho se entrelaça em um diálogo entre conhecimentos escolares e os conhecimentos socioculturais dos estudantes.

Durante as ações e reflexões deste trabalho, pudemos compreender as narrativas orais como importantes contribuidoras para o processo de ensino-aprendizado, enriquecendo as possibilidades para um ensino contextualizado e corroborando para o reconhecimento e valorização de identidades sociocultural dos estudantes. A linguagem como o importante elemento cultural se coloca como uma das principais portas, pelas quais a escola se pode acessar o contexto sociocultural dos estudantes. Quando essa relação entre escola e comunidade é fortalecida, se possibilita a construção de diálogos fomentadores do processo de ensino-aprendizado.

Em relação ao ensino de leitura e escrita, percebemos que quando pensamos um processo de ensino-aprendizado contextualizado e metodologias ativas motivadoras, os estudantes encontram maiores espaços dentro do processo e deixam de ocupar um lugar de passividade, se colocando como parte ativa e contribuidora do processo. Quando esse engajamento dos estudantes acontece, o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita é felicitado, considerando que os estudantes desenvolvem maior interesse pela aprendizagem. Esse aspecto pode ser observado durante a atividade de pesquisa e escrita de narrativas orais das comunidades dos estudantes.

Enquanto docentes é nosso papel auxiliar os estudantes na tarefa de se reconhecerem, conhecendo-se através da cultura e, mais importante, mediar formas de os estudantes se construírem

como sujeitos individuais e coletivos, tendo que, para isso, aprender a lidar com as contradições, os conflitos, a conformação, a transgressão, a crise, o diálogo e a necessidade permanente de renovação. Acreditamos que esse é o caminho a ser trilhado pela escola para garantir uma educação de qualidade para seus estudantes, instigar o reconhecimento da identidade cultural dos diferentes povos seja da cidade seja do campo, algo que pode começar a ser realizado pela valorização das suas histórias, narrativas e compreensões de mundo, como propomos neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALBERTI, Verena. **Narrativas na história oral** (Proposta de Simpósio Temático apresentada à Associação Nacional de História – ANPUH, com vistas à participação no XXII Simpósio Nacional de História, a se realizar em João Pessoa, PB, 27 jul-01 ago de 2003). Boletim Eletrônico da ABHO – Especial Nº 1, nov. 2002
- ALMEIDA, Alfredo Wagner / **Capitalismo globalizado e recursos territoriais**: Fronteiras de acumulação no Brasil contemporâneo– Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p.101-142.
- ARROYO, Miguel González (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim**: em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Norma lingüística**. Edições Loyola, São Paulo, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação lingüística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARTHES, Roland. [et. aL.] **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARTHES, Roland. [et. aL.] **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BETTHELHEIM, B. A; ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BEZERRA, Alda Augusta Celestina; TANAJURA, Laudelino Luiz Castro. **Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent**: aproximações e especificidades metodológicas. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, pp 10-23, jan-jun, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, H. N e MICHELETTI, G. **Teoria e prática da leitura.** In: Coletânea de textos didáticos. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

CALDART, Roseli Salette et al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, R. S. **A Geografia no contexto da educação do campo.** In: Revista Percurso- NEMO Maringá, v. 3, n. 2 , p. 25- 40, 2011 ISSN: 2177-3300 (on-line).

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a pratica. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAVALCANTE, Marilda do; MAHER, T. M. **O índio, a leitura e a escrita:** o que está em jogo? Cefiel, IEL, Unicamp, 2005-2010.

CHALITTA, Gabriel. *Pedagogia do Afeto.* São Paulo: Editora Gente, 2001. CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.* Brasília:CNE/ MEC, 2001.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura Infantil - Teoria - Análise - Didática,** 12^a ed. São Paulo. Ed. Moderna, 2003.

CORDEIRO, Susana; MORAIS, Benevides Rozeno Luísa Ione de; ANDRADE, Carlos Domingos de. **Trabalhando a interdisciplinaridade nas escolas do campo: um desafio dos aspectos teórico e prático.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2008.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil:** Teoria e Prática, 18^a ed. São Paulo. Ed. Ática, 2006.

David TRIPP. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral – memória/tempo/identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.15-31.136p. -(Leitura, escrita e oralidade).

DEMO. Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

DURAND, G. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro De Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a).* Campinas: Mercado de Letras, 1997.

EMMI, Marília Ferreira, **A Oligarquias e o Domínio dos Castanhais.** 2 ed. Ver e amp. Belém.UFPA/NAEA,1999,174.p.

ESCUADERO, Ana Carolina; TESSER, Ana Priscila Ferreira; GOLÇALVES, Antônia, FREITAS, Maristela. **Psicologia da Aprendizagem: Método de Ensino Emília Ferreiro**. Psicologado, 2012.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O Pensamento e a Linguagem da Criança segundo Piaget**, 2ª ed. São Paulo. Ed. Ática, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **A voz e o sentido**. Poesia oral em sincronia. 1ª edição, 2007, p. 329. 412.p

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996. FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FILIPOUSKI, A. M. R. **Professor: leitor e formador de leitores**. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FIORENTINI, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores associados, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** /São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. – São Paulo: **Paz e Terra**, 1996 (coleção leitura) (p.19)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, 1996. (coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Sônia. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas; I.O.E., 2002. 143 p.

FRIGOTTO Gaudêncio (ORG). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. **O território em tempos de Globalização**. etc..., espaço, tempo e crítica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-52, ago. 2007.

GIL, Carlos, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Em Amazônia, Amazônias**. 2. Ed. São Paulo: Contexto 2005, p. 79-96.178p.3, 1989, p. 3-15.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. **O território em tempos de Globalização**. etc....., espaço, tempo e crítica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-52, ago. 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej e BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e Educação do Campo na Amazônia**: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Espaço do Currículo, v.3, n.1, p.348-362, Setembro de 2010.

HAMZE, Amélia. **Alfabetização e letramento**. Uninassau. 2018.

HÉBETTE, Jean. **Cruzando a fronteira**: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. – Belém: EDUFPA, 2004.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

IAPSI. **As fases do desenvolvimento infantil**. Disponível em: <http://www.iapsi.com.br/blog/35/as-fases-do-desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2022.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10.ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a escrever? Brasília: Ministério da Educação, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity**: history, theory, and practice (Detroit : Wayne State University, 1990).

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **História oral: Muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta**. In: BOM MEIHY, José Carlos Sebe (org.). (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996. 342.

LARROSA, Jorge, L.Bondia, **Notas sobre a experiência**. Revista Brasileira de Educação, Tradução de João Wanderley: Geraldi.N. 19, 2002. p. 20 – 28;

LUCENA, Priscilla. **Alfabetização e ensino bilíngue**: como esse processo acontece. Disponível em: <https://www.youbilingue.com.br/blog/alfabetizacao-e-ensino-bilingue-como-esse-processo-acontece>. Acesso em: 20 de março de 2022.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, E. S. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática.** In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, 47 R. M. F. (Org.) Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula. Ed. Belo Horizonte: Editora, Autentica: Caele, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A oralidade no contexto dos usos linguísticos:** caracterizando a fala. In: Fala e Escrita. Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio.1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (p. 57-84).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano.** São Paulo: Hucitec, 1997. 213 páginas.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e Retextualização de textos acadêmicos:** um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar. **Alfabetização e Letramento:** As práticas de leitura como recurso para a Alfabetização. Uel, 2014. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/giseldamamilitao .pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/giseldamamilitao.pdf)>. Acesso em: 10 de março de 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA Mônica Castagna, ABREU, Helana Célia de **Avanços e Desafios na da Educação do Campo,** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 17-31,

MOLINA, Olga. **Ler para aprender:** desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: E.P.U., 1992

MOTTA, Adilson Pires. **Linguagem e exclusão social.** Bom Jardim (MA): 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista,** Agricultura e Reforma Agrária. São Paulo: Labur Edições, 2007, p.36-42. 184p.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, Renato. **Estudo sobre epistemologia genética de Jean Piaget.** Disponível em: http://epistemologiageneticajeanpeaget.blogspot.com/2015/05/operatorio-concreto_9.html. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação do campo.** Secretaria do Estado da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Ed. brasiliense, 1981.

- PIZARRO, Ana. **Amazônia**: as vozes do rio: imaginário e modernização/ tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: editora UFMG, 2012.
- POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. CHARTIER, Roger. A história Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, s/d, 1999.
- QUEIROZ, Cicleide Gonçalves. **Dilemas da educação Rural no Brasil**: Reflexão sobre o trabalho e a educação. UFS – Universidade Federal de Sergipe. 2011.
- RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**. Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. 1ºed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930/1973) Otaíza de Oliveira Romanelli; prefácio do Prof. Francisco Iglesias. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SANTOS, Cláudio Eduardo Félix et all. **Concepção de Educação do Campo**. IN: THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. São Paulo: Ed. Scipione, 2004.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004.
- SILVA, Idelma Santiago. **Fronteira cultural**: a alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008)- 2010. 230 p.
- SILVA, Maria Do Socorro. **Da Raiz a Flor**: Produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Monica Castangna Molina. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. 1ª Ed. Brasília. 2006.
- SLIDE PLAYER. **Alfabetização em um contexto de letramento**. Disponível em: <https://slideplayer.com/slide/1257526>. Acesso em: 10 de março 2022.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.p.128.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 172.
- SPIVAK, Gayatri Chakrovorty 1942- **Pode o subalterno falar?** Tradução de; Sandra Regina
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez,1995
- THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia de pesquisa-ação**. Coleção temas básicos e pesquisa-ação/12º Ed, São Paulo, Cortez, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1947.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação** nas Organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

THOMPSON, Paul 1935. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.20-44. 379p.

UIEIRA, Ângela. **Plano de ensino e apostila temática**. IDAM. 2018

VELHO, Otávio. **Frentes de Expansão e Estrutura Agrária**. Estudo do processo de penetração numa área da transamazônica. 2ed. Rio de Janeiro. ZAHAR 1980, p. 35-57 . 178 p.

VYGOTSKY, L. S. "**Pensamento e linguagem**". São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ANEXO:

PROPOSTA DIDÁTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Mariana Aparecida De Oliveira Ribeiro

DICENTE: Aline Vieira Da Silva

PROPOSTA DIDÁTICA:

PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA E A VALORIZAÇÃO DE IDENTIDADES CULTURAIS, PENSADO A PARTIR DO TRABALHO COM AS NARRATIVAS ORAIS.



SÃO JOÃO DO ARAGUAIA-PA
AGOSTO DE 2022

APRESENTAÇÃO

O presente protótipo didático é parte do trabalho de dissertação intitulado **“AS NARRATIVAS ORAIS E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: Uma proposta para valorização de identidades culturais.”** Sendo apresentado como proposta didática construída a partir de discussões, reflexões e objetivos estabelecidos e desenvolvidos durante a realização do trabalho citado. Tendo como propósito a conformação de um material com elementos teóricos e práticos, que contribua para dar sustentação direcionando metodologicamente o trabalho do(a) professor(a), trazendo as contribuições das narrativas orais para o ensino de leitura e escrita, buscando a valorização sociocultural dos estudantes.

O entendimento de protótipo se deu a partir de Rojo (2017, p.17) que nos apresenta reflexões acerca dos “protótipos” que inicialmente receberam o nome de “protótipos de materiais didáticos”, passando a ser conhecido atualmente como “protótipo digital didático de ensino”. O protótipo, de acordo com a autora pode ser entendido como “um material navegável e interativo”, é também um recurso que apresenta um discurso autoral do(a) professor(a), o que dá autonomia ao docente que por ser conhecedor da realidade de sua escola e das práticas situadas dos seus estudantes podem conduzir “um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo”. Considerando assim, que o trabalho mediado a partir do protótipo favorece às propostas colaborativas, investigativas, multissemióticas e hipermidiáticas.

As seis atividades que integram esta proposta didática foram pensadas como direcionadoras para o estabelecimento de diálogos, que permitam discussões e valorização de linguagens e práticas sociais no contexto do ensino em sala de aula, contribuindo de forma interdisciplinar com o processo de ensino-aprendizagem, no que se refere a formação de leitores e escritores, refletindo e valorizando o contexto sociocultural dos estudantes. Compreendendo a linguagem como forma de interação, na qual, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana e reprodução cultural.

Tendo como base a perspectiva sociolinguística, e as contribuições de Bakhtin (2006), a língua dispõe-se como realidade concreta, constituindo-se de processo ininterrupto de evolução e mudança, se realizando na interação verbal social, obedecendo a leis sociológicas, projetando e projetada para valores ideológicos, se tornando efetiva somente estando em uso de falantes. De acordo como Bakhtin “para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure em dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação” (BAKHTIN, 2006, p.96).

Para Bagno, (2001) ao tratar sobre as diferentes linguagens na escola afirma que “Os fatores que determinam essas heterogeneidades de culturas nas escolas são de aspectos variados” (BAGNO, 2001, p.157). Assim, as instituições de ensino devem valorizar ao máximo as diversas manifestações linguísticas e culturais presentes neste espaço, e se aproveitando destas em prol do processo de ensino. Como docente devemos estar atentos e abertos para o diálogo com os saberes que os estudantes trazem de suas experiências de fora da sala de aula, conhecimentos adquiridos em seus contextos socioculturais.

A presente proposta se direciona a estudantes da escola pública no âmbito municipal, que vivenciam uma realidade bastante comum no que se refere a oferta do ensino a estudantes do campo, vindos de comunidades ribeirinhas, camponesas e outras, deslocados de suas localidades de residência para estudarem em escolas nas cidades. Geralmente vem de contextos de pouco contato com os livros, as leituras literárias não fazem parte de seus repertórios de afazeres do dia-a-dia. Já as narrativas orais estão bem presentes em suas experiências de convívio sociocultural, sendo relevante enquanto instrumento de transmissão de conhecimentos históricos, saberes, valores e crenças.

Caldart (2012), nos traz o entendimento das culturas camponesas, consolidada principalmente através de alguns aspectos, como; influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, conhecimento empírico amplo, oralidade e prática, espiritualidade, religiosidade, estética, relações diversificadas de cooperação, forte predominância patriarcal, e relação família, comunidade e território. A questão sociocultural está interligada, não havendo como dissociar sociedade e cultura de um povo, seja ele camponês ou outro tipo de grupo. “Levar em conta essa diversidade de reconhecimentos na construção de nossa história enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que nós fazemos fazendo a história”. (CALDART, 2012, p. 182).

Reconhecer a importância das narrativas para estas comunidades, abre caminho para refletir também sobre quais contribuições essas narrativas podem trazer para o processo de ensino-aprendizado. As possíveis respostas deste questionamento trazem direcionamentos para termos mais êxito na formação de leitores e escritores. Nesse sentido, observa-se que a escola poderá exercer um importante papel na formação de um leitor mais competente. Se para Freire (1989); “ler não é apenas um processo de decodificação de palavras escritas” e ainda “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FEIRE, 1989 p.11). Seria destoante pensar um ensino de escrita e leitura que não dialogue com a realidade dos envolvidos no processo de formação.

Freire, chama atenção para esse leitor capaz de alonga-se para o mundo a partir de suas leituras, e nos desafia a formar leitores para além da decodificação, reconhecendo que linguagem e realidade caminham juntas na leitura. Para Foucambert (1994) pensar em leitura enquanto prática social pressupõe pensar nas múltiplas relações que o sujeito-leitor exerce na interação com o universo sociocultural a sua volta, “é pensar em um leitor apto a usar a leitura como fonte de informação e disseminação de cultura.” (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

Reconhecendo que as habilidades de leitura e escrita, são indispensáveis para os sujeitos, pensando o contexto da sociedade moderna, e que a educação precisa ser pensada para além do uso em espaços escolares. De acordo com Pistrak (1981), a educação é algo inerente à sociedade, portanto falava em educação social. Assim para o autor, o ato de educar consiste em dotar o indivíduo de princípios que “possibilitará uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na grande luta pela existência.” (PISTRAK, 1981, p.87).

Nossos objetivos em relação ao público alvo para qual foram pensadas as atividades, parte da busca por; ampliar o interesse dos estudantes pela leitura e escrita através das contribuições de leituras literárias; proporcionar momentos de experiências com a leitura e escrita, explorando as possibilidades das narrativas orais do cotidiano dos estudantes; buscar estratégia que promovam a valorização das diferentes linguagens no contexto escolar.

De acordo com Marcuschi (2007) e Matêncio (2003), as modalidades de uso da língua oral e escrita tem características diferentes, ao mesmo tempo, que se completam, existindo uma estreita relação entre oralidade e escrita, um continuum. De acordo com Marcuschi (2007), na sociedade atual “a única diferença entre fala e escrita seria que a fala realiza-se pelo meio fônico e a escrita pelo meio gráfico”. (MARCUSCHI, 2007, p.68). Mesmo sabendo que quando falamos de oralidade consideramos todas as variações como equivalentes, a diferença no uso de um ou outro registro (formal ou informal) vai depender da situação de uso.

As práticas escolares em geral tendem a privilegiar a escrita, enquanto o trabalho com as práticas orais, como, por exemplo, a contação de histórias, se apresentam de forma isoladas em iniciativas tímidas nas escolas. Tendo em vista que a oralidade faz parte das experiências humanas desde o nascimento, consideramos importante que, ao se pensar o ensino da linguagem escrita, possamos possibilitar espaços de diálogos e valorização das diversas formas de interação e comunicação valorizando a diversidade linguística e cultural.

Ampliar o olhar sobre as possibilidades da oralidade, valorizando as variedades linguísticas, pode vir a ser um possível caminho para se pensar a prática de leituras literárias escrita em diálogo com narrativas orais. Essa é uma das possibilidades que trazemos na proposta didática do presente trabalho, como importante fomentadora para o desenvolvimento do pensamento, das reflexões, da crítica e da auto expressão, bem como a troca de experiências, fazendo da sala de aula um espaço de diálogos de diferentes tipos de conhecimentos e linguagens, partindo da conformação entre textos literários e prática da oralidade cotidiana.

Ao planejar uma proposta de trabalho para o ensino fundamental com narrativas orais, é importante está atento, no momento da realização, para questões valorativas do uso de cada uma das modalidades da língua. Dessa forma, é necessário buscar estratégias para que os estudantes compreendam que uma língua possui variedades linguísticas e que todas devem ser respeitadas, para isso, os professores necessitam ter conhecimento e bom senso para procederem, quando houver necessidade de adentrar nesse âmbito.

Os gêneros textuais tanto orais como escritos tem o seu valor enquanto ferramentas utilizadas como mediadoras nos processos de ensino aprendizagem em todos os eixos de ensino, seja na leitura, nas produções textuais, nas análises linguísticas e principalmente na oralidade. Outro fato importante, para o desenvolvimento da oralidade em diálogo com a escrita, é o saber ouvir de forma atenta, tendo em vista que saber escutar faz parte da cultura oral. Os estudantes devem ser orientados para que possam ter respeito e atenção pelos colegas e professores, ou seja, quem for o leitor, o narrador, ou contador de histórias, sendo este um critério fundamental para o bom desenvolvimento de produções textuais orais em sala de aula.

Nas atividades propostas para o material didático seguiremos um percurso de pesquisa e diálogo entre linguagem oral através das narrativas orais e linguagem escrita literárias, trabalhando com o processo de textualização e retextualização. Compreendendo o conceito de textualizar com base em Matêncio (2003), “é agenciar recursos languageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas” (MATÊNCIO, 2003, p. 04). No entanto, nosso objetivo não será transformar a linguagem oral das narrativas em textos de linguagem escrita, mas trabalhar com performances textuais ligadas a cultura digital, transformando as narrativas orais coletadas e recontadas pelos estudantes em vídeos áudio visuais.

Para tanto, este trabalho busca trazer contribuições metodológicas, estabelecendo diálogos entre literatura e identidades culturais, narrativas e ensino, no contexto da sala de aula. Para a realização do mesmo, nos utilizaremos de métodos de pesquisa da pesquisa-ação e história

oral. Com base em Thiollent (2002), Delgado (2006), Thompson (1992), Fiorentini e Lorenzato (2006), em uma construção que se fará em diálogo e interação com estudantes e suas comunidades através de literaturas e narrativas do cotidiano, sem deixar de lado o uso das novas tecnologias reconhecendo-as como indispensáveis no contexto do ensino atual.

A disposição das atividades apresentadas, não por acaso assemelha-se a compreensão de protótipo didático de acordo com o entendimento de Rojo (2013), no entanto, destacamos que o objetivo dessa organização não partiu primeiramente da tentativa de construção de um protótipo de fato, mais sim, de trazer para as atividades elementos norteadores que permitam ao professor compreender as dimensões para quais as atividades foram pensadas, e disponibilizar materiais de apoio para a realização das mesmas. Considerando ainda importante justificar, que aprimore a ideia era a construção e aplicação de toda sequência didática durante a elaboração da presente dissertação, com o objetivo de promover com os estudantes, momentos de estudo, intervenção e reflexão por meio da pesquisa-ação. No entanto, com a dimensão temporal qual a pandemia ocasionada pela COVID 19 tomou, acabou por inviabilizar parte desse processo.



I ATIVIDADE

Para iniciar nossas atividades vamos explorar as possibilidades de leitura dialogando com a nossa vida cotidiana, trabalhando com o livro *“Vovô é um Super-Herói”* de Fernando Aguzzoli.

1) Vamos realizar a leitura do livro sem a linguagens verbal. Usando a criatividade criem uma história para os personagens e escolha nomes para eles. Depois socialize suas versões da história com os colegas da turma oralmente.



2) Vamos realizar a leitura do livro completo: Após a leitura estabelecer comparações dialogando sobre a narrativa e as versões das histórias socializadas anteriormente.

Explorando o cotidiano dos alunos:

3) Responda oralmente socializando com os colegas:

a) Quem mora com você em sua casa?

b) Como é sua rotina em casa? O que você gosta de fazer quando está em sua casa?



PROFESSOR (A)

Caso não tenha possibilidade de realizar a atividade com o livro impresso acesse o endereço:

<https://youtu.be/4QuC16QlqhI>

1) Para explorar a leitura das ilustrações do livro disponibiliza apenas as figuras sem a linguagem verbal. Organizar a atividade em grupos.

2) Realizar a leitura com os alunos, mediar e fomentar o diálogo sobre a leitura.

3) Se possível organizar os alunos em círculo, organizando o tempo de fala, auxiliando, e fazendo os questionamentos que se fizerem necessários.

Professor(a) antes de realizar a atividade leia o TEXTO 1, no mesmo você encontrará mais informações sobre o livro.





II ATIVIDADE: Narrativas Orais

As Narrativas orais, são relatos que geralmente apresentam características da tipologia textual Narrativa, podendo também se apresentar mesclando-se com a descrição e outros tipos textuais, apresentando, personagens, fatos, tempo e espaço. São narradas em 1ª pessoa tendo o narrado como principal personagem, ou na 3ª pessoa quando se relata acontecimentos de outros.

As Narrativas orais fazem parte do agrupamento do narrar, inclui gêneros, orais e escritos, que estão a serviço do imaginário humano, e que se utilizam para serem produzidos de acontecimentos, experiências, subjetividade e da ficção. É nesse agrupamento que se encontram as narrativas tradicionalmente transmitidas pela oralidade, entre elas o conto de fadas, o conto maravilhoso, o conto de ensinamento, a fábula, a lenda, o mito, a paródia, os contos de animais, relatos de experiências cotidianas, relatos históricos e muitos outros.

1. RESPONDAM ORALMENTE SOCIALIZANDO COM OS COLEGAS:

- Você gosta de contar suas experiências pessoais para as pessoas?
- Você gosta de ouvir as experiências e histórias das pessoas? Por quê?
- Você conhecesse alguém da sua comunidade que gosta de conta histórias?
- Quais são os principais assuntos presentes nas histórias que você ouve no seu dia a dia?
- Com a ajuda do professor (a) construa um gráfico com as principais temáticas abordadas nas histórias contadas em suas comunidades.



Professor(a)

Faça a leitura do texto do quadro acima com os alunos

Depois organize os alunos em círculo para responderem as questões oralmente.

Construa juntamente com os alunos um gráfico com os principais assuntos presentes nas histórias que são contadas no seu contexto social.



III ATIVIDADE: **Contação de histórias**

Caros alunos, para a realização desta atividade vamos receber um convidado(a) especial, que virá contribuir com nosso aprendizado, ele(a) irá nos contar histórias, socializando suas experiências enquanto narrador. É importante, no momento em que o convidado(a) estiver fazendo uso da fala, nos comportarmos como bons ouvintes, mantendo o silêncio e estando atentos as histórias narradas.

Caso durante o momento de contação de histórias haja algum questionamento que queiram fazer, anotem no caderno, para serem feitos no momento oportuno de diálogo do narrador com a turma, que acontecerá logo após cada narrativa.

1. Agora que já ouvimos atentamente as histórias narradas, e dialogamos com o narrado(a), é hora de explorar as habilidades de escrita. Vamos recontar com nossas palavras as histórias, tendo como norteadoras as questões a seguir.

- a) Quem são os personagens?
- b) Em qual local a história acontece?
- c) Quais fatos ocorreram?
- d) O que vocês acharam da história?



Professor(a)

Para a atividade de contação de história é necessário escolher de forma cuidadosa o convidado(a). O ideal é que o professor(a) converse antecipadamente com o narrador(a), e tenha conhecimento das histórias que serão contadas, para se certificar de que serão adequadas para o público ouvinte. O convidado(a) deve ser orientado sobre o andamento da atividade e tempo de duração.

É importante organizar a disposição dos estudantes em sala, de forma que todos consigam estabelecer contato visual com o narrador, já que as expressões corporais é parte integrante da atividade de contação de histórias.

Converse com os estudantes sobre a forma como devem se comportar durante a atividade.

Realizar a leitura do quadro verde acima com os estudantes e passar as demais orientações que julgar necessárias.

A atividade de contação de história, busca possibilitar um momento prazeroso e divertido, no qual os estudantes possam estabelecer diálogo expondo suas compreensões sobre as histórias narradas, e trazendo possíveis questionamentos ao narrado(a).

Organizar os estudantes em dupla ou trio, para a realização da atividade escrita objetivando facilitar a realização, e favorecer o debate sobre as histórias.



IV ATIVIDADE

O que você sabe sobre texto narrativo?

TEXTO NARRATIVO

O Texto narrativo é um tipo de texto que esboça as ações de personagens num determinado tempo e espaço. A narrativa possui como parte de suas características um enredo que apresenta o desenvolvimento da história, com surgimento de personagens e a existência dos conflitos. O enredo pode ser linear, não linear, psicológico e cronológico, o mesmo possui uma estrutura que também permite que o texto tenha uma fluidez ao ser lido. Ela é geralmente composta por:

Apresentação ou introdução, onde o autor do texto apresenta os personagens, o local e o tempo onde a trama se desenvolverá;

Desenvolvimento, onde grande parte da história é contada com foco nas ações dos personagens;

Clímax, que é a parte do desenvolvimento onde a história chega no seu ponto mais emocionante ou dramático da narrativa;

Desfecho, onde a história chega ao seu fim e todos os conflitos e acontecimentos têm suas conclusões.

As narrativas são expressas na linguagem oral e linguagem escrita, e podem vir acompanhadas de ilustrações, estando presentes em diferentes espaços e gêneros como nos livros, filmes, músicas, nas contações de histórias cotidianas entre outros.

Vamos assistir ao filme:

BANDEIRAS VERDES <https://youtu.be/Olu2Wk-pm2E>

O filme conta a história de uma família que parte em busca de novas terras para cultivar e morar no interior do Maranhão. Filme clássico da cinematografia maranhense. Durante o filme observe a forma como as narrativas se apresentam.

Agora que já assistimos ao filme, vamos conversar um pouco sobre o mesmo.



Professor(a)

Realizar a leitura do texto ao lado, depois converse com os alunos sobre as características dos textos narrativos.

Sobre o filme **BANDEIRA VERDE**: Filme etnográfico produzido por Murilo Santos no ano de 1987, que retrata a região interiorana do Estado do Maranhão, a região pré-amazônica, abordando o aspecto latifundiário, e de migração e itinerância nas relações camponesas. Este é um ambiente de profundas modificações, onde famílias que mantinham agricultura de subsistência são expulsas de suas habitações através de processos como grilagens. Assim, Dona Rosa e Seu Domingos Bala partem de suas terras rumo às “Bandeiras Verdes”, áreas de mata virgem, “terras livres” e férteis, à beira de rios. (O filme é longo, para otimizar o tempo, o professor pode escolher apenas algumas partes para assistir em sala)

Falando sobre o filme com os alunos:

Após assistir ao filme organizar com os alunos momento de diálogo sobre o filme e a forma como as narrativas se apresentam.

Pontos que podem ser destacados:

- Personagens
- Narradores
- Linguagens oral
- Espectros geográficos



V ATIVIDADE

VAMOS LER JUNTOS O TRECHO DE UMA HISTÓRIA DE PESCADOR:

A HISTÓRIA DE FRANCISCO

Tem um caso que aconteceu, foi com o afilhado de nego da Zefa. [...] seu padrinho que terminou de criar ele. O padrinho dele era pescador também, aí seguiu nesta vida. Ele contava, que seu pai foi morto pelos índios, pelas bibocas ali dos lados onde hoje chamam de Bico do Papagaio, desde deste tempo ele não era chegado a índio.

Aí, a mãe dele deu Francisco pra eles batizar e morava perto. Até que um dia ela saiu e deixou o menino com o padrinho, falando que ia visitar a mãe dela que morava pras bandas de Bacabal, aí, houve uma lasqueira, num contratempo lá, uns dizem que foi uma chuva forte que alagou o barco, outros falam que foi a tal da boiuna, eu não sei, só sei, que morreram todo mundo que estava no barco!

Eu não duvido de nada! já vivi muitas coisas neste lugar por aí pescando. Aí, ele ficou morando com o padrinho dele, seu Sebastião, mas o povo o chamava mesmo, só como nego da Zefa. Ele era um homem bom, eu sempre andava por lá quando ele fazia todo ano o festejo de Santa Luzia.

Conheci Francisco ainda molecote, com uns dez anos por aí. Morou um bom tempo lá com seu Nego da Zefa, ele era bom pra pescar, conhecia toda biboca aí do rio, rapaz trabalhador muito corajoso.

Quando foi um tempo, apareceu um senhor novo por lá, e chamou ele pra montar uma parceria pra pescar. Foi aí que o destino dele se desviou de rumo sabe! Foram ali para uma ilha perto da praia do Murici Grande, que eles foram, fizeram barraco e começaram pescar pra lá. Não lembro bem o nome do homem, o povo só chamava ele de Maranhão, ele era recém chegado aí, e Francisco já conhecia o lugar, os pesqueiros, aí ele foi.

Sempre ouvir o povo falar histórias de cobra grande, e vários outros bichos do rio, principalmente à noite é sempre preciso cuidado. Neste tempo, Francisco era solteiro ainda, seu Maranhão já tinha companheira, ela era daquelas mulheres teimosas que não ouve o marido. Sempre que descia pra ir pescar, ela dava uma desculpa que estava com medo de ficar no barraco só, e ia com eles, eles achavam era até bom por que ela ajudava a despescar e limpar os peixes[...].

[A narrativa completa está disponível no TEXTO 2](#)

NARRATIVA DO SENHOR PEDRO, PESCADOR RESIDENTE NO BAIRRO DA JUREMA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARAGUAIA-PA, CONTADA DURANTE ENTREVISTA REALIZADA EM 09 DE SETEMBRO DE 2021.

O trecho da narrativa acima foi gravado e depois escrito procurando trazer para a transcrição as marcas da oralidade, tendo uma linguagem aproximada ao modo como foi narrado.

1. Na linguagem oral no nosso dia a dia é normal não nos atentarmos em relação a organização das palavras e sequência dos fatos como se fosse em texto. Geralmente o que se busca é apenas relatar fatos e estabelecer uma comunicação sem se preocupar com as regras gramáticas. De acordo com o trecho da narrativa, **A História de Francisco**, responda as questões a seguir:

a) Quem é o personagem principal na narrativa? Quais informações o texto traz sobre ele?

b) Em relação a tipologia textual, quais características o texto apresenta que torna possível estabelecer essa classificação?

c) Quais personagens você consegue identificar no texto?

d) Quais acontecimento (fatos) podemos identificar?

e) Você teve dificuldade em compreender o texto? Por quê?

c) Reescreva o trecho da história com suas palavras.



ATIVIDADE V LEIA O TEXTO 3



Professor(a)

Orientar a leitura individual do texto (**A História de Francisco**), após a leitura estabeleça um diálogo com os alunos sobre o que cada um compreendeu do texto.

Em seguida releia o texto para a turma, se necessário por algumas vezes, objetivando que os alunos compreendam a história narrada. Se necessário reconte de forma resumida a história com suas palavras.

Depois converse com os estudantes sobre a diversidade linguística em diferentes espaços, situando de qual lugar o narrador da história de Francisco fala e em qual contexto.

Em seguida oriente os alunos para que responda as questões da atividade. De forma escrita.

Lembrando que nosso objetivo é trazer narrativas do contexto dos estudantes para a sala de aula, não devemos estabelecer questões valorativa entre os textos, mas leva-los a compreensão da diversidade linguística, estando esta, diretamente ligada ao contexto sociocultural dos falantes.

Não existe falar certo ou errado, o que existe são diferentes formas de uso da linguagem, em diferentes espaços por diferentes sujeitos. Bagno (2009).

Para a realização da questão c) apresente aos alunos os conceitos e aplicações em contexto de uso da textualização e retextualização, de acordo com (MARCUSCHI, 2007, p. 76-77) e (MATÊNCIO 2003, p. 4).

Após os estudantes responderem a atividade, é hora de socializar as respostas com os colegas.

Professor(a): O texto (**A História de Francisco**) foi escolhido para trabalhar com estudantes de comunidades ribeirinhas e camponesas, do Município de São João do Araguaia Pará. Considerando que o narrado, assim como os fatos da Narrativa fazem parte do contexto dos estudantes.



VI ATIVIDADE DE

As Narrativas Orais são importantes, através delas são transmitidos conhecimentos e valores socioculturais e históricos. Embora nos últimos anos com o avanço tecnológico e o acesso a aparelhos eletrônicos como televisão, computadores e celulares, os mesmos, tenham ocupado grande parte do tempo das pessoas, contribuindo para a diminuição do tempo dedicado a contação de histórias. No entanto essa prática ainda é bem presente principalmente em comunidades tradicionais, indígenas, Quilombolas, Ribeirinhas, Campesinas entre outras.

- 1) Você concorda com a afirmação do texto no quadro acima? Por quê?
- 2) Na comunidade que você mora as pessoas possuem a prática de conta histórias? Faça uma pesquisa sobre sua comunidade. Se possível tira fotos dos lugares e personagens que você considera mais importantes na comunidade para socializar com a turma.
- 3) Converse com seus familiares e amigos sobre as histórias contadas e recontadas no seu contexto social. Depois escolha uma dessas histórias, para contar oralmente (Narrar) com suas palavras e fazer um vídeo para socializar com os colegas da sua turma.
- 4) Para a gravação você pode utilizar o celular ou uma câmera fotográfica, de acordo com a disponibilidades desses recursos. (Caso você não disponha desses recursos, ou tenha dificuldades em manusear, pers a ajuda ao professor (a)).



Professor(a)

Ao iniciar a atividade VI, converse com os estudantes sobre a importância das narrativas orais: A oralidade, através das narrativas orais sempre estiveram presentes em todas as sociedades, assim como afirma Barthes (2008) “a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas.”. (BARTHES, 2008, p. 19).

Porque não trazer essas narrativas para o contexto de ensino-aprendizado. É com esse propósito e considerando a importâncias das narrativas para as comunidades quais os estudantes alvos desta proposta estão inseridos, que buscaremos construir possibilidade para que os mesmos, narrem suas próprias histórias através de suas experiências com o mundo.

É importante orientar a realização da pesquisa nas comunidades quais os estudantes residem.

Socialização das fotos tiradas pelos estudantes com a turma. (Recolha as fotos tiradas pelos estudantes e organize para socializar com a turma. Essa apresentação pode ser feita através da impressão das fotos ou utilização de Datashow.

Orientar para que durante a apresentação os estudantes falem sobre as fotos, expondo a motivação da escolha dos lugares e personagens.

5). Após a gravação dos vídeos e hora de socializar com os colegas da turma e com o professor (a). Fique atento a dicas e possibilidades de edição para que o seu vídeo possa ser melhorado.

6). Agora é hora de fazer as edições e configuração necessárias e dar aquela organizada final no seu vídeo. Com a orientação do (a) professor (a) e contribuição dos demais colegas, vamos organizar os nossos vídeos de histórias. E assim poderemos leva-las a outros espaços e públicos para que conheçam nossas narrativas.



Professor(a) converse com os alunos orientando sobre a gravação dos vídeos, caso os mesmos não tenham os recursos necessários (celulares/câmeras) os vídeos podem está sendo gravados durante as aulas com o auxílio dos colegas e professores.

Sugestão de Programa para manuseio dos vídeos:

CapCut - Editor de Vídeos

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://play.google.com/store/apps/details%3Fid%3Dcom.lemon.lvoverseas%26hl%3Dpt_BR%26gl%3DUS%26auao%3Dfalse%26referrer%3Dutm_source%253Dgoogle%2526ut

Vídeo tutorial CapCut

https://youtu.be/1_UgYKSDbtk
<https://youtu.be/mS5BvqSvwbq>

Em relação ao tamanho do vídeo é importante que não seja muito extenso, para facilitar o manuseio, o ideal é que não ultrapasse 5 minutos.

Caso o professor (a) disponha de conhecimentos de edição de vídeos ou a escola possua um profissional dessa área. Os mesmos poderão contribuir na organização e edição dos vídeos dos alunos.

É importante a avaliação do conteúdo dos vídeos dos alunos. (Se possuem informações impróprias para serem divulgadas). E delimitar espaços de divulgação, escola, comunidades, internet etc...

A socialização dos vídeos dos alunos com a turma pode ser feita com a utilização de caixa de som e Datashow na sala de aula. Durante a apresentação o professor (a) e demais alunos poderão sugerir edições e mudanças que acharem pertinentes nos vídeos. Caso jugue necessário o professor (a) pode orientar o aluno a refazer a gravação do vídeo.

Organizar momento de socialização dos vídeos com o público escolhido.

Referências

BARTHES, Roland. [et. aL.] Introdução à análise estrutural da narrativa. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REFERÊNCIAS

Adaptado de BRAKLING, Kátia Lomba. LÍNGUA PORTUGUESA. MÓDULO 1: O Ensino da Língua Portuguesa: linguagem, interação e participação social. UNIDADE 5: **Diferentes maneiras de se compreender a linguagem e as implicações para a prática pedagógica.** REDEENSINAR/UNIARARAS; 2002.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim:** em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CALDART, Roseli Salete et al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral – memória/tempo/identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.15-31.136p. -(Leitura, escrita e oralidade).

FIORENTINI, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores associados, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Freire, Paulo, **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam /São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MOTTA, Adilson Pires. **Linguagem e exclusão social.** Bom Jardim (MA): 2007.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Ática, 1991.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Ed. brasiliense, 1981.

ROJO, R,H. **Materiais didáticos no ensino de línguas.** In: Moita-Lopes, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo, SP: Parábola Ed., 2013, p. 163-195.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 11. ed.2002.

THOMPSON, Paul 1935. **A voz do passado:** história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.20-44. 379p.

TEXTO 1

AO PROFESSOR(A)



CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO LIVRO “VOVÔ É UM SUPER-HERÓI” DE FERNANDO AGUZZOLI

Aline Vieira Da Silva

O presente texto foi construído, na busca por dar suporte ao professor (a) para a realização da ATIVIDADE I. Objetivando refletir sobre as contribuições e possibilidades da literatura Infanto-juvenil no contexto da sala de aula na disciplina de língua portuguesa, tendo como estudantes alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental, trabalhando com o livro “Vovô é um Super-Herói” de Fernando Aguzzoli. Reconhecendo que a leitura literária nos permite abordagens e reflexões diversas e trazem contribuições relevantes e favorável para o processo de ensino-aprendizado, no que diz respeito a formação de leitores/escritores, habilidades tão importantes a serem trabalhadas no ensino fundamental.

ATIVIDADE I

A formação de leitores envolve questões para além da sala de aula, no entanto, a escola é o principal espaço no qual se espera que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura. Para que esse objetivo seja consolidado de forma satisfatória precisamos estar atentos e ativos enquanto professores, buscando estratégias, planejando e construindo neste espaço oportunidades de experiências dos estudantes com as leituras. Reconhecendo o papel do professor como mediador e influenciador de leitores, considerando que a leitura é importante em todo o processo de desenvolvimento intelectual e pessoal dos estudantes.

A atividade I partiu de reflexões sobre as contribuições e possibilidades de leituras no contexto da sala de aula de língua portuguesa, trabalhando com o livro “Vovô é um Super-Herói”, de Fernando Aguzzoli, tendo como público estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. O livro aqui mencionado é classificado como literatura infanto-juvenil e é parte do acervo enviado as escolas públicas pelo Ministério da Educação, indicado para trabalhar com o ensino fundamental. Esta escolha se fez considerando a ação de disponibilização e mediação de leituras de livros de literatura na sala de aula como fomentadora favorável a possibilidades de formação de leitores. Sobre a importância da leitura literária em sala de aula, Cosson, (2012) nos afirma que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2012, p. 30)

As contribuições da literatura infanto-juvenil para o processo de ensino-aprendizado e criação do gosto pela leitura são indispensáveis, quando pensamos a formação de leitores no contexto da sala de aula, a leitura literária pode ser explorada de várias formas e com diferentes objetivos, assim, podemos eleger as nossas necessidades e busca estratégias metodológicas para alcançarmos nossos objetivos. É a partir dessa relação entre leitura e necessidade que surge a importância de se criar condições para que os estudantes manifestem o desejo e a necessidade de ler, mostrando a eles a relevância da leitura e suas várias funções como:

[...] responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola; comunicar com o exterior; descobrir informações das quais se necessita; fazer (brincar, construir, levar o termo um projeto empreendimento), alimentar e estimular o imaginário [...] (JOLIBERT, 1994, p.31).

Para tanto, a literatura em sala de aula tem como objetivo, para além de cativar o estudante ao prazer da leitura, deve promover a formação de indivíduos mais humanos, assim, capacitando-os a enxergar as questões da sociedade com maior clareza para que possam desenvolver um senso crítico e ampliar os seus horizontes a respeito da vida. Cândido (1995) afirma que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, e o semelhante.” (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

O livro “Vovô é um Super-Herói”, nos traz em sua construção temáticas relacionadas ao cotidiano das vivências no contexto familiar, que permite abordar temas e refletir sobre questões relevantes estabelecendo um diálogo entre a história do apresentado no texto e as experiências das relações familiares dos estudantes. A escrita narrativa do texto é de fácil leitura e entendimento considerando aqui o 6º ano do ensino fundamental, momento em que esperasse que os estudantes já consigam realizar leituras dessa natureza. Cosson (2014) descreve a leitura como:

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos como o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida desta forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014, p. 36).

É neste contexto, pensando a leitura como produção de sentido e estabelecimento de diálogo, que a proposta aqui apresentada visa refletir sobre as possibilidades de abordagem do livro mencionado, ressaltando a importância de se construir atividades que venham promover o desenvolvimento da prática de linguagem de Leitura/escuta/escrita compartilhada e autônoma,

com foco nos objetos de conhecimento: “Formação do leitor literário. Habilidade de Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura”; (BNCC, 2017, p.108) A criação literária, se relaciona com as lembranças e experiências pessoais e com outras literaturas. As passagens, as pessoas, as recordações e saudades de um tempo, de um lugar, de alguém podem ser exploradas e sistematizadas em textos, se tornar história, romance, conto, poema, prosa, verso. A história da literatura é repleta de exemplos que confirmam essa ideia. E o livro aqui mencionado também pode ser visto como um exemplo de criação literária dessa natureza.

O livro aborda, questões relacionadas ao envelhecimento e aos mistérios que envolvem a velhice e o acometimento de algumas doenças graves, como o Mal de Alzheimer, de forma dinâmica e divertida, trata de questões complexas das relações e convívio entre pessoas, e as dificuldades enfrentadas diante de situações adversas, no caso aqui, o esquecimento do avô. Apresenta um descrever carregado de detalhes, intencionalmente pensados estabelecendo tamanhos, cores, aspectos físicos, sentimentos, imaginação, e relações entre pessoas de diferentes idades.

O enredo do texto é conduzido pela narração de acontecimentos, imaginação, sensações e diálogo entre o menino narrador e seu avô e outros personagens secundários. Um avô que participa ativamente das atividades do lar e da vida do neto, mas vive esquecendo as coisas. Ele passa, então, por situações embaraçosas por causa do esquecimento. Até então, o menino considera o avô apenas diferente dos outros avós que conhece, suas atitudes e brincadeiras fazem com que o menino veja no avô um verdadeiro super-herói. Assim, com muitas brincadeiras e aventuras, os dois mantêm uma bela amizade, em que personagens fictícias criadas pelo avô vão sendo responsabilizadas pelas coisas que desaparecem ou deixam de ser feitas: ora uma fada, ora um duende. Até que numa noite, ao acordar, o menino ouve a mãe dizer que o vovô está doente e foi diagnosticado com Alzheimer.

Depois de preocupar-se durante toda a noite com o assunto, o menino, acreditando que Alzheimer fosse um monstro feroz, buscava uma forma de ajudar o avô a ganhar forças para vencer seu algoz. Ele faz um desenho de ambos, junto com o monstro Alzheimer, e entrega-o ao avô na manhã seguinte, perguntando-lhe se o tal monstro é muito bravo. O avô explica que ele vai continuar esquecendo muitas coisas e um dia, até mesmo, poderá esquecer o próprio neto. Mas o menino promete que nunca esquecerá o avô. Dessa forma lúdica e de uma leveza ímpar, ambos encontram uma forma de encarar o Mal de Alzheimer e continuarem uma amizade, repleta de brincadeiras próprias entre avô e neto, para toda a vida e mesmo além dela.

AS ILUSTRAÇÕES

Os livros para crianças e jovens permitem uma exploração fértil da linguagem visual. Às vezes as imagens formam uma parceria estreita com o texto, às vezes são um comentário sobre ele. De todo modo, ensinam que é possível dizer coisas sem usar palavras. Olhando assim para o desenho abaixo, que mais parece um mostro desajeitado, sem conhecer o desfecho da história, dificilmente acertaríamos para qual representação ele foi criado. As apresentações de forma carregada de cores nos levam a imaginações e possibilidades de interpretações, tratando de forma leve e divertida de temáticas relevantes presentes em nossa sociedade, quando se refere ao convívio em família e relações com as pessoas idosas e com limitações decorrentes de diferentes fatores.



As ilustrações do livro são feitas pelo ilustrador e designer gráfico Juan Chavetta, que de forma cuidadosa e colorida cria com riquezas de detalhe, com traços que delegam o fluir da imaginação do narrador, as paisagens e personagem descritas durante a narrativa. Retratando o enredo da história em uma junção entre fatos e imaginação, de figuras possíveis do mundo real e figuras encantadas. Construindo espaço para ricas possibilidades de leituras e exploração de significados que podem ser percebidos pelos estudantes ao manusear o livro, a partir de um olhar atento e curioso ou de um bom direcionamento do professor.

A ideia de mistério se constrói tanto na narrativa como nas ilustrações, a princípio é apresentado uma relação familiar normal, e um avô distraído e esquecido, que se diverte com o neto brincando de faz de conta e personagens imaginativos encantados. Que tenta justificar fatos através de suas narrativas, e convida o neto a embarcar numa investigação mirabolante e cheia de mistério, a doença do avô só é revelada no desfecho da história. Sendo importante ao trabalhar

com a leitura do livro pela primeira vez com os estudantes, que eles possam experimentar esta ideia de supressa em um desfecho criativo que o autor e ilustrador trazem.

LEITURA EM SALA DE AULA

Para a realização de uma boa leitura do livro “Vovô é um Super-herói” é importante que o professor organize uma sequência didática, reconhecendo que independente do texto escolhido, o mediador deve realizar uma leitura prévia para conhecer e pensar as possíveis temáticas e reflexões que possam ser construídas a partir de determinada leitura, e os objetivos e habilidades a serem alcançados. Um planejamento bem elaborado é indispensável para o desenvolvimento da prática docente de forma satisfatória, que venha de fato promover espaços de construções e reflexões que favoreçam ao processo de ensino-aprendizado. De acordo com Oliveira (2001) a sequência didática deve ser elaborada para fins de:

Organizar as intensões pedagógicas através de temas, objetivos, conteúdo que atendam às necessidades do projeto didático, dos professores e dos alunos; Organizar as intensões pedagógicas de tal forma que garanta a transversalidade de seus conteúdos temas e objetivos; Preparar técnica e academicamente o professor, tornando-o capaz de fomentar e propiciar a construção dos conhecimentos específicos com o grupo alunos sob sua responsabilidade, posto que seja fundamental que se procure, através de pesquisas, ter conhecimentos prévios que ultrapassem o sensu comum, o óbvio (OLIVEIRA, 2001, p. 74).

As sequências didáticas devem ser planejadas e desenvolvidas para a realização de determinados objetivos de aprendizagem, com início, meio e fim conhecidos tanto pelos professores, quanto pelos estudantes. Assim sendo, é importante que ao planejar uma sequência didática para conduzir um determinado conteúdo, o professor tenha a real magnitude dele e elabore essa metodologia com critérios pré-definidos para que o objetivo do processo ensino aprendizagem seja alcançado.

Quando trabalhamos com livros, pensando a formação de leitores se torna importante pensarmos na construção de momentos em que os estudantes possam ter experiências com a leitura de forma prazerosa. Para esta construção podemos nos direcionar por questionamentos tanto para o direcionamento da sequência das atividades como para contribuir com a compreensão dos estudantes durante a leitura. Ao pensamos o livro “Vovô é um Super-herói” esses questionamentos poderiam ser viáveis:

- Qual objetivo do livro?
- É um livro engraçado ou triste?
- É um livro que faz sonhar e imaginar: por quê?
- É um livro que faz refletir: sobre o que?
- É um livro que faz descobrir coisas desconhecidas: quais?

- Qual é o interesse da história?
- A ação, o suspense?
- Provoca o desejo de ler e saber a continuação?
- Qual é o interesse dos personagens?
- Eles são diferentes das pessoas do nosso convívio?
- Eles nos ensinam alguma coisa?
- Qual os principais personagens da história?
- Quem é o autor? Quem é o ilustrador?
- As ilustrações combinam e acompanham a narrativa da história?
- Quais reflexões temáticas poderão ser abordadas a partir da leitura?
- Quais habilidades da BNCC, podem ser contempladas durante as atividades?

O livro aqui escolhido, nos possibilita trabalhar com objetivos de aprendizagem que vão desde campo da formação de leitores, escritores e questões ortográficas, perpassando por temas transversais do cotidiano dos estudantes. Por ser uma leitura literária, em relação a BNCC a obra articula-se ao trabalho com o campo artístico-literário, envolvendo o desenvolvimento de competências e habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (2017). Nesse sentido, a competência 9, específica de Língua Portuguesa, destaca:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizadora da experiência com a literatura (BNCC, 2017, p. 85).

A obra articula-se também com o campo da vida cotidiana, proposto pela Base Nacional Comum Curricular por trazer em sua combinação de enredo e ilustrações, questões relacionadas a vida social, partindo de relações “vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar escolar, cultural e profissional.” (BNCC,2017, p.94).

REFERÊNCIAS

AGUZZOLI, Fernando. CHAVETTA, Juan. **Vovô é um Super-Herói**. Ed. Campinas: Maria Branca, 2018 p. 32.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura** - vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

OLIVEIRA.M.M. **Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético**. Revista Educação: Porto Alegre: Interfaces Brasil/Canadá, V1, N.1, 2001

TEXTO 2

A HISTÓRIA DE FRANCISCO

Tem um caso que aconteceu, foi com o afilhado de nego da Zefa. Hoje o Francisco deveria estar, deixa eu ver... Com uns 59 anos já, ele era mais jovem que eu. Quando a gente se entendeu como gente, já foi nestas águas do Araguaia, seu padrinho que terminou de criar ele. O padrinho dele era pescador também aí seguiu nesta vida.

Ele contava, que seu pai foi morto pelos índios, pelas bibocas, pelos lados ali onde hoje chamam de Bico do Papagaio, desde deste tempo ele não era chegado a índio. Ai, a mãe dele deu Francisco pra eles batizar e morava perto. Até que um dia ela saiu e deixou o menino com o padrinho, dizendo que ia visitar a mãe dela que morava pras bandas de Bacabal, aí, houve um contratempo lá, uns dizem que foi uma chuva forte que alagou o barco, outros falam que foi a tal da boiuna, eu não sei, só sei, que morreram todo mundo que estava no barco.

Eu não duvido de nada, já vivi muitas coisas neste lugar por aí pescando. Aí, ele ficou morando com o padrinho dele, seu Sebastião, mas o povo o conhecia mesmo, só como nego da Zefa. Ele era um homem bom, eu sempre andava por lá, quando ele fazia todo ano o festejo de Santa Luzia.

Conheci Francisco ainda molecote, com uns dez anos por aí. Morou um bom tempo lá com seu Nego da Zefa, ele era bom pra pescar, conhecia toda biboca aí do rio, rapaz trabalhador muito corajoso.

Quando foi um tempo, apareceu um senhor novo por lá, e chamou ele pra montar uma parceria pra pescar. Foi aí que o destino dele se desviou de rumo sabe! Foram ali para uma ilha perto da praia do Murici grande, que eles foram, fizeram barraco e começaram pescar pra lá. Não lembro bem o nome do homem, o povo só chamava ele de Maranhão, ele era recém chegado aí, e Francisco já conhecia o lugar, os pesqueiros, aí ele foi.

Sempre ouvir o povo falar histórias de cobra grande, e vários outros bichos do rio, principalmente a noite é sempre preciso cuidado. Neste tempo, Francisco era solteiro ainda, seu Maranhão já tinha companheira, ela era daquelas mulheres teimosas que não ouve o marido. Sempre que descia pra ir pescar, ela dava uma desculpa que estava com medo de ficar no barraco só, e ia com eles, eles achavam era até bom por que ela ajudava a despescar e limpar os peixes.

Aí tinha o seu Zé peixeiro que comprava o peixe do povo aí por esse beiradão todo, trazia pra vender em São João, e voltava para dar a parte do dinheiro do povo, às vezes levava encomendas da rua, essas coisas de rancho, sal, óleo. São João que naquele tempo era bem pequena ainda mais que hoje, mas era mais movimentada, chegava muita gente aqui de fora. Sei, que passaram uns dois anos pescando pra lá. Tem coisa que parece coisa de aviso, só não ouve quem não quer.

Um dia seu Zé peixeiro, foi lá pegar umas caixas de peixes e viu aquela arrumação, já noitinha e a mulher na canoa com eles. Aí, ele disse, dona é perigoso mulher andar por aí pescando, vai que uma hora pega um bucho sem saber e sai à noite.

Contam que quando a mulher está grávida, os botos são seus protetores, sempre que ela estar na rabeta, eles a acompanham e se aparece algum perigo eles avisam rodeando a rabeta com os lombos de fora da água. Pois quando as mulheres ficam grávidas, elas ficam mais acessíveis aos animais da água, essas coisas ai que o povo conta.

Teve uma vez que fui pescar e levei minha mulher, ai os botos foram e quando coloquei a malhadeira na água, em poucos minutos eles rasgaram toda a rede. Fomos rapidamente para casa e no caminho ainda quase foram alagados por uma cobra enorme, ainda bem que os botos apareceram e enfrentaram a cobra.

E que nem quando a mulher estiver impura, lá naqueles dias sabe? Não é bom tá andando muito por aí, porque o corpo fica aberto, ainda mais mulher! Que com todo respeito a elas, mais não sou eu que digo é o povo, que elas são mais frágeis pra estes tipos de coisa. Hoje e que elas querem dominar o mundo, mais naquele tempo era bem diferente.

Seu Maranhão não acreditava nestas coisas, e sempre levava na piada. Um dia eles estavam limpando uma mandioca no roçado, perto do barraco do Maranhão e a sua companheira passou mal, tipo tontura. Levaram ela para a dona Maria Cinebra, rezar.

Dona Maria era a esposa do seu Raimundo preto, ela sempre rezava né gente quando estava doente, quebranto de menino, arca caída, estas coisas, quando as mulheres estava sentindo as dores lá da hora de nascer criança, o povo sempre buscava ela para ajudar no parto. Já seu Raimundo era caladão, cara fechada quase não falava, era gago, mais também era rezador, só que ele não rezava pra gente, só em plantação, rezava em canoa pra proteger de bichos dos rios, aí, eu mesmo sempre que pegava uma canoa nova, sempre passava lá para benzer. Aí ele fazia o benzimento e a gente fica mais tranquilo.

Ai, dona Maria rezou, disse que não era nada grave, e se ela voltasse a sentir novamente o mal estar, então a levasse lá de novo. Francisco aproveitou que estava lá e pediu pra ela fazer uma oração neles, Maranhão era desacreditado foi logo correndo pra canoa. Maria Cinebra, rezou só na moça e ne Francisco. E aí assim, voltou pro barraco, tudo em conforme.

Mas, resumindo o caso, uns dias depois foram pescar, era noite de lua cheia, estava tudo sossegado no rio, atearam as redes na água, tudo tranquilo. Se afastaram um pouco da rede, quando de repente começaram a aparecer botos de todos os lados abeirando a canoa.

Ai, Francisco falou, Maranhão tem coisa errada aí! E logo se lembrou da história do Zé peixeiro, e perguntou, será que tua mulher está buchuda? Eles riram, como que desacreditados. Então levaram a rabeta pra longe das malhadeiras, para evitar que os botos estragassem as redes. Conforme eles iam indo os botos iam seguindo a eles, até que apareceu um grande reboição na água em volta da canoa, mesmo com a lua clara não dava para ver direito o que era.

Foi aí, que Maranhão resolveu pegar a arma e dar um tiro, para ver se espantava os bichos que estavam fazendo reboição na água. Ele atirou no meio da água sem mira certa, mais logo viram um boto morto na água, o tiro acertou um deles. Ai, Francisco tentou ir o mais rápido que pôde, para chegar à ilha mais perto que tinha.

A mulher gritava apavorada, e Francisco só pensava, vamos todos morrer. Quando chegaram à ilha, ainda muito assustados, Francisco olhou rapidamente a canoa, Luzia está aos gritos, ele caiu! Ele caiu! Ele caiu! Foi quando se deu conta que Maranhão não estava na canoa. A mulher estava tremendo de medo, ele ali sem saber se socorria a mulher ou ai atrás de Maranhão.

Aí, ele correu até a terra da ilha, procurou um lugar para deixar Luzia enquanto ele ai atrás de Maranhão, mas ela estava apavorada e não queria ficar lá de jeito nem um. E ele ali de mão atada, não podia voltar à água com a mulher que as feras podiam voltar a atacar. Foi então que tirou a força Luzia da canoa, deixou na ilha e foi atrás de Maranhão. Saiu olhando cuidadosamente, mas tudo já estava calmo, só não os gritos da mulher na beira do rio pedindo socorro.

Passou umas três horas de busca e nada. Então retornou a ilha muito triste e irritado com os gritos da mulher, pegou ela colou na canoa para irem procurar ajuda de outros homens, pra procurar maranhão. Quando andaram uns dez metros na água, os botos começaram a aparece e empurra a canoa de volta para a ilha. Então ele percebeu, que os botos, estavam tentando proteger a mulher das feras que procuravam ataca-la.

Lembrou novamente de Zé peixeiro, e pensava com ele, se não fosse essa mulher eu poderia ter ajudado Maranhão, mas ela atrapalhava tudo, Aí, achou melhor voltar pra ilha e espera o dia clarear. O dia clareou e nada de Maranhão, a mulher chorava sem para, e ele ali sem saber como reagir.

Já com sol alto voltou ao rio tirou a malhadeira, que estava vazia sem nem um peixe. O que era estranho, pois naquele tempo tinha muito peixe no rio. Levou Luzia para o barraco. E ficou tão assustado que passou uma semana sem sair da ilha. Outros pescadores e vizinhos da ilha procuraram por Maranhão, mais até hoje nada de notícia, ao cair na água com certeza foi sucumbido por alguma fera, se não tinham encontrado o corpo.

Com o tempo Luzia ficou mais volumosa, e a barriga foi aparecendo, confirmando a certeza do caso, agora não tinha mais dúvida. Maranhão tinha morrido por culpa de que a mulher estava andando grávida, naquela noite de lua cheia. Triste noite pra ele, se pelo menos tivesse aceitado as orações de dona Maria Cinebra, talvez estivesse vivo.

Mas sabe né, esse povo quando chega de fora não acredita né, nada! Acha tudo mentira ai dar no que dar. Ai, eu fico pensando, se fosse Luzia que tivesse caído na água, talvez não tivesse morrido, pelo menos ela tinha os botos para a proteger, e além do mais, nela dona Maria Cinebra havia rezado. Pobre maranhão, morreu tão jovem sua feição não passava os 30 anos, e ainda deixou Luzia grávida mulher jovem e bonita e agora sozinha e abandonada.

Francisco, por muito tempo se sentiu culpado pela Morte de Maranhão, mas depois conversando com Dona Cinebra, no dia do parto do filho de Luzia, ele se convenceu que não teve culpa. Esta é uma lei do rio, mulheres grávidas não devem andar a noite, e principalmente noite de lua cheia. Aí ele ficou lá, Luzia não tinha pra onde ir, ficou os dois no barraco, ele ficou cuidando dela lá.

A mulher ficou acho que pelo ocorrido, com medo de voltar à pesca, daí por diante não ia mais. Ele ficou meio cismado, mas depois começou pesca lá com outros pescadores e logo voltou à vida no rio.

Ai, com o tempo e a convivência eles foram se afeiçoando, e eu sei, que uns três anos depois, no festejo de Santa Luzia de seu Nego da Zefa, que era padrinho de Francisco, eu estou lá, aí aparece Francisco mais Luzia com um moleque pequeno, e já bem volumosa adiantada pra ter outro menino. Ai, eu nem precisei perguntar nada!

Só que pra desgraça de Francisco logo nesse mesmo ano! Chegou um pessoal do Maranhão (Estado) e começaram se instala por São João, e logo ficaram sabendo pelos comentários do povo, da história do finado Maranhão e por má sorte tinha um deles que era irmão do falecido. Logo ficou encabulado com aquilo na cabeça, esse povo quando chega não acreditavam nestas coisas dos botos das cobras essas histórias do rio, acha que tudo é bobagem.

Ai, esse tal de Expedito começou a achar, que Francisco tinha matado Maranhão pra ficar com Luzia, acham que foi aí o fim de Francisco, pobre coitado, uns três meses depois saiu para pescar e passou uns dias desaparecido, até que seu corpo foi achado ali perto da ilha das curicas ali pra baixo, diz o povo que foi esse irmão do Maranhão o Expedito que matou, mas certeza ninguém tem.

Gente pobre, ainda mais naquele tempo, não tinha esse negócio da polícia investigar pra saber quem matou. Se não fosse um parente que fosse lá e desse uma de valente e vingasse! Morria e logo o povo esquecia, só pai e mãe que fica lembrando um monte de dia. O povo nem denunciava, tinha era medo dos homens fardados.

Só sei que Luzia parece que foi embora de volta pro Maranhão (Estado) e esse Expedito, não vi mais notícias por essas bandas. Seu Nego da Zefa ficou muito triste com a morte do afilhado, lembro que naquele ano de 1986, ele nem fez o festejo de Santa Luzia. Mas é assim mesmo cada qual com sua sina.

Narrativa do senhor Pedro, pescador residente no bairro da jurema no Município de São João do Araguaia-PA, contada durante entrevista realizada em 09 de setembro de 2021. Concedida a estudante Aline Vieira Da Silva.



FALANDO SOBRE NARRATIVA DE PESCADORES, EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR.

Aline Vieira Da Silva

1. INTRODUÇÃO

Para a construção desta reflexão foram abordadas questões relacionadas ao imaginário² Amazônico, a partir das narrativas de pescadores residentes no Bairro da Jurema no município de São João do Araguaia, localizado no sudeste paraense, às margens do rio Araguaia. Perpassando pelo processo de conformação do espaço amazônico marcado por disputas de territórios físicos e simbólicos. Objetivando compreender as relações culturais e as formas de compreensões do mundo tendo como público alvo, pescadores artesanais³ do rio Araguaia.

As metodologias que nos ajudaram a reunir e analisar as narrativas, foram direcionadas a partir dos métodos de pesquisa ligados a história oral com base em Delgado (2006) e Thompson (1992), na busca construir possibilidades para que os próprios sujeitos narrem suas histórias, nos utilizando de instrumentos de gravação audiovisual, e entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Delgado (2006) “A história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo.” (p.18) Tendo entre si um ponto em comum que inscreve as referidas produções de documentos no campo da história oral. A utilização da memória narrativa como elementos centrais para reconstituição de épocas e acontecimentos que tiveram importância para a vida de uma determinada comunidade.

Para Thompson (1992) “A história oral é uma história construída em torno de pessoas” (p.44). Assim para ambos, Thompson e Delgado, a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico junto às comunidades. Em procedimentos que permitem o repensar do passado espelhado no presente reproduzindo histórias, através de narrativas, na dinâmica pessoal em conexão com coletivo.

² O conceito de imaginário é compreendido a partir dos estudos de Pizarro (2012) e Gilbert Durand (1997) que descreve o imaginário como um conjunto de relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens. E esse capital pensado pelo homem se constituiu no seu capital cultural, englobando todos os elementos que fazem parte de sua cultura. Compreendemos assim, o imaginário amazônico, como ilimitado. A vida dessas pessoas é perpassada, pela mistura da subjetividade e objetividade, sintetizando e sendo sintetizadas pela cultura em que vivem e recriando o seu imaginário, construindo seu próprio conhecimento do mundo que o cerca.

³ **Pescador Artesanal:** Pescador que faz a pesca caracterizada principalmente pela mão-de-obra familiar, com embarcações de porte pequeno como canoas ou jangadas, ou ainda sem embarcações na captura de molusco perto das margens. Fonte: Significado de pescador artesanal em dicionário DI, São Paulo, 2014.

São produzidos assim, documentos que têm nas lembranças o principal suporte para reconstituição de versões. De acordo com Chartier (1999) as representações e interpretação sobre a História, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. As percepções do social não são construídas em discursos neutros, mas produzem estratégias e práticas sociais e políticas que tendem a impor uma autoridade e legitimar um projeto ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Portanto é o lugar da invenção, da alteração, do acréscimo, da violação e do testemunho.

Como nos apresenta Pollak (1989) “A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, em tentativas mais ou menos conscientes”(p.8). Buscando definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades diferentes de acordo com o grupo social a qual se empregam.

Para esta construção, também foram realizadas leituras e referencias teóricos que nos auxiliaram neste processo de construção, onde utilizamos de estudos e conceitos delimitados por autores que discutem a organização sociocultural dos sujeitos na sociedade, questões de gêneros, religiosidade e estudos sobre os projetos de desenvolvimento do espaço amazônico e suas conformações.

Durante a pesquisa de campo e entrevistas realizadas, percebemos que os pescadores residentes no bairro da Jurema, não descrevem ou denominam a atividade da pesca como profissão. Quando questionado se tinham profissão ou se trabalhavam, eles disseram que não tinham trabalho e nem profissão, e que viviam da pesca.

Partindo das chamadas “categorias nativas”, passamos a considerar como a pesca não é vista como mera profissão, mas como algo relacionado com a própria identidade desses sujeitos; algo que se relaciona diretamente com as suas visões de mundo, e as formas como eles representam a sua própria realidade.

2. As disputas por territórios físicos e simbólicos no contexto amazônico do Rio Araguaia

Para começar as discussões não poderíamos deixar de trazer a presença do discurso do sujeito, de saberes, experiências e memórias, que se constroem em suas vivências, em uma forte relação com o rio, no exercício das atividades de pesca e em sua interação social. Desafiemo-nos a uma construção que se fará em diálogos com pescadores, com base nas entrevistas com os mesmos, em suas histórias e memórias que expressam seus saberes, suas formas de compreensão da natureza. Durante entrevista, o pescador Domingos, de 20 anos de idade, apresentou o pescador como:

Pescador é sempre gente pobre, contador de casos, aqui todo mundo conhece o ditado, “história de pescador”, aquela coisa de pescador aumentar os casos, o tamanho das

coisas, ser bebedor de cachaça, analfabeto, comedor de farinha com peixe, tem a pele queimada do sol, e cheiro de peixe, [...] não tem hora pra ir pescar, tem que despescar a rede de madrugada, não tem medo de nada do rio, também cresce desde pequeno já dentro da rabetá [...] conhece o tempo que dar mais cada peixe, o cari quando o rio seca, nos pedrais, a tracajá quando borbulha, faz buracos para pôr ovos na areia, sabe o tempo de tudo. (Pescador Domingos, Rio Araguaia. Entrevista realizada em 09 de maio de 2021).

De acordo com o Domingos o lugar dos pescados na sociedade tem sido visto de forma carregada de preconceitos. Sendo atribuído a esse sujeito um lugar de certa forma semelhante ao conceito de subalternidade, de Spivak (2010), quando ao pescador é atribuído o ser pobre, analfabeto, o usuário de bebidas alcoólicas, classificações que levam a uma desvalorização profissional e cultural do pescador.

Esta construção de atributos negativos acrescidos à figura do pescador se constrói arraigada a questões diretamente ligadas com suas formas de compreensão e relações com o território físico e simbólico⁴. Quando suas formas de narrarem suas histórias e ocorrido do seu lidar, estão baseadas em ligação com a natureza encantada em relações com o rio.

As expressões presentes no relato do pescador Domingos, nos apresenta de forma explícita um processo histórico de construção de um cenário amazônico, que tem sua reprodução sociocultural para estes sujeitos, a partir de duas margens, as margens do rio, e a margem social, em um território simbólico de fronteiras⁵, em disputas constantes frente a um projeto hegemônico de sociedade.

Ainda em seu relato, se faz notar o vasto conhecimento e experiências que os pescadores do rio Araguaia possuem, “sabe o tempo de tudo”, saberes estes que estão diretamente ligados às suas práticas do dia a dia, que perpassam pela atividade da pesca e de toda uma forma de reprodução sociocultural.

De acordo com Martins (1997) “Se entendermos que a fronteira tem dois lados e não um lado só, o suposto lado da civilização; se entendermos que ela tem o lado de cá e o lado de lá, fica mais fácil e mais abrangente estudar a fronteira como concepção de fronteira do humano” (p. 163). Durante as análises das narrativas dos pescadores, percebemos a fronteira como o lugar do contato com o outro, nos encontros e desencontros de sujeitos e culturas distintas.

⁴ De acordo com Haesbaert, (2007) desde sua origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica. No primeiro caso, o território é visto como um domínio político economicamente estruturado (dimensão mais concreta); enquanto que no segundo caso o território compreenderia uma apropriação mais simbólico-identitária, determinados por ações de certos grupos sociais sobre o espaço onde se reproduzem socialmente.

⁵ Nos utilizaremos do conceito de fronteira com base nos estudo de Martins (1997) que nos trás; A frente pioneira (p. 186) que se define economicamente pela presença do capital na produção, e a frente de expansão (p. 155) como uma concepção que percebe a ocupação do espaço sem a mediação do capital, marcada pelo encontro e desencontros de diversos sujeitos e culturas.

Para pensarmos o sujeito pescado amazônico do rio Araguaia, não podemos nos distanciar de outros sujeitos que se encontram de formas semelhantes em relação às conformações neste espaço. O cenário Amazônico nos evidencia um contexto de conflitos socioculturais entre diversidades de sujeitos.

Ressaltando ainda, a forma como o projeto de desenvolvimento pensado para a Amazônia tem se consolidado em condições desfavoráveis a fauna e a flora e conseqüentemente aos sujeitos que têm suas formas de reprodução cultural baseadas nestes espaços em fortes relações com a natureza. Percebemos assim, um processo extremamente violento de exploração dos recursos naturais, agravantes como o desmatamento e inundações de grandes áreas pelas hidrelétricas⁶, dos quais se encadeia diversas condicionantes, extinção de animais e plantas, assoreamento dos rios e destruição de territórios físicos e simbólicos dos sujeitos destes espaços⁷.

Sabendo que são diversos os sujeitos⁸, que constroem seus projetos de reprodução sociocultural neste espaço. Quando pensarmos o campo do espaço Amazônico é possível identificar figuras lendárias que fazem parte deste imaginário simbólico, assim como, diversos discursos e saberes que preenche espaços importantes no que diz respeito a significados socioculturais nas representatividades dos territórios.

Pizarro (2012) no seu segundo capítulo que é dedicado às crônicas de viagens nos apresenta que “A Amazônia é ocupada, primeiramente, pela imaginação fantasiosa do conquistador e posteriormente, pelo imaginário moderno dos naturalistas” (p. 38). Das inúmeras viagens realizadas, Pizarro destaca três pelo significado que cada uma teve na construção e na instalação de três figuras centrais do imaginário: as Amazonas, o Eldorado e o Maligno.

A forte relação do espaço físico e cultural da Amazônia com o universo mítico foi expresso de forma comparativa historicamente, pelos discursos dos invasores, que construam

⁶ O Bairro da Jurema, assim como grande parte do Município de São João do Araguaia-PA. Encontra-se ameaçado pela possível construção da Hidrelétrica de Marabá. Para mais informações acesse. <http://novacartografiasocial.com.br/download/04-o-direito-de-dizer-nao-a-construcao-da-hidreletrica-de-maraba/>

⁷ Para Saquet (2009) o espaço corresponde ao ambiente natural e ao ambiente organizado socialmente, enquanto que o território é produto de ações históricas que se concretizam em momentos distintos e sobrepostos, gerando diferentes paisagens, logo, é fruto da dinâmica socioespacial.

⁸ De acordo com o decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo, entende-se por sujeitos do Campo:

I-Agricultores, familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos das florestas, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (Brasil, 2010, p.01).

imaginários sobre o desconhecido e incompreensível das dinâmicas culturais que não se espelhavam na cultura do invasor, o que segundo Pizarro (2012):

[...] a Amazônia possuía elementos que atuavam como dispositivos simbólicos no invasor, instigando nele conexões semióticas do imaginário, permitindo que comparasse com o que via um universo mítico, que correspondia a suas carências, expectativas, necessidades físicas e espirituais. [...] Não era um discurso inocente, procedia de um ponto de vista [...]. Carregado, pois, de fantasias (PIZARRO, 2012, p.33).

No entanto precisamos compreender este território simbólico da Amazônia não mais com este olhar investigativo do invasor colonizador, que olha para as reproduções socioculturais das populações como os pescadores, por exemplo, de forma preconceituosa em comparativo com a cultura hegemônica como padronizadora. Mas pensarmos esse território como espaço de reprodução cultural, entendido e expresso nas vozes narradas pelos seus próprios sujeitos.

As políticas de integração, povoamento e desenvolvimento da Amazônia, no Município de São João do Araguaia, vêm se construindo desde o período colonial em embates de disputas por territórios físicos e simbólicos. Primeiramente incentivadas pelas atividades extrativistas em busca das chamadas drogas do sertão, seguido pelo interesse de exploração das riquezas minerais do subsolo, e a necessidade de domínio do território por parte do Estado.

EMMI (1999) nos apresenta São João do Araguaia como uma antiga “colônia militar”, fundada em 1850 com a construção de um forte pelo governo provincial, com a finalidade de impedir os extravios de ouro e fuga dos escravos de Cameté para o Goiás, bem como assegurar a tranquilidade de seu trânsito agressor no meio das terras dos índios Timbiras, Carajás e Apinagés.

O processo inicial de povoamento e exploração dos recursos se deu por vias fluviais, formando as primeiras cidades ribeirinhas e comunidades extrativistas. Esse modelo de ocupação perdurou até a primeira metade do século XX, não alterando muito a dinâmica natural, cultural, social e econômica da região. De acordo com Gonçalves, (2005) os padrões de organização do espaço amazônico se apresentam de forma contraditória entre si:

Até a década de 1960 foi em torno dos rios que se organizou a vida das populações amazônicas. A partir de então, e por decisões tomadas fora da região, os interesses de deslocaram para o subsolo, para as riquezas minerais, e por uma decisão política de integrar o espaço amazônico ao resto do país. (GONÇALVES, 2005, p.79).

Gonçalves traz em sua abordagem os padrões rio-várzea-floresta e estrada-terra firme-subsolo, tornando visíveis os conflitos culturais de diferentes formas de conceber o espaço e suas formas produtivas. O modelo estrada-terra-firme-subsolo se estabelece em ameaça a toda uma conformação social já existente, se consolidando na abertura oficial da Amazônia ao capital, nacional e estrangeiro. Dando entrada a frente de expansão agrícola e a pecuária extensiva que ainda se estabelece sendo considerada como a principal fonte de renda da região.

Esse modelo teve efeito imediato, atraindo empresas de diversas partes do mundo, que vieram motivados por objetivos diferentes, tendo em comum o desejo de construir seus projetos neste espaço. As decisões para a organização do projeto de desenvolvimento são “tomadas de fora” as populações do Campo assumiram uma posição que de certo modo se expressão na subalternidade sem direito a fala, e representação política.

Para o desenvolvimento desses projetos o governo lança mão da política de povoamento da Amazônia, com o slogan “terra sem homem para homem sem terra”. O que promoveu a migração de milhares de trabalhadores de diversas partes do país para a região, pessoas que vieram em busca de terras, e outros atraídos pelas atividades garimpeiras e pelas oportunidades de trabalhar na construção dos grandes projetos.

Com a abertura das rodovias o governo incentivou a vinda de várias empresas para a região, inclusive oferecendo terras, financiamentos e incentivos fiscais. As políticas de desenvolvimento e integração propostas pelos militares para a região amazônica tinham como caráter o desenvolvimento a qualquer custo, sem levar em conta os aspectos ambientais e socioculturais já existentes na região.

A região era vista como um vazio demográfico sem levar em conta as populações nativas que já se estabelecem nesses espaços bem antes da colonização e as ribeirinhas que vieram se formando desde o período colonial. Com as propagandas de terras ilimitadas para o cultivo, milhares de sujeitos migraram para a região, resultando em uma diversidade sociocultural, e conseqüentemente relações conflituosas.

Embora seja inegável o protagonismo de luta dos sujeitos do campo, assim como, representações políticas que iniciaram suas caminhadas junto a grupos como ribeirinhos, quilombolas, camponeses e outros. Ganhando reconhecimento em determinados momentos históricos chegando a dimensões internacionais.

O auge de repercussão de luta das populações do campo veio quase sempre marcado com episódios de massacres violentos. Embora algumas conquistas sendo alcançadas. O modelo imposto de desenvolvimento para a Amazônia se expressa de forma pragmática, seguindo seu curso sem levar em consideração a qualidade de vida de diversos sujeitos.

A passividade esteve presente neste contexto apenas nos discursos midiáticos, em propagandas de incentivo a migração, e aceitação às novas formas de organização imposta aos sujeitos. No entanto, por parte dos sujeitos que se instalaram na Amazônia seja populações nativas ou migrantes, o cenário se fez e ainda se faz, de constantes lutas que não se ausenta de atos de extrema violência.

Não havia por parte governamental preocupação com a organização social nem com os impactos ambientais. Hébette (2004) descreve a ocupação desordenada da Amazônia, na qual a

necessidade empurra o povo e o lucro impulsiona o capital. A Amazônia vira um campo de tensões entre classes em torno de seus recursos, inevitavelmente surgem os conflitos.

Para esse projeto de desenvolvimento é levado em conta apenas a consolidação do seu projeto produtivo e dominação dos espaços, na qual o trabalhador era visto apenas um instrumento a serviço desse processo de integração e modernização da Amazônia. De acordo com Almeida (2010), existe um embate desigual de força em relação às estratégias de apropriação de grandes extensões de terras pelo agronegócio frente às comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas. etc.).

Não se diferenciam em grande medida das populações que se conformam em assentamentos, sendo estas mescladas de diversos sujeitos migrantes de outros espaços que se unificam na luta pela posse da terra. Como afirma Almeida (2010), as agroestratégias correspondem a esse conjunto de iniciativas em favor da expansão do setor agroindustrial.

Compreendem um conjunto de iniciativas para remover os obstáculos jurídicos formais à expansão do cultivo de grãos e para incorporar novas extensões de terras aos interesses industriais, numa quadra de elevação geral do preço das commodities agrícolas e metálicos. (ALMEIDA, 2010, p.102).

Para este embate se articula todo um arcabouço de ideias e interesses, nos quais se utilizam de influências dentro de setores como o judiciário, o legislativo, o executivo e os meios de comunicação. Que buscam desconstruir pelo discurso de desenvolvimento, direitos territoriais conquistados historicamente por esses grupos tradicionais.

Assim, percebe-se o embate de um projeto de Campo pensado pelas populações historicamente subalternizadas, como espaço de reprodução sociocultural, de um território físico e simbólico. Frente a outro Campo pensado a partir da expansão pecuária, exploração da mineração, e projetos hidrelétricos, vendo este espaço como lugar de acumulação de capital, um Campo onde a presença dos sujeitos é vista como empecilhos ao desenvolvimento.

Pensar o sujeito pescador a partir das dinâmicas da construção histórico-social da Amazônia nos coloca-nos diante de uma “profissão” que se diferencia das lógicas de trabalho estabelecidas pelo modelo capitalista de sociedade. Compreendendo que a atividade dos pescadores não se estabelece como uma atividade meramente econômica, mas uma forma de organização de vidas de reproduções socioculturais, em formas de apropriação dos recursos naturais de forma itinerante sem a necessidade de demarcação e propriedade privada do território.

A forma como os pescadores do Bairro da Jurema em São João do Araguaia-PA, têm organizado suas atividades de pesca, pode ser até certo ponto, compreendidas como forma de resistência, a construção hegemônica de organização social. Quando suas atividades econômicas não possuem territórios fixos, mais se desenvolvem de forma livre, em toda a extensão dos rios Araguaia e Tocantins.

Partindo destas primeiras impressões, nossos esforços se direcionaram a compreensão das vozes dos pescadores em suas formas de compreensão e relação com o espaço físico e suas compreensões do território simbólico. Para essa empreitada, a seguir, selecionamos narrativas que nos apresentam questões relacionadas ao imaginário e as formas de relação e mediação dos acontecimentos a partir da oralidade.

3. Memória, História e valores, uma narrativa de pescadores

Com as mudanças sociais e tecnologias ocorridas no campo da comunicação, as pessoas têm cada vez mais se comunicado através de aparelhos, em um tempo onde tudo pode ser armazenado em máquinas, o papel da memória e do narrador tem sido desestimulado. De acordo com Benjamin (1987) “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”(p.198). No entanto segundo o mesmo, a experiência da arte de quem narra estar em vias de extinção.

Embora o narrador de Benjamin, tenha sido apresentado em outro contexto, no qual o autor, ressalta que a guerra fez com que os combatentes ficassem mais pobres em experiência comunicável, contribuindo para uma reflexão sobre o desaparecimento do narrador na história da civilização. Um dos pontos relevantes para nossa discussão levantados por Benjamin é a relação entre experiência, narrativa e o trabalho manual. Para Benjamin, a narrativa é ela própria uma forma artesanal de comunicação, onde o narrador “deixa sua marca” na narrativa contada.

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos não para alguns casos como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (BENJAMIN, 1987 p.221).

Para o diálogo a seguir tomaremos como narrativa principal, os relatos sobre a vida de um pescador chamado Francisco, narrada pelo Pescador Sr. Pedro. Considerando que é da experiência nas relações entre as pessoas que se constrói a fonte a que recorreram os narradores. Assim sendo, as narrativas partem de experiências individuais do sujeito narrador e experiências da coletividade dos sujeitos.

Os pescadores entrevistados, não possuem vínculos de parentesco, e foram selecionados levando em consideração as indicações dos moradores do Bairro e disponibilidade. As abordagens para as entrevistas tiveram duração entre 30 minutos há 3 horas e foram norteadas por questões semiestruturadas, realizadas durante visitas a residência dos pescadores. As transcrições foram realizadas buscando seguir de forma precisa as informações das narrativas selecionadas.

A escolha das narrativas, qual segue a construção deste diálogo e reflexões, se fez considerando que as mesmas expressam um contexto no qual estão presentes questões

consideradas relevantes ao nosso objetivo de análise. Utilizarem-nos ainda de partes de outras narrativas que foram adquiridas durante a pesquisa de campo, que reforçam os fatos apresentados pelo narrador.

A narrativa do Sr. Pedro, sobre a vida de Francisco se constrói em uma história surpreendente, em um enredo que envolve personagens diversas e espaços físicos e simbólicos que expressam o imaginário e as formas de compreensão de mundo por parte dos sujeitos pescadores do Bairro da Jurema na Cidade de São João do Araguaia.

O desenrolar da narrativa se dá tendo como fio condutor a vida do pescador por nome de Francisco, que segue de sua infância até as possíveis motivações de sua morte. Sendo provável a vida de Francisco ter sido ceifada por um sujeito migrante vindo do Estado do Maranhão que não acreditava nas histórias encantadas do rio.

Sabemos que a oralidade é um lugar de inconstância devido à sua contínua construção. E é nesse lugar que se encontram elementos íntimos, que quase sempre permanecem apenas na memória dos sujeitos, e que ocasionalmente ou propositalmente tornam-se esquecidos, ou lembrados e propagados as gerações futuras dos grupos.

Portanto, existe uma série de elementos que permanecem no imaginário de uma população e que compõem uma identidade sociocultural. Neste caso, elementos que não são palpáveis, e não dizem respeito apenas a monumentos arquitetônicos, por exemplo. Mas são aspectos que fazem parte de uma esfera imaterial da cultura se conformando em uma memória coletiva. Para H. Bergson (2011):

A memória... não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou de inscrevê-las num registro. Não há registro, não há gavetas, não há aqui, propriamente falando, sequer uma faculdade, pois uma faculdade se exerce de forma intermitente, quando quer ou quando pode [...]. Na verdade, o passado se conserva por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, falamos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá se juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-la de fora. (BERGSON, 2011, p. 47-48)

Para Bergson, a memória não é simplesmente a ato de recordar, de classificar e registrar determinados momentos da vida. A memória é algo vivo inteiro, presente a todo instante, sendo retomada a qualquer momento que a consciência for acionada. Assim, as interfaces entre passado e presente são bem próximas, e a memória é o elo que as une, é a partir da memória que podemos compreender o presente e as ações realizadas em um determinado momento.

O tipo de memória que a cultura imaterial preserva, não faz referência a uma verdade pura, a um fato da forma que aconteceu, ou de um passado verídico que insiste em estar presente através de vestígios palpáveis. Mas a aspectos desse passado que se modificam em suas intencionalidades

e que no desdobramento do tempo, adquirindo nuances também modernas, que caracterizam uma coletividade construindo sua identificação.

3.1. Entrelaçamento históricos e geográficos, no imaginário da narrativa

No enredo da narrativa percebemos aspectos que nos situam em relação ao tempo, espaço geográfico e contexto histórico, nos quais se passam os fatos. Logo na introdução o narrador nos apresenta que:

Tem um caso que aconteceu, foi com o afilhado de nego da Zefa. Hoje o Francisco deveria estar, deixa eu ver... Com uns 59 anos já, ele era mais jovem que eu. Quando a gente se entendeu como gente, já foi nestas águas do Araguaia, seu padrinho que terminou de criar ele. O padrinho dele era pescador também aí seguiu nesta vida. (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

Se na data em que se realizou a entrevista em setembro de 2021, Francisco deveria estar com 59 anos de idade, podemos concluir que os fatos narrados iniciaram por volta dos anos de 1962, que seria um possível ano de nascimento de Francisco. Também nos é apresentado o rio Araguaia como espaços das vivências dos sujeitos. No entanto, não em toda a sua dimensão, no desenrolar dos ocorridos vão sendo delimitados os espaços:

Trecho I: Ele contava, que seu pai foi morto pelos índios, pelos lados ali onde hoje chamam de Bico do Papagaio,[...] **Trecho II:** Foram ali para uma ilha perto da praia do Murici Grande,[...] **Trecho III:** Ai, tinha o seu Zé peixeiro, que comprava o peixe do povo aí por esse beiradão todo, trazia pra vender em São João. **Trecho IV**[...] acham que foi aí o fim de Francisco, pobre coitado, uns três meses depois saiu para pescar e passou uns dias desaparecido, até que seu corpo foi achado ali perto da ilha das Curucas ali pra baixo. (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

Todos os lugares que aparecem na narrativa são conhecidos atualmente e com os mesmos nomes citados, o que nos torna possível compreender a região do rio Araguaia em confluência com o rio Tocantins onde se passou os fatos narrados. No entanto o narrador em nem um momento cita o rio Tocantins. Também nas demais entrevistas realizadas com pescadores residentes do Bairro da Jurema localizado na sede do Município de São João do Araguaia, a denominação dada ao rio foi sempre Araguaia.

De acordo com Gonçalves, (2005) os padrões de organização da vida das populações no espaço amazônico até a década de 1960 foram em torno dos rios, seguindo os padrões rio-várzea-floresta. Se considerarmos o possível ano de nascimento de Francisco, de 1958, a região qual é apresentada na narrativa ainda vivia com base neste modelo de organização. O que nos ajuda a compreender as relações dos sujeitos que a compõe.

Percebemos ainda neste contexto, a forma de comercialização por aviamento, no qual os barqueiros compravam a produção de pescado dos pescadores e lhes vendia alimentos trazidos da cidade. Situação bastante presente no cenário amazônico;

Aí, tinha o seu Zé peixeiro, que comprava o peixe do povo aí por esse beiradão todo, trazia pra vender em São João, e voltava para dar a parte do dinheiro do povo, às vezes levava encomendas da rua, essas coisas de rancho, sal, óleo. [...] (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

Essa forma de negociação foi comum durante um longo período da história da região local. E para os pescadores que moram nas ilhas essa negociação ainda acontece, no entanto em bem menores proporções.

Com a chegada das políticas de povoamento e integração da Amazônia que chegaram à região local do Rio Araguaia por volta do ano de 1965, os interesses se deslocaram para o subsolo, para as riquezas minerais, exploração das madeiras, expansão da pecuária, e implantação dos grandes projetos. Assim, a organização das populações se voltaram para outras margens, agora não mais as do rio, as estradas dimensionaram a valorização de outras formas econômicas e socioculturais.

No entanto, embora os movimentos em torno dos rios tenham diminuído, ao longo do tempo, são numerosos e variados os sujeitos que ainda constroem neste espaço suas formas de vidas. Os pescadores fazem parte deste grupo de sujeito, que encontram no rio sua fonte de sustento familiar e de reprodução sociocultural. Os pescadores são compostos por sujeitos nascidos na localidade e vários migrantes de outros espaços. Silva (2010) nos apresenta o processo de migração como:

[...]A migração como uma noção operacional de intervenção na realidade sociocultural no sudeste do Pará, diz respeito às representações que, no processo relacional da história vivida no contexto da migração[.] Trata-se de um (entre)lugar de produção de diferenças e relações de força que assume as irregularidades e heterogeneidades de sua contemporaneidade. (SILVA 2010 p.24).

Essa intervenção na realidade marcada pelo encontro de diferentes sujeitos e culturas não se fizeram de forma passiva. Reportando-nos a realidade descrita na narrativa logo no início o narrador nos apresenta situações conflituosas entre pescadores e indígenas “Ele contava, que seu pai foi morto pelos índios, pelos lados ali onde hoje chamam de Bico do Papagaio, desde este tempo ele não era chegado a índio. ” (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021). Para Silva (2010) Essa experiência de alteridade que se realizou pelo reconhecimento do outro como uma ameaça e se materializou predominantemente pelas práticas de extermínio do diferente.

No desenvolvimento da atividade da pesca, os principais alvos dos conflitos com indígenas eram pescadores iniciantes vindos de outros lugares, que por não conhecerem a localidade, acabavam por desrespeitarem os limites estabelecidos pelos mesmos. Mas, segundo os pescadores as populações de índios residentes às margens do rio Araguaia, também realizavam a atividade de pesca e muitos trocavam os pescados por mercadorias com os barqueiros aviadores.

De acordo com Silva (2010) no Sudeste paraense o processo migratório teve uma grande representatividade dos sujeitos maranhense. Entre os sujeitos migrantes apresentado na narrativa,

destaca-se a presença de uma grande quantidade de pessoas do Estado do Maranhão. Talvez pela proximidade com entre os Estados, os maranhenses tiveram mais facilmente acesso à região, entre os entrevistados mais da metade são migrantes ou parentes de migrantes maranhenses⁹.

Quando foi um tempo, apareceu um senhor novo por lá,[...]São João que naquele tempo era bem pequena ainda mais que hoje, mas era mais movimentada, chegava muita gente aqui de fora.[...] Só que pra desgraça de Francisco logo nesse mesmo ano! Chegou um pessoal do Maranhão (Estado) e começaram se instala por São João, e logo ficaram sabendo pelos comentários do povo, da história do finado Maranhão e por má sorte tinha um deles que era irmão do falecido. (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

O distrito qual hoje se estabeleceu na sede do Município de São João do Araguaia, no período em que ocorreram os fatos narrados, era um pequeno povoado, no entanto bastante movimentado com a chegada de migrantes. Durante um longo período a forma de acesso à localidade era apenas pelo rio. Com a construção da estrada por terra segundo os entrevistados, esse cenário ainda demorou para mudar. As pessoas do vilarejo não tinham motos e carros, mesmo com a estrada o transporte por água continuou a ser a alternativa de muitos.

Quando fizeram essa estrada aqui do São João, que os carros chegavam aqui, parecia extraterrestre, até os adultos corria pra ver. Risos kkkk! Meu pai conta que a primeira vez que viu um carro ele tinha vinte anos de idade, naquele tempo não tinha TV, pela rádio não dava pra ver, e a família toda morava na ilha. Coisa mais difícil era vir um em São João. (Sr. Isaias Entrevista realizada em 24 de outubro de 2021).

A relação dos moradores com a estrada foi sendo desenvolvida aos poucos, pois para muito deles a estrada era algo totalmente novo. A estrada inicialmente era usada principalmente por madeireiros, fazendeiros, chefes do garimpo, comerciantes de fora que vinham trazer mercadorias e migrantes.

O processo de distribuição das terras na microrregião de Marabá qual o Município de São João faz parte, foi realizado com repartição em grandes áreas que eram distribuídas a pessoas com posse, que apresentavam ao governo condições de exercer o controle e desenvolverem atividades nestas áreas. Os migrantes sem poder aquisitivos eram destinados à mão de obra, o que muitas vezes era exercida em condições desumanas e escravizantes.

É somente a partir das três últimas décadas que as populações mais pobres de nativos e migrantes tiveram forças para lutar por redistribuição de terras. Mesmo este sendo um processo lento e sangrento a esperança da conquista de terras em assentamentos para cultivo e sustento das famílias, fez com que vários pescadores deixassem a lida no rio e fossem em busca de terras.

⁹ Silva (2010) Em seu terceiro capítulo, de sua Tese de Doutorado que trás com título “FRONTEIRA CULTURAL: A alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008)” nos apresenta a migração como problema social e etnicização de migrantes, materializando-se na construção do problema do maranhense migrante. A análise das representações estereotipadas sobre o maranhense migrante corrobora a tese da ocorrência de um processo de etnicização desse migrante na região. O âmbito da categorização do maranhense é o da interação social e da comunicação cultural que a migração inter-regional tem proporcionado, constituindo dispositivo social de dominação.

Vários migrantes desenvolviam a atividade da pesca por considerarem a alternativa mais viável para fugir dos trabalhos exaustivos e pouco remunerados nas fazendas, garimpos e madeiras. A possibilidade de possuir um pedaço de terras se estabeleceu como sonho de muitos migrantes, que migraram para a região amazônica em busca de terras livres para cultivar. A pesca serviu como refúgio para muitos migrantes desacreditados de seus sonhos.

3.2. Imaginário encantado

A presença do imaginário encantado se expressa na narrativa em alguns momentos como fato verídico, e em outros com a expressão “história que o povo conta”, em trechos que o narrador deixa a responsabilidades da veracidade dos fatos para os sujeitos envolvidos na história narrada.

Contam que quando a mulher está grávida, os botos são seus protetores, sempre que ela está na rabeta, eles a acompanham e se aparece algum perigo eles avisam rodeando a rabeta com os lombos de fora da água. Pois quando as mulheres ficam grávidas, elas ficam mais acessíveis aos animais da água, essas coisas aí que o povo conta. (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

O trecho apresenta-se semelhante a lendas Amazônicas conhecidas, como a do Boto cor de Rosa, a Boiuna e outras. No entanto é trazido pelo narrador como fato real, e não como lenda, ideia que se reforça com exemplos de sua própria vivência enquanto pescador.

Teve uma vez que fui pescar e levei minha mulher, aí os botos foram e quando coloquei a malhadeira na água, em poucos minutos eles rasgaram toda a rede. Fomos rapidamente para casa e no caminho ainda quase fomos alagados por uma cobra enorme, ainda bem que os botos apareceram e enfrentaram a cobra. (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

De acordo com a narrativa, esse imaginário simbólico em torno do rio é parte relevante a ser considerada nas relações com o mesmo. E o não respeito aos encantados podem trazer consequências não agradáveis aos sujeitos desacreditados. Os valores desta construção do imaginário simbólico são denominados pelo narrador de “leis do rio”, e norteiam as relações dos pescadores com o rio.

Mas sabe né, esse povo quando chega de fora não acredita né, nada! Acha tudo mentira aí dá no que dá. Aí, eu fico pensando, se fosse Luzia que tivesse caído na água, talvez não tivesse morrido, pelo menos ela tinha os botos para a proteger, e além do mais, nela dona Maria Cinebra havia rezado. Pobre Maranhão morreu tão jovem sua feição não passava os 30 anos, (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

De acordo com o narrador, o pescador Maranhão pode ter sua morte ocasionada pelo seu descrédito às crenças e aos encantados do rio. O mesmo se recusou receber as orações de dona “Maria Cinebra” e não deu crédito aos alertas sobre os perigos de andar com mulheres grávidas no rio.

Esse imaginário encantado serve como mediador das relações com o rio e ao mesmo tempo como justificativa para os fatos ocorridos. Entre os pescadores entrevistados, o imaginário

encantado em relação à mulher grávida aparece como fato recorrente várias mulheres de pescadores relataram durante a pesquisa de campo, já terem vivenciado a experiência de serem seguidas pelos botos ao andarem no rio durante a gravidez.

Durante toda a narrativa, o impasse entre diferentes formas de compreender a natureza e o mundo se faz presente, sendo que o sujeito pescador não possui uma cultura estática e unificada, mas está se encontrando em constantes mobilidades. Há uma diversidade de sujeitos que se tornou mais complexa com o processo de incentivo à migração de pessoas de outras regiões para a Amazônia. Assim, encontramos pescadores migrantes de variados lugares, descendentes de indígenas, quilombolas e nacionalidades.

A atividade da pesca tem sido refúgio para grande parte de migrantes que vieram para a região com esperança de encontrarem terras livres para cultivos, ao se depararem com os constantes conflitos pela posse da terra, encontraram nos rios uma fonte de renda para sustentarem suas famílias e terem uma vida menos agitada.

Naquele tempo, tinha muito camarada aí no rio, gente boa e ruim, fugitivo da polícia, se embrenharam aí nesses beradeiros! A lei que aí tinha era a da natureza do rio, nessas ilhas os camaradas se arranchavam e pronto, o rio não tem dono, que dizer agora já até tá aparecendo dono pro rio. (Sr. Isaias Entrevista realizada em 24 de outubro de 2021).

O rio era visto como um lugar de liberdade, onde se perdurou por mais tempo a ausência de formas homogeneizadoras, que foram e continuam sendo imposta aos sujeitos por um projeto que valoriza o desenvolvimento a qualquer custo, não se preocupando com a vida dos sujeitos presentes nos espaços no qual pleiteia realizar seus grandes projetos.

As mudanças não se fizeram apenas no território físico, percebemos que os embates mais violentos se concentraram no território simbólico. O imaginário encantado em torno do rio passa a ser desvalorizado juntamente com ricas experiências e conhecimentos adquiridos e vivenciado por diversos sujeitos pescadores.

As crenças e valores da sociedade moderna, aos poucos foram ocupando os espaços físicos e simbólicos, sufocando todas as demais formas de crenças e representações simbólicas. As narrativas se fazem como uma das principais vias pelas quais ainda se mantém as formas de compreensão de mundo, valores e crenças dos pescadores do Bairro da Jurema.

3.3. Crenças populares e festividades de santos

Outro aspecto encontrado é a presença das rezadeiras, parteiras, e festividades de santos, que trazem para a narrativa um contexto sociocultural que esteve bastante presente na região no período qual se passou o ocorrido por volta da década de 1960.

Dona Maria era a esposa do seu Raimundo preto, ela sempre rezava na gente quando estava doente, quebrando de menino, arca caída, estas coisas, quando as mulheres estava

sentindo as dores lá da hora de nascer criança, o povo sempre buscava ela para ajudar no parto. Já seu Raimundo era caladão, cara fechada quase não falava, era gago, mais também era rezador, só que ele não rezava pra gente, só em plantação, rezava em canoa pra proteger de bichos dos rios, aí, eu mesmo sempre que pegava uma canoa nova, sempre passava lá para benzer. Aí ele fazia o benzimento e a gente fica mais tranquilo. (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

As rezadeiras, também conhecidas como benzedadeiras, possuíram uma importante função na história da comunidade, mantendo os usos e costumes tradicionais, estabelecendo relações com o sagrado. Essa tradição tem a oralidade como principal forma de manutenção. Detentoras de um grande saber religioso e sobre as ervas medicinais, são capazes de por meio das rezas e dos rituais, curar males e devolver o equilíbrio emocional e físico àqueles que as procuram.

O ofício que exercem é transmitido de geração a geração, de maneira que a pessoa que aprendeu ou foi escolhida para exercer tal ofício também repassará, algum dia, seus saberes a seu sucessor ou sucessora. A continuidade dessa cultura contribui para a preservação cultural das práticas, configurado em suas dimensões intangíveis.

No entanto com as constantes influências da modernidade e o acesso à medicina convencional, a função das rezadeiras tem sido questionada e desacreditada a ponto de não haver aderentes sucessoras para darem continuidade a suas funções. Aos poucos as práticas das rezadeiras vêm deixando de serem repassadas e cultivadas.

Em um tempo passado do Bairro as rezadeiras já foram muito valorizadas. Essas crenças segundo o narrador eram desprezadas em grande parte pelos sujeitos migrantes, que traziam consigo outros valores e crenças. No entanto grande parte dos pescadores da região não só acreditavam como vinham com frequência a casa de dona Maria Cinebra e seu Raimundo Preto, para receberem suas rezas e outros auxílios.

E até mesmos alguns migrantes desacreditados, quando se viam em situações complicadas, procuravam o casal de rezadores para tentar solucionar suas problemáticas. No entanto, essa tradição cultural de rezadores veio perdendo espaços ao longo dos anos, diante de uma nova conformação social desfavorável a essas práticas.

O senhor Pedro um dos pescadores entrevistado ao relatar as crenças e práticas das rezadeiras, demonstrou satisfação em narrar e muita emoção, já que essas práticas foram frequentes em sua vida, e na vida dos pescadores que convivem nesta região do Rio Araguaia. Era nos espaços de festividades dos Santos que os pescadores se reuniam para os momentos de conversas, diversões e busca por cura aos possíveis males que os atingissem.

Nesse aspecto, percebe-se que o contexto religioso é tido como memória valiosa, sendo compreendido como componente indissociável da linguagem cultural, elemento inerente e espiritual da manifestação do indivíduo, havendo estreita relação entre suas formas de organização

de vidas e a religiosidade. Como ressalta Brandão, (1980) uma das melhores maneiras de compreender a cultura popular:

Talvez a melhor maneira de se compreender a cultura popular seja estudar a religião. Ali ela aparece viva e multiforme e, mais do que em outros setores de produção de modos sociais da vida e dos seus símbolos, ela existe em franco estado de luta acesa, ora por sobrevivência, ora por autonomia, em meio a enfrentamentos profanos e sagrados entre o domínio erudito dos dominantes e o domínio popular dos subalternos. (BRANDÃO, 1980, p. 15)

Nos relatos dos pescadores identificamos um embate estabelecido entre as religiões ligadas ao Cristianismo e as crenças populares. No qual todas as crenças que não se entregaram a Igreja Católica local, foram consideradas profanas e demonizadas. Assim, parte desta tradição cultural religiosa da comunidade de pescadores do Bairro da Jurema, acabou por ser desmotivadas e deixadas de lado.

Durante a pesquisa de campo podemos identificar várias narrativas nas quais as crenças populares estavam presentes. Assim como, locais onde as festividades de santos ainda são realizadas. Os santos ligados à Igreja católica segundo os entrevistados conseguiram se adaptar às mudanças e se refugiar a irmandade da Igreja Católica, tiveram melhor aceitação popular. Já os terreiros ligados a outras vertentes religiosas como por exemplo Terecô e Umbanda, tiveram maior dificuldades em suas manutenções.

No caso do festejo do Divino Espírito Santo, realizado todos os anos na sede do Município de São João do Araguaia. A festividade atrai pessoas de diversos lugares, e deixou de ser uma festa de santo, que inicialmente era realizada por pessoas negras migrante do Estado do Maranhão. Hoje é vista como uma festividade cultural da Igreja Católica.

No início não era tudo assim arrumado, a gente andava pelas ruas tocando tombo e cantando, esse festejo era de povo pobre, todo mundo participava. Agora pra mim perdeu a essência da coisa! É festa de rico, o padre é que diz o que pode ou não fazer! Virou festa para turista. (sr. Isaias entrevista realizada em 24 de outubro de 2021)

Percebemos assim, de acordo com os argumentos apresentados pelo pescador Sr. Isaias durante a entrevista, um processo complexo de embates no campo simbólico e cultural. As festividades e crenças populares vêm aos poucos sendo influenciadas e adaptadas de acordo com interesses religiosos que predominam na nova forma de organização social.

Os terreiros de santo e as rezadeiras passaram a ser visto de forma preconceituosa, sendo desvalorizados não só os espaços de festividades, mas também os sujeitos que participam das mesmas. Segundo os entrevistados, os terreiros de santos, ainda resistem no bairro, só que hoje em menor número e na clandestinidade de forma silenciosas com poucos participantes. É vergonhoso admitir a participação em festividades desta natureza.

3.4. O lugar das mulheres na narrativa

De acordo com definição de Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e também um modo primordial de dar significado às relações de poder. Para ela, essas duas proposições estão intrinsecamente relacionadas. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um único sentido.

O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995 p. 75).

Embora gênero não seja o único campo no qual o poder se articula, ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder as relações sociais. Durante as análises das narrativas dos pescadores, percebemos as questões de gênero como definidoras de papéis sociais. Em uma realidade onde ao ser feminino ou masculino são atribuídas construções culturais de valores e relações de poder diferenciadas.

Essa leitura de Scott (1995) encontra apoio em Pierre Bourdieu (1995), para o mesmo a divisão do mundo estar fundada sobre as diferenças biológicas. Se referindo à divisão sexual do trabalho, da procriação e da reprodução, operando como a mais fundada das ilusões coletivas. Estabelecidas como um conjunto objetivo de referências, as representações de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.

Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder, um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas, o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo. As famílias citadas nas narrativas dos pescadores se estabelecem em uma relação patriarcal, nas quais a figura masculina é compreendida como, provedora, protetora e cuidadora, e por tanto exercendo poder sobre a feminina.

Durante a narrativa, as mulheres aparecem sempre ao lado da figura masculina, o homem é apresentado como provedor e protetor de suas esposas como no trecho; “Dona Maria era a esposa do seu Raimundo preto” (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021). Embora Dona Maria Cinebra seja identificada como importante rezadeira, e com vastos conhecimentos neste contexto, a presença do esposo Raimundo Preto, é apresentada como suporte de segurança pelo narrador.

Ao mesmo tempo em que as mulheres são apresentadas como seres menos favorecidos em relação aos encantados, em contradição, a figura de dona Maria Cinebra é colocada como

conhecedora de ciências e rezas capazes de promoverem a cura e a proteção. No entanto, é dado pelo narrador a seu esposo Raimundo preto, rezar pela proteção de pessoas e embarcações em relação aos animais e encantados do rio.

A presença da mulher como ser frágil e indefeso é afirmada em vários trechos da narrativa. Não por coincidência, a morte da mãe de Francisco em um naufrágio o corre quando ela se encontra viúva e viajando sozinha com outros tripulantes, não familiar.

Ai, a mãe dele deu Francisco pra eles batizar e morava perto. Até que um dia ela saiu e deixou o menino com o padrinho, dizendo que ia visitar a mãe dela que morava no Bacabal, aí, houve um contratempo lá, uns dizem que foi uma chuva forte que alagou o barco, outros falam que foi a tal da boiuna, eu não sei, só sei, que morreram todo mundo que estava no barco. (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

Outro fato que está relacionado à forma de ver as mulheres durante a narrativa, é apresentá-las como culpadas por acontecimentos encantados. Assim, percebemos um processo de reprodução cultural de um contexto marcado pela valorização do masculino em detrimento do feminino, um machismo declaradamente comum, vivenciado pelas mulheres naquele momento histórico entre as famílias de pescadores.

Um dia seu Zé peixeiro, foi lá pegar umas caixas de peixes e viu aquela arrumação, já noitinha e a mulher na canoa com eles. Aí, ele disse, dona é perigoso mulher andar por aí pescando, vai que uma hora pegar um bucho sem saber e sai à noite. [...] Teve uma vez que fui pescar e levei minha mulher, aí os botos foram e quando coloquei a malhadeira na água, em poucos minutos eles rasgaram toda a rede.[...] E que nem quando a mulher estiver impura, lá naqueles dias sabe? Não é bom tá andando muito por aí, porque o corpo fica aberto, ainda mais mulher! Que com todo respeito a elas, mais não sou eu que digo é o povo, que elas são mais frágeis pra estes tipos de coisa. (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

A morte do pescador Maranhão, segundo o narrador, teria como uma das condicionantes, a presença da sua esposa que estando grávida estava com eles na embarcação de pesca durante a noite. Outro fato interessante é que a esposa de Maranhão só tem seu nome revelado após a morte do marido, e como se até então ela assumisse um lugar secundário de ser pertencente ao marido.

Luzia, apresenta-nos o lugar da mulher no contexto social em que vivia, embora trabalhasse ao lado do marido, tanto no roçado como nas pescarias se recusando a ficar em casa sozinha, a mesma, encontra limites e barreiras socioculturais que não consegue romper. E quando se encontra viúva, é apontada pelo narrador com frágil e indefesa:

Maranhão tinha morrido por culpa de que a mulher estava andando grávida, naquela noite de lua cheia.[...] Pobre Maranhão, morreu tão jovem sua feição não passava os 30 anos, e ainda deixou Luzia grávida, mulher jovem e bonita e agora sozinha e abandonada.[...] Ai ele ficou lá, Luzia não tinha pra onde ir, ficou os dois no barraco, ele ficou cuidando dela lá. (Entrevista realizada com Sr. Pedro, em 09 de setembro de 2021).

Quando questionados sobre o tema, os pescadores entrevistados disseram que, no passado estas atitudes e comentários em relação às mulheres eram tão comuns que nem achavam serem

pejorativos ou preconceituosos. No entanto, com as mudanças que ocorrem e as lutas por igualdade de gênero, estas atitudes têm diminuído, mais infelizmente ainda se fazem presentes na comunidade do Bairro.

5. Considerações

A contextualização das narrativas dos pescadores em seus relatos históricos trouxe-nos, uma diversidade de aspectos relevantes para pensarmos sobre as práticas da pesca e suas reproduções socioculturais, assim como, a importância das narrativas neste contexto. Contribuindo para construirmos reflexões sobre o sujeito pescador e suas representações e relações com o território físico e simbólico.

Para esta construção, perpassamos por várias abordagens refletindo sobre, a organização sociocultural dos sujeitos em comunidade, relações com as atividades da pesca, questões de gêneros, religiosidade e estudos sobre os projetos de desenvolvimento do espaço amazônico e suas conformações. Ressaltando que nosso objetivo não se concentrou em aprofundar em temas, mas, compreender parte das relações culturais e as formas de compreensões do mundo a partir das narrativas de pescadores.

Percebemos neste contexto da sociedade a construção de atributos negativos acrescidos à figura do pescador, arraigada a questões diretamente ligadas com suas formas de compreensão e relações com o território físico, simbólico e apropriação e uso da linguagem. Quanto a suas formas de narrarem suas histórias e ocorrido e suas crenças ligadas à natureza encantada.

No entanto, os sujeitos pescados não se estabeleceram na dinâmica da construção histórico-social da Amazônia de forma passiva, os embates de luta por reconhecimento e garantia de direitos se fizeram presente neste contexto. A própria atividade da pesca foi apresentada durante as entrevistas como forma de resistência por parte dos sujeitos migrantes, como uma fuga para não se submeterem a condições de trabalho desumanas. Apresentando a pesca como alternativa de vida e liberdade.

Talvez por essa motivação, de compreenderem a pesca como atividade livre, o grupo de pescadores entrevistados não consideram as atividades da pesca como profissão nem trabalho. O que nos revela uma forma de compreensão do conceito de trabalho e profissão de forma diferenciada das lógicas do Estado. Outro aspecto dessa resistência se estabelece com relação ao lugar onde são realizadas suas atividades econômicas. Sendo que para os mesmos, não há territórios fixos, mas se desenvolvem de forma livre, em toda a extensão dos rios Araguaia e Tocantins.

A forma como os pescadores do Bairro da Jurema em São João do Araguaia, têm organizado suas atividades de pesca, pode ser até certo ponto compreendida como forma de resistência, a construção hegemônica de organização social. Na afirmação de seus conhecimentos,

suas histórias e crenças, transmitidas tendo como principal ponte a oralidade, a comunidade de pescadores busca dar continuidade a suas formas de vidas.

Os momentos vivenciados durante a pesquisa de campo, ao ouvir os pescadores narrarem suas memórias e histórias, ao contemplamos os espaços e paisagens dos lugares do bairro onde moram, os traços e pinturas estampados em suas embarcações, à agilidade em tecer as redes. Envolvem experiências e emoções que não cabem em suas totalidades os códigos da escrita. Falar destas tão ricas experiências destes sujeitos pescadores, talvez tenha sido a maior responsabilidade e desafio dessa construção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner / **Capitalismo globalizado e recursos territoriais: Fronteiras de acumulação no Brasil contemporâneo**– Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p.101-142.

BENJAMIN, Walter. **O narrador Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** Ed. Brasiliense. 1987 p. 217-221.

BERGSON, Henri. **Memória e vida.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Educação & Realidade, 20 (2), 1995. 133-184.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo.** São Paulo: Editora S.A., 1980.

BRASIL. **Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, s/d, 1999.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral – memória/tempo/identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.15-31.136p. -(Leitura, escrita e oralidade).

DURAND, G. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

EMMI, Marília Ferreira, **A Oligarquias e o Domínio dos Castanhais.** 2 ed. Ver e amp. Belém.UFPA/NAEA,1999,174.p.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Em Amazônia, Amazônias.** 2. Ed. São Paulo: Contexto 2005, p. 79-96.178p.

GOULART Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa –Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010 .133.p.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de Globalização. etc..., espaço, tempo e crítica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-52, ago. 2007.

HÉBETTE, Jean. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia.** – Belém: EDUFPA, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997. 213 páginas.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio**: imaginário e modernização/ tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: editora UFMG, 2012.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SAQUET, Marcos Aurélio; BRISKIEVICZ, Michele. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, v. 1, n. 31, p. 03-16, 2009.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, 20 (2), 1995. 71-99.

SILVA, Idelma Santiago. **Fronteira cultural** : a alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008)- 2010. 230 p.

SPIVAK, Gayatri Chakrovorty 1942- **Pode o subalterno falar?** Tradução de; Sandra Regina

THOMPSON, Paul 1935. A voz do passado: **história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.20-44. 379p.

<http://novacartografiasocial.com.br/download/04-o-direito-de-dizer-nao-a-construcao-da-hidreletrica-de-maraba/>

Entrevistas citadas;

SILVA, Isaias da Conceição. pescador do Rio Araguaia residente no Bairro da Jurema no Município de São João do Araguaia Pará. Entrevista realizada em 24 de outubro de 2021.

SOUZA, José Domingos Medrado de. pescador do Rio Araguaia residente no Bairro da Jurema no Município de São João do Araguaia Pará. Entrevistas realizadas em 09 de maio de 2021.

Sr. Pedro, pescador do Rio Araguaia residente no Bairro da Jurema no Município de São João do Araguaia Pará. Entrevistas realizadas em 09 de setembro de 2021.