



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE
CAMPUS RIO BRANCO

FRANCISCO GILBERTO MENDES DOS SANTOS

**HISTÓRIAS DE VIDA COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA,
INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Rio Branco – AC

2021



FRANCISCO GILBERTO MENDES DOS SANTOS

**HISTÓRIAS DE VIDA COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA ,
INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (a) em Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

Orientador: Prof. Dr. João Ricardo Avelino Leão.

Rio Branco – AC

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237 Santos, Francisco Gilberto Mendes dos

Histórias de vida como estratégia para a promoção da leitura, interpretação e produção textual no ensino médio integrado. / Francisco Gilberto Mendes dos Santos. – Rio Branco, 2021.

120 f.: il. algumas color.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, *Campus* Rio Branco, 2021.

Orientador: Dr. João Ricardo Avelino Leão

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Leitura e letramento. 3. Narrativas orais. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. II. Título.

CDD 372.6



INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

ATA DE REUNIÃO DELIBERATIVA

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às quatorze horas, realizou-se, por web conferência no endereço <https://meet.google.com/tiu-beyu-agc> a Banca de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica/Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). A realização da banca por web conferência justifica-se pelo período de pandemia da Covid-19 e está devidamente amparada na Instrução Normativa IFAC/PROINP n.º 02/2020, de 01 de abril de 2020. O trabalho de dissertação submetido à banca avaliadora teve por título "**História de vida como estratégia para a promoção da leitura, interpretação e produção textual no ensino médio integrado**", sendo registrado na linha de pesquisa 1 - Práticas Educativas em EPT, Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT, de responsabilidade do discente Francisco Gilberto Mendes dos Santos, orientado pelo Prof. Dr. João Ricardo Avelino Leão (ProfEPT IFAC/Campus Tarauacá). Destaca-se que esse também foi o momento para validação final do produto da Dissertação, intitulado "**Histórias de vida como proposta de letramento no ensino médio integrado**". O presidente da Banca Examinadora apresentou a Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva (ProfEPT/IFB) como avaliadora/Membro interno ao Programa e o Prof. Dr. Francisco Raimundo Alves Neto (UFAC) como avaliador/Membro externo ao Programa. Ato contínuo, relatou aos participantes as regras para esse tipo de atividade acadêmica, destacando que o mestrando teria até quarenta minutos para apresentação e, em seguida, a Banca Examinadora poderia realizar sua arguição. Orientou, ainda, que não se fizessem comentários pelo *chat* e que todos os microfones e vídeos fossem desabilitados durante a banca, a fim de não retirar a atenção ou intervir no processo avaliativo. Assim, o discente Francisco Gilberto Mendes dos Santos apresentou seu trabalho de dissertação e o produto educacional elaborado, no tempo de 40 minutos, e, em seguida, a banca iniciou a apreciação crítica dos mesmos, iniciando pela Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva e depois pelo Prof. Dr. Francisco Raimundo Alves Neto. Após, o mestrando respondeu os comentários solicitados pela banca e questões em arguição, logo em seguida, a banca reuniu-se para deliberação em outra sala de web conferência meet.google.com/tvg-eyfe-ldn, pelo período de 10 minutos, retornando para leitura da ata e encerramento pelo presidente. No momento do retorno, o parecer foi divulgado, sendo o discente **APROVADO** em sua defesa de dissertação. As observações e sugestões realizadas pela banca foram gravadas e serão discutidas com o orientador, bem como consideradas nas versões finais dos documentos. Ao longo da Banca de Defesa de Dissertação, que se encerrou às dezesseis horas e trinta minutos, participaram vinte e oito pessoas, com representação de segmentos da comunidade externa ao IFAC, discentes e docentes do ProfEPT local. Eu, João Ricardo Avelino Leão, presidente da banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim e pelos demais membros via Sistema Eletrônico de Informação do IFAC (SEI/IFAC), após a disponibilização da mesma pela Coordenação Local do ProfEPT.



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Amélia Pereira da Silva, Usuário Externo**, em 21/12/2021, às 09:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Ricardo Avelino Leão, DOCENTE EBTT**, em 21/12/2021, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Raimundo Alves Neto, Usuário Externo**, em 21/12/2021, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=483453&infra_sistem... 1/2



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0458641** e o código CRC **A5D7A98E**.

FRANCISCO GILBERTO MENDES DOS SANTOS

**HISTÓRIAS DE VIDA COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA,
INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (a) em Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

Orientador: Prof. Dr. João Ricardo Avelino Leão

Aprovado em: 15/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Ricardo Avelino Leão
Doutor em Ciências de Florestas Tropicais
IFAC

Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva
Doutora em Literatura
Instituto Federal de Brasília

Prof. Dr. Francisco Raimundo Alves Neto
Doutor em Educação
UFAC

FRANCISCO GILBERTO MENDES DOS SANTOS

**HISTÓRIAS DE VIDA COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA,
INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Produto educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (a) em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Orientador: Prof. Dr. João Ricardo Avelino Leão

Validado em: 15/12/2021

BANCA VALIDADORA

Prof. Dr. João Ricardo Avelino Leão
Doutor em Ciências de Florestas Tropicais
IFAC

Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva
Doutora em Literatura
Instituto Federal de Brasília

Prof. Dr. Francisco Raimundo Alves Neto
Doutor em Educação

UFAC

DEDICATÓRIA

Dedico a todos os pioneiros que ajudaram a construir a história de Tarauacá, em especial ao historiador João Maia, vítima da Covid-19.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por conceder a realização de mais esta conquista em minha vida.

Ao meu pai, *in memoriam*, que não mediu esforços para que os filhos pudessem estudar. Sua dedicação e coragem estarão sempre presentes em mim.

A todos os familiares e amigos de profissão, que direta ou indiretamente, sempre estiveram ao meu lado, tornando a caminhada mais suave.

Às amigas Ana Rosa Moura e Simone Monteiro, minha eterna gratidão.

A todos os professores que contribuíram com o meu amadurecimento acadêmico, em especial, meu orientador, Professor João Ricardo Avelino Leão, por dividir comigo um pouco do muito que sabe.

A todos os meus colegas do ProfEPT, turma 2019 do *Campus* Rio Branco.

*Ensinei a minha filha o verbo amar
Um visitante eletrônico ensinou-lhe o
verbo comprar
Ensinei a minha filha o verbo sentir
A sociedade de consumo ensinou-lhe o
verbo consumir, sumir
Ensinei-lhe o verbo ser
Eles ensinaram o verbo ter, ter
Voei com ela nas asas da transcendência
Inocência
Voo, não voa; voo, não voa
Querem fazê-lo objeto
Quero fazê-lo pessoa
(Argeu Rosa de Lima)*

SANTOS, Francisco Gilberto Mendes dos. **Histórias de Vida como Estratégia para a Promoção da Leitura, Interpretação e Produção Textual no Ensino Médio Integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica, Rio Branco, AC, 2021.

RESUMO

Esta dissertação trata das narrativas orais de história de vida como estratégia para o letramento no ensino médio integrado. Ela é resultado da pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do ACRE – IFAC, *Campus* Rio Branco. A pesquisa teve como questão norteadora: como os relatos de histórias de vidas de moradores de Tarauacá-Acre podem se transformar em um recurso didático de promoção da prática da leitura, interpretação e produção textual? A partir de uma abordagem qualitativa, de natureza intervencionista, o objetivo consistiu em investigar como acontece o ensino da leitura, análise linguística e produção textual no ensino médio integrado do IFAC e até que ponto, o professor considera o contexto sociocultural do aluno ao planejar as aulas. O percurso metodológico ancorou-se na História Oral (HO), com coleta de dados por meio entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudios de mídias e com emprego do questionário. Os dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007) e, com base em Guimarães (2012), no que tange ao gênero de Memórias-Histórias de vida. Nesse processo, seis categorias emergiram: a) perfil dos sujeitos; b) marcadores temporais; c) marcadores espaciais; d) foco narrativo; e) linguagem poética; e f) aspectos culturais. Os resultados evidenciaram que o trabalho com histórias de vida em sala de aula, além contribuir com o processo de letramento, possibilita a interação entre diferentes gerações e o resgate de memórias da comunidade, valoriza o discurso e as experiências das pessoas idosas, leva o aluno a se perceber e se posicionar enquanto sujeito dentro dos processos sociais e, ainda, favorece o trabalho interdisciplinar.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Leitura e letramento. Narrativas orais de histórias de vida. Produto educacional.

SANTOS, Francisco Gilberto Mendes dos. **Life Stories as a Strategy to Promote Reading, Interpretation and Textual Production in Integrated High School**. 2021. Dissertation (Professional Master in Science and Technology Education – ProfEPT) – Federal Institute of Education, Science and Technology, Rio Branco, AC, 2021.

ABSTRACT

This dissertation deals with oral narratives of life history as a strategy to promote the teaching-learning process in integrated secondary education. It is a consequence of the research carried out in the Master's course in Professional and Technological Education – PROFEPT, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of ACRE - IFAC / Campus Rio Branco. The research's guiding question was, How can the life stories of residents of Tarauacá-Acre become a didactic resource for promoting the practice of reading, interpreting and textual production? Thus, the general objective was to develop an educational product to support the teaching of reading, linguistic analysis and textual production, based on the student's life story. To achieve this, Oral History was chosen as a methodological approach, making use of the participants' narratives in order to generate data, based on recorded and directed interviews. Data were analyzed based on Textual Discursive Analysis (ATD), proposed by Moraes and Galiazzi (2007), based on Guimarães (2012). In the data analysis process, six categories emerged: a) profile of the Portuguese Language teacher at the Federal Institute of Acre b) temporal markers c) spatial markers; d) narrative focus; e) poetic language and f) cultural aspects. The results showed that working with the Memories-Stories of Life genre in the classroom, in addition to favoring interdisciplinary work, allows for interaction between different generations, contributes to the rescue of community memories, values the discourse and experiences of elderly people and also, lead the student to perceive and position himself as a subject within social processes. Considering the theoretical basis, the investigative path and its results, the educational product was built, a Didactic Sequence to support the work of reading, linguistic analysis and textual production in LP classes.

Keywords: Professional and Technological Education. Reading and literacy. Oral narratives of life stories. Educational product.

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 2

FIGURA 1 – QUESTÃO 5 DA ENTREVISTA COM DOCENTES DE LP DO IFAC	55
FIGURA 2 – QUESTÃO 6 DA ENTREVISTA COM DOCENTES DE LP DO IFAC.....	56
FIGURA 3 – QUESTÃO 7 DA ENTREVISTA COM DOCENTES DE LP DO IFAC	57
FIGURA 4 – QUESTÃO 8 DA ENTREVISTA COM DOCENTES DE LP DO IFAC.....	57
Figura 5 – QUESTÃO 9 DA ENTREVISTA COM DOCENTES DE LP DO IFAC.....	58
Figura 6 – QUESTÃO 10 DA ENTREVISTA COM DOCENTES DE LP DO IFAC.....	59
Figura 7 – QUESTÃO 11 DA ENTREVISTA COM DOCENTES DE LP DO IFAC.....	59
Figura 8 – QUESTÃO 12 DA ENTREVISTA COM DOCENTES DE LP DO IFAC.....	60

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 2

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES DO IFAC.....	54
---	----

CAPÍTULO 3

TABELA 1 – ASPECTOS QUE FORAM TRABALHADOS NA IP.....	70
TABELA 2 – ETAPAS DA ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	71
TABELA 3 – APRESENTAÇÃO DOS TÍTULOS ESCOLHIDOS PELAS DUPLAS.....	76
TABELA 4 – FIGURAS DE LINGUAGEM VERIFICADAS NOS TÍTULOS.....	76
TABELA 5 – ASPECTOS QUE FORAM CONSIDERADOS NA CATEGORIZAÇÃO DOS TEXTOS.....	78
TABELA 6 – PESSOAS ENTREVISTADAS PELOS ALUNOS.....	80
TABELA 7 – PRESENÇA DA LINGUAGEM FIGURADA NOS TEXTOS.....	81

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 3

QUADRO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: 1 ENCONTRO.....	71
QUADRO 2 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ENCONTRO 2.....	72
QUADRO 3 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ENCONTRO 3.....	72
QUADRO 4 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ENCONTRO 4.....	73
QUADRO 5 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ENCONTRO 5.....	73
QUADRO 6 – ELEMENTOS QUE REMETEM AOS ASPECTOS TEMPORAIS.....	79
QUADRO 7 – ASPECTOS QUE REMETEM AOS ELEMENTOS ESPACIAIS.....	79
QUADRO 8 – ASPECTOS QUE IDENTIFICAM O FOCO NARRATIVO EM PRIMEIRA PESSOA.....	80
QUADRO 9 – ELEMENTOS QUE REMETEM AOS ASPECTOS CULTURAIS.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 3

GRÁFICO 1 – ADESÃO DOS ALUNOS DURANTE A IP.....	74
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LP	Língua Portuguesa
IP	Intervenção Pedagógica
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
INAF	Índice Nacional de Analfabetismo Funcional
ATD	Análise Textual Discursiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	LEITURA, LETRAMENTO E HISTÓRIAS DE VIDA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: APORTES TEÓRICOS	26
2.1	INTRODUÇÃO	26
2.2	REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.2.1	Educação Profissional e Tecnológica: dualidades, desafios e consolidação	29
2.2.2	Leitura e produção textual na perspectiva do letramento	32
2.2.3	Narrativas orais em sala de aula: uma estratégia para a leitura, a produção textual e resgate de memórias	40
2.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	47
3	SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE	50
3.1	INTRODUÇÃO	50
3.2	REFERENCIAL TEÓRICO	51
3.2.1	Saberes necessários à prática docente: algumas considerações	51
3.3	METODOLOGIA	54
3.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
3.4.1	Saberes específicos	63
3.4.2	Saber crítico-contextual	64

3.4.3	Saber curricular-pedagógico.....	65
3.4.4	Saber interdisciplinar.....	66
3.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	68
4	HISTÓRIAS DE VIDA COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA, INTERPRETAÇÃO, PRODUÇÃO TEXTUAL E RESGATE DE MEMÓRIAS.....	70
4.1	INTRODUÇÃO	70
4.2	METODOLOGIA.....	72
4.3	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	77
4.3.1	Conteúdo temático.....	79
4.3.2	Estrutura composicional	80
4.3.3	Estilo	80
4.3.4	Perfil dos sujeitos	84
4.3.5	Marcadores temporais	85
4.3.6	Marcadores espaciais	86
4.3.7	Foco narrativo	86
4.3.8	Linguagem poética.....	87
4.3.9	Aspectos culturais e religiosos	88
4.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
6	ANEXO A – ATA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.....	94
7	ANEXO B – ATA DE APROVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	95

8 ANEXO C – EMENTA E PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DO 2º ANO DO CURSO TÉCNICO EM FINANÇAS.....	96
9 ANEXO D – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFAC	99
10 APÊNDICE A – TEXTO MOTIVADOR: MINHA BISAVÓ, PARTEIRA E VIDENTE.....	106
11 APÊNDICE B – TEXTO MOTIVADOR: TARAUCÁ, A TERRA DO ABACAXI GIGANTE.....	107
12 APÊNDICE C – TEXTO MOTIVADOR: “EM MÓVEL DE MADEIRA, SEMPRE TEM POEIRA”	108
13 APÊNDICE D – TEXTO MOTIVADOR: MINHA HISTÓRIA.....	109
14 APÊNDICE E – PRODUÇÕES INICIAIS DOS PARTICIPANTES NA IP.....	110
15 APÊNDICE F – AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA NA IP	114
16 APÊNDICE G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS PARTICIPANTES NA IP	116

1 INTRODUÇÃO

Na concepção de Soares (2004) e Kleiman (2007), muito antes do indivíduo compreender o mecanismo de domínio da leitura da palavra escrita, ele já é perfeitamente capaz de ler o mundo que o cerca, uma vez que o processo que envolve a compreensão crítica do ato de ler, não se limita apenas à decodificação de signos linguísticos. A fala dos autores nos remete a Freire (1989) quando ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que o processo de interpretação do mundo é intrínseco ao homem – fruto de uma constante interação social.

A concepção de leitura aqui adotada é mesma defendida por Solé (1998), para quem a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, que tem por objetivo satisfazer algum propósito ou finalidade. Para a autora, numa sociedade letrada, o domínio da prática da leitura e escrita é indispensável para garantirmos o cumprimento de direitos fundamentais. Nessa perspectiva, Gadotti (2009) aponta que cabe à escola a responsabilidade de formar indivíduos capazes de exercer a cidadania, que compreendam as realidades sociais e nelas ajam efetivamente, promovendo as transformações necessárias. A formação de indivíduos com tais atributos perpassa pelo domínio da leitura e escrita.

Seguindo por essa seara, Silva e Henn (2013) endossam que, numa sociedade capitalista, tanto a leitura quanto a escrita são instrumentos de ascensão social, por conseguinte, aquele que não dominar tais práticas, está propenso à exclusão social. A esse respeito, Leite e Cadei (2016) destacam que o domínio da leitura e da escrita possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico diante da realidade do mundo, além de favorecer a ascensão social e cultural. Ao ler, o indivíduo passa a fazer relações e reflexões entre o texto e o mundo, produzindo assim o conhecimento necessário à evolução da sociedade e para sua emancipação (FREIRE, 1989).

Solé (1988) aponta que é através do movimento entre teoria e prática em situações reais de leitura, que o professor poderá perceber a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, formando leitores autônomos e competentes. Nessa perspectiva, Soares (2004) considera que a constituição desse indivíduo autônomo e competente ocorre através das leituras realizadas, da interação com o meio e pela sua capacidade de estabelecer relações entre essas leituras com o mundo. Destarte, podemos considerar que quanto maior for a experiência leitora, maior será a

capacidade de análise de determinado enunciado e mais apurada será sua percepção em relação ao mundo.

Todavia, para que ocorra o aprimoramento da capacidade leitora, Koch e Elias (2006) enfatizam a necessidade de explorar a leitura e produção textual em sala de aula, não apenas como mais um componente curricular a ser cumprido, mas tendo por foco o letramento visando à formação de um sujeito leitor crítico. Nesse sentido, Soares (2004) aponta que o campo de exploração da leitura e da produção textual é vasto, porém, não se deve materializar somente na perspectiva da disciplina de LP, mas se integrar de forma a alcançar o maior número possível das áreas do conhecimento, conforme dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Endossando as falas dos autores acima, Santos (2021) enfatiza que a escola – enquanto instituição – é responsável pelos saberes linguísticos essenciais ao pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania do educando. Na prática, isso representa ir bem além de conceitos, levando o aluno a uma reflexão entre o texto e o contexto sociocultural.

Seguindo nessa seara, Avelar (2015) aponta que se torna inviável atingir uma maturidade enquanto leitor, sem que haja o contato profundo e não meramente superficial, com a herança cultural. Assim, Gadotti (2009) assinala que o caminho é a escola oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes que levem em consideração o contexto sociocultural do educando. Ao encontro da autora, Soares (2004) acrescenta, ainda, que cabe à escola mostrar o caminho para novas possibilidades na produção do conhecimento, levando o aluno a compreender que o ato de ler e escrever vai lhe proporcionar participação em meio à sociedade.

Ainda nesse sentido, Koch e Elias (2006) enfatizam que cabe à escola a responsabilidade de criar e organizar em sua grade curricular, alternativas e estratégias de fomento à prática da leitura e da produção textual, de forma a favorecer a formação do leitor competente. Adotamos aqui a concepção de Kleiman (2007), que define como leitor competente o indivíduo que, ao ler um texto, consegue compreender as informações explícitas e implícitas, relacionando-as com suas experiências de mundo.

De acordo com dados do Ministério da Educação (2018), cerca de 50% dos jovens brasileiros não atingem o mínimo de proficiência em leitura, considerada

satisfatória para um aluno do ensino médio. O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) dos últimos dez anos, revela que os estudantes brasileiros apresentam um rendimento insatisfatório, quando comparados aos países da América Latina.

Já o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional – INAF (2018) alerta que, cerca de 3 em cada 10 brasileiros com idade entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais. A esse respeito, Leite e Cadei (2016) enfatizam que nos últimos anos, o Brasil vem avançando em nível de escolaridade, todavia, a baixa aprendizagem escolar persiste, negando oportunidades aos jovens, principalmente, os de contextos mais vulneráveis. A proficiência em leitura não significa apenas ler bem, mas sim compreender os conceitos de que trata o texto, por meio de uma reflexão crítica (KOCH e ELIAS, 2006).

Considerando que o cenário desenhado até aqui, não destoava da realidade vivenciada pelos alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal do Acre, IFAC, *Campus* Tarauacá, onde constatamos, a partir da prática diária como docente de LP, que a falta do hábito da leitura é um entrave ao processo de ensino-aprendizagem. Visualizamos nesse cenário a possibilidade de trabalharmos o letramento e ao mesmo tempo, explorar aspectos culturais da realidade do aluno. Assim, traçamos o caminho desta pesquisa, norteados pelo seguinte questionamento: Como os relatos de histórias de vidas de moradores de Tarauacá-Acre podem se transformar num recurso didático para a promoção da prática da leitura, interpretação e produção textual?

A partir da questão norteadora, o objetivo geral consistiu em investigar como acontece o ensino da leitura, análise linguística e produção textual no ensino médio integrado do IFAC e até que ponto, o professor considera o contexto sociocultural do aluno ao planejar as aulas. Tal objetivo buscava responder à questão norteadora da pesquisa e, ao mesmo tempo, atender à exigência do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que para conclusão do curso, requer um processo investigativo que culmine em um produto educacional. Assim, com base no objetivo geral, elencamos os objetivos específicos foram traçados:

- Promover uma revisão de literatura a partir das perspectivas: a) Contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); b) Leitura, letramento e processo de formação do indivíduo e; c) Narrativas orais de histórias de vida no contexto da sala de aula.

- Planejar, organizar e executar uma Intervenção Pedagógica (IP), a partir do gênero Memórias-Histórias de vida, visando à promoção da prática da leitura, interpretação e produção textual, com base em relatos de moradores da cidade de Tarauacá-Acre.
- Elaborar um produto educacional, materializado numa Sequência Didática (SD), ancorada nos pressupostos teóricos de Zabala (1998), para subsidiar o ensino da leitura, análise linguística e produção textual, a partir do gênero textual Memórias-História de vida.

A escolha desse gênero textual, deve-se ao fato de considerarmos que seria a primeira experiência dos alunos do *Campus Tarauacá-Acre*, com histórias de vida, além de ser bastante significativo ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que, propicia o contato com personagens, épocas, lugares, costumes e tradições já esquecidos, possibilita a interação entre diferentes gerações, valoriza as experiências das pessoas mais velhas, aproxima a escola da comunidade e, ainda, favorece a interdisciplinaridade, uma vez que histórias de vida trazem à sala de aula aspectos físicos, geográficos, históricos, culturais e religiosos da região.

A fim de atender aos objetivos da pesquisa, foi realizado um trabalho de investigação de natureza qualitativa e aplicada, de caráter intervencionista, com viés de pesquisa-ação, para na qual investigamos as possíveis contribuições do trabalho com o gênero Memórias-Histórias de vida para a consolidação da prática da leitura, análise linguística e produção textual. Para tal, recorreremos à aplicação de uma Intervenção Pedagógica (IP), baseada nos pressupostos teóricos de Zabala (1998).

A proposta de intervenção foi planejada e aplicada durante os meses de agosto e setembro de 2021, nas aulas de LP, em uma turma de 30 alunos, com idades entre 16 e 18 anos, do 2º ano, do ensino médio do Curso Técnico Integrado em Administração, do Instituto Federal do Acre, *Campus Tarauacá*.

A escolha da turma se justifica por detectarmos uma desmotivação com relação às atividades voltadas à leitura, interpretação e produção textual, e no fato de a ementa contemplar o desenvolvimento de competências e habilidade através de gêneros textuais, na referida nessa série (**ANEXO C**).

Para aporte metodológico, recorreu-se à História Oral (HO), por meio das narrativas orais de histórias de vida, com emprego do questionário semiestruturado

para professores de LP (**ANEXO D**) e da entrevista aberta, gravada por meio de mídias de áudio.

A análise e discussão dos dados tiveram por base a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007), ancorados nas concepções de Guimarães (2012), no que tange ao gênero Memórias-Histórias de vida e em Freire (2017), no que concerne aos saberes da prática docente. A ATD considera o contexto em que os dados foram produzidos e, propõem a organização deles em unidades de sentido, por meio do processo de categorização.

Com o objetivo de estabelecer uma organização para apresentar a pesquisa, o trabalho foi estruturado em três artigos que dialogam entre si e convergem para o produto educacional, além da introdução e das considerações finais.

O capítulo inicial, intitulado **“Leitura, letramento e histórias de vida na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica: aportes teóricos”**, foi publicado no V Congresso de Ciências e Tecnologia do IFAC – “Educação 4.0: Inovação e criatividade na era digital”. Trata-se de um ensaio organizado em quatro seções, nas quais apresentamos os pressupostos teóricos da pesquisa. Na primeira, fazemos um resgate histórico do surgimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desde as primeiras instituições até a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, seus desafios e conquistas. Na segunda seção, debruçamo-nos sobre a importância da leitura na formação do indivíduo a partir da perspectiva do letramento. Na terceira, tratamos das narrativas orais em sala de aula como estratégia para a promoção da prática da leitura e produção textual. Por fim, apresentamos uma quarta seção com nossas considerações finais.

No segundo capítulo, intitulado **“Saberes e práticas docentes: perspectivas de professores de Língua Portuguesa da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre”**, abordamos os saberes necessários à prática docente, à luz de concepções freirianas. Ele teve por objetivo verificar como acontece o trabalho de professores de LP do Instituto Federal do Acre, IFAC, no que se refere ao ensino da leitura, interpretação, produção textual, e qual a relevância do contexto do aluno nesse processo. Os pressupostos teóricos e os resultados dessa pesquisa subsidiaram o planejamento, desenvolvimento da IP, que depois de aplicada, se materializou no produto educacional.

O terceiro capítulo, intitulado “**Histórias de vida como estratégia para a promoção da leitura, interpretação, produção textual e resgate de memórias**”, que foi submetido e aceito para edição especial do periódico Conexão na Amazônia, destinou-se à apresentação, aplicação e avaliação de uma Intervenção Pedagógica (IP), na turma do 2º ano do Curso Integrado em Administração, por meio de uma SD que, a posteriori, se materializou no produto educacional. Finalizando essa trilogia, ainda apresentamos a seção considerações finais em que trazemos as conclusões gerais da pesquisa de mestrado e retomamos os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

AVELAR, A. R. Quem faz um causo, escreve um conto. **Revista Saberes Unicampo**, Paraná, v.1, n.1, p. 229-232, set. 2015. Disponível em: <https://faculdadeunicampo.edu.br/extensaopublicacoes/publicacoes>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **O Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2005. Disponível em: <http://w3.ufsm.br> . Acesso em: 16 nov. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, F. R.; CADEI, R. C.; Analfabetismo funcional: uma realidade preocupante. **Revista Científica do Instituto Ideia**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 13-18, abr.-set. 2016. Disponível em: <https://revistaideario.com>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MORAES, R; GALIAZZI, M. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de

múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br>. Acesso em: 6 out. 2021.

SILVA, N. S. HENN; I. A. A função da leitura no processo de aprendizagem. **Caderno PDE Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**, Paraná, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

SANTOS, B. M. S. **História, memórias educacionais e diálogos interculturais no contexto escolar da fronteira Brasil/Bolívia**. 1. ed. Porto Velho: Temática Editora, 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, L. L; SOUSA, R. M. M. O. O letramento literário na formação do leitor. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 2-22, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, C. A. A. **História do Acre: novos temas, novas abordagens**. 8. ed. Rio Branco: Editora Carlos Alberto Alves de Souza, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa**. 1 ed., São Paulo: ArtMed, 1998.

2 LEITURA, LETRAMENTO E HISTÓRIAS DE VIDA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APORTES TEÓRICOS¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho centrou-se em desenvolver uma discussão com base no questionamento: “como aproveitar as narrativas orais de histórias de vidas, em sala de aula, como estratégia para a promoção da leitura, produção textual e de valorização cultural”? Por meio da pesquisa bibliográfica, foram selecionados periódicos e livros de autores que abordam a temática. Para isso, recorreu-se aos descritores: “Educação Profissional e Tecnológica”, “Leitura e letramento”, “Produção textual”, “Narrativas orais em sala de aula” e “Resgate e valorização cultural”. O material obtido foi organizado e selecionado a partir de três etapas: seleção com base nos títulos que iam ao encontro da temática; leitura na íntegra dos respectivos resumos; e, por fim, se respondiam, direta ou indiretamente, a pergunta norteadora da pesquisa. Após essa garimpagem, constatou-se que 21 trabalhos atendiam satisfatoriamente ao objetivo do projeto. Os resultados indicaram que as narrativas orais de histórias de vida, além de funcionarem como um recurso pedagógico capaz de despertar o interesse do aluno para a prática da leitura e da produção textual, ainda contribuem para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Narrativas orais. História de vida. Ensino médio integrado. Analfabetismo funcional. Identidade cultural.

2.1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a sociedade brasileira caracteriza-se por um forte contraste social, que pode se apresentar das mais variadas formas, dentre elas, imperam a má distribuição de renda, elevadas taxas de desemprego e crescimento do analfabetismo funcional (GADOTTI, 2009). Nessa perspectiva, de acordo com Koch e Elias (2006), práticas educacionais que promovam o domínio da leitura e escrita representam a materialização de ações que visam contribuir para uma formação plena do indivíduo, de forma a torná-lo capaz de promover as transformações sociais que o meio exige.

A esse respeito, Freire (1989) aponta que a educação deve funcionar como prática libertadora e capaz de ligar o homem ao seu contexto sociocultural, de forma

¹ Trabalho publicado e apresentado no IV Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC – Tecnologia Disruptiva, em 22 de novembro de 2019. Disponível em: <https://portal.ifac.edu.br/outros3/send/24-dsaes/3123-anais-iv-conct-v52020.html>.

que ao promover as transformações sociais, o indivíduo acaba por transformar a si mesmo. Seguindo nessa seara, Vygotsky (2010) aponta que o desenvolvimento humano é compreendido como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre o indivíduo e o meio. Com base na fala dos autores, podemos considerar que no contexto atual, o processo de interação e transformação do meio é possibilitado pelo domínio da leitura e da escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) consideram que pelo domínio da leitura, o indivíduo seja capaz de compreender informações explícitas e implícitas de um texto, relacionando-as a outras já realizadas. A partir da concepção freiriana de educação como prática libertadora e, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, pode-se afirmar que o domínio da prática da leitura vai bem além da decodificação dos signos linguísticos, e representa, sobretudo, a possibilidade de fazer inferências no texto e relacioná-lo a experiências outrora vivenciadas.

Nessa ótica, Kleiman (2005) esclarece que o domínio da leitura e da escrita contribui para o aperfeiçoamento da prática educativa, auxilia no desenvolvimento cognitivo, além de facilitar o processo de interação social. Ao encontro da fala da autora acima, Zabala (1998) aponta que a preparação do aluno para atuar na sociedade é um dos principais objetivos da escola pública, de forma a promover o desenvolvimento intelectual e as relações interpessoal e intrapessoal. Nesse mesmo sentido, Brito (2010) considera que o ensino deve ter por foco o desenvolvimento de competências básicas, entre elas, o domínio da leitura e da escrita.

Atualmente, boa parte dos estudantes que ingressa no ensino médio, chega com limitações de leitura e, conseqüentemente, na escrita. Conforme Ferrarezi Junior (2013), muitos sabem perfeitamente identificar os signos linguísticos, todavia, não conseguem entender ou fazer inferências ao enunciado. No entendimento de Leite e Cadei (2016), a ausência de um ensino de qualidade, associado ao baixo índice de escolaridade, são entraves do processo de ensino-aprendizagem que impossibilitam o aperfeiçoamento da escrita e da leitura ao longo da educação básica.

Para compreender as razões de tais limitações que contribuíram direta ou indiretamente, para esse cenário, Moura (2005) destaca que foram raras as vezes na história do país, em que o poder público priorizou uma educação que, de fato, promovesse a formação crítica do indivíduo, de forma a torná-lo capaz de realizar

transformações sociais que o meio exige. A esse respeito, Silva e Henn (2013) acrescentam que, por questões históricas e socioeconômicas, políticas educacionais voltadas à prática da leitura e produção textual nem sempre fizeram parte do cotidiano dos educandos brasileiros.

Seguindo por essa seara, Ferrarezi Junior (2013) destaca que se soma a isso, o fato de que as instituições de ensino nem sempre priorizaram em seu Projeto Político Pedagógico a implantação de políticas educacionais de incentivo a essas práticas, deixando que a responsabilidade ficasse a cargo da família e do professor. Assim, Kleiman (2005) considera que ao longo dos anos, a escola não possibilitou a prática de um ensino de leitura e da produção textual que favorecesse a inserção social dos sujeitos na sociedade letrada.

O professor, que muitas vezes, recebe salas superlotadas, tendo que cumprir uma carga horária semanal elevada, geralmente, acaba recorrendo a práticas tradicionais e arcaicas, incapazes despertar no aluno o interesse pela leitura e pela prática da escrita. De acordo com Kleiman (2005), muitos docentes até costumam promover atividades de incentivo à prática da leitura e da produção textual nos primeiros anos do ensino fundamental, todavia, deixam de cobrá-las conforme o aluno avança rumo às séries seguintes.

Diante dessa falta de estímulo para a prática da leitura e produção textual, com este trabalho pretendemos trazer à tona, para discussão, os relatos de histórias de vida expressos pelas narrativas orais de moradores de Tarauacá/AC, como estratégia para a promoção da prática da leitura e da produção textual. Trata-se de uma revisão bibliográfica, na qual discorreremos sobre o processo de ensino-aprendizagem, a partir de três perspectivas: Educação Profissional e Tecnológica (EPT); leitura e produção textual na perspectiva do letramento; e narrativas orais no contexto no contexto da sala de aula.

Para melhor situar o leitor, este ensaio foi organizado, além da parte introdutória, em quatro seções: na primeira, discorreremos de forma breve, a respeito da Educação Profissional e Tecnológica, enfatizando seu contexto histórico, sua dualidade e os desafios enfrentados desde as origens, até a consolidação da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica em 2008; na segunda seção, é apresentado um panorama sobre a importância da leitura e o processo de letramento; já a terceira seção se debruça em torno das narrativas orais, colocando-as no

contexto da sala de aula; e, na última seção, apresentamos nossas considerações com base no objetivo proposto no trabalho.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.2.1 Educação Profissional e Tecnológica: dualidades, desafios e consolidação

Nos últimos tempos, a sociedade moderna tem vivenciado um acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, resultado do capitalismo financeiro. Tais mudanças vêm promovendo transformações bastante significativas na vida do homem moderno e, conseqüentemente, na forma de ensinar, exigindo mudanças na prática docente. Conforme Ramos (2005), essas mudanças educacionais apontam para o rompimento com metodologias tradicionais e para o surgimento de um novo sistema de ensino que permita repensar a prática da leitura, da escrita e da produção textual, a partir de aspectos sociais e históricos, tendo sempre por foco a realidade do estudante e o professor como mediador desse processo.

Essas transformações acabaram por desencadear uma série de discussões entre pesquisadores e educadores, levando a reflexões, no sentido de se chegar aos saberes necessários à prática docente, diante do cenário que se apresentou. Moura (2005) destaca que para se compreender a educação brasileira dos dias atuais, é necessário analisá-la a partir do contexto de uma sociedade influenciada pelo capitalismo financeiro, que – por séculos – foi explorada, marcada por uma forte desigualdade social, que sempre refletiu na prática educativa.

De acordo com Moura (2005), o Colégio das Fábricas, que foi inaugurado com a finalidade de atender à instrução de artistas e aprendizes, foi o primeiro estabelecimento que o poder público instalou no país. A partir de então, a Coroa Portuguesa passou a criar inúmeras instituições, que passaram a atuar no sentido de resolver o problema da falta de mão de obra especializada. Todas com a mesma finalidade: resolver o problema da falta de mão de obra especializada e prestar assistência aos desamparados.

A posteriori, transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro ao longo dos séculos permitiram que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se tornasse uma realidade (RAMOS, 2005). Os autores enfatizam que com uma política de expansão, inclusão e desenvolvimento, a Rede procura atender

às exigências dos setores de produção e do mercado de trabalho, por meio das regulamentações das políticas curriculares. Nessa perspectiva, Moura (2005) destaca que a Educação Profissional e Tecnológica tem como objetivo assegurar aos jovens acesso ao ensino gratuito e de qualidade, e, ao mesmo tempo, uma formação plena na perspectiva de uma educação emancipatória.

Em dezembro de 2008, é criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de atender às reivindicações de diversos segmentos interessados em Educação Profissional e Tecnológica. Instituída pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) e vinculada ao Ministério da Educação, a Rede Federal é constituída pelas seguintes instituições:

- I – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF);
- II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III – Centro Educacional de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e CEFET-MG;
- IV – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais;
- V – Colégio Pedro II.

As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V possuem natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia financeira, administrativa, patrimonial, funcional, disciplinar e didático-pedagógica. Todas atuando na área de Educação Profissional e Tecnológica, subordinada ao Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008).

De acordo com Ciavatta e Silveira (2010), a denominação Rede deve-se ao fato de ela congregar um conjunto de instituições com objetivos similares, interagindo de forma colaborativa, tendo por finalidade o desenvolvimento socioeconômico local, regional e a inclusão social. Ramos (2005) destaca, ainda, que dentro desta perspectiva de desenvolvimento socioeconômico local, regional e da inclusão, o papel do ensino médio profissional e tecnológico deve ser de recuperar a relação entre conhecimento teórico e prática do trabalho.

A Rede Federal de Educação Profissional vem passando, ao longo dos anos, por um acentuado movimento de expansão. Desde 1909, quando o presidente da República Nilo Peçanha criou as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, que alguns anos mais tarde se tornaram Escolas Técnicas Federais, até o ano de 2010, foram construídas mais de 360 Escolas Técnicas no país (MOURA, 2005).

Ramos (2005) aponta que os Institutos Federais trabalham a integração entre o ensino médio e a educação profissional de forma a promover o desenvolvimento integral ou politécnico dos estudantes, considerando os aspectos intelectuais, éticos, políticos e sociais. A autora acrescenta, também, que o ideário da politécnica busca resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, integrando ciência, cultura, humanismo e tecnologia.

Devido à localização geográfica, levar educação a algumas localidades do Acre, como a cidade de Tarauacá, sempre foi um grande desafio, uma vez que o acesso a determinadas localidades, muitas vezes, só é possível pela via fluvial. Se considerarmos o contexto de décadas passadas, o acesso ao ensino numa região de seringal era quase impossível. Nessa perspectiva, Souza (2013) esclarece que em outras épocas, os filhos de famílias abastadas deslocavam-se para estudar em Manaus, enquanto os desprovidos de recursos financeiros acabavam seguindo o destino dos pais, trabalhando na extração do látex.

De acordo com dados fornecidos pela representante do Núcleo Educacional de Ensino de Tarauacá, atualmente, a cidade possui mais 40 escolas, das quais somente 7 localizam-se em área urbana e 19 em áreas rurais, destinadas à educação infantil e ensino fundamental I e II. 14 são estaduais e oferecerem o ensino médio, das quais, 04 localizam-se na zona urbana e 10 estão situadas em áreas ribeirinhas, com acesso somente pela via fluvial. Essas últimas são denominadas Centros Florestais, e são atendidas por meio de um projeto intitulado “Caminhos de Educação no Campo”.

Além dessas 40 escolas, desde 2014, o município passou a contar com uma instituição federal de ensino. O Instituto Federal do Acre, Campus Tarauacá (regional Tarauacá/Envira) foi criado pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Atualmente com um quadro de 35 docentes efetivos, o *Campus* de Tarauacá atende pouco mais de 550 alunos nas modalidades: Ensino Técnico Integrado ao Médio, com os cursos na área de Floresta, Agricultura, Finanças e Administração; Ensino Técnico Subsequente, com um curso na área de Administração e Serviços Públicos; Bacharelado em Tecnologia em Gestão do Agronegócio.

Ao longo dos anos, o IFAC Tarauacá vem aumentando continuamente a oferta de educação humanística, profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos

diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

2.2.2 Leitura e produção textual na perspectiva do letramento

Na concepção de Kleiman (2005), muito antes do indivíduo compreender o mecanismo de domínio da leitura da palavra escrita, ele já é perfeitamente capaz de lê o mundo que o cerca, uma vez que o processo que envolve a compreensão crítica do ato de ler não se limita apenas à decodificação de signos linguísticos. Com relação a essa capacidade, Freire (1989), na obra “A Importância do ato de ler”, afirma que primeiramente aprendemos a interpretar o mundo à nossa volta, para depois interpretarmos a palavra escrita, e que o processo de interpretação do mundo é intrínseco ao homem, fruto de sua vivência e de uma constante interação.

Ao encontro das falas dos autores acima, Soares (2004) acrescenta que a constituição de um indivíduo crítico e transformador social se dará através das leituras realizadas, pelo processo de interação com o meio e, principalmente, da sua capacidade de estabelecer relações entre essas leituras com o mundo. Desta forma, podemos considerar que quanto maior for a experiência leitora do indivíduo, maior será sua capacidade de análise, mais apurada será sua percepção em relação ao mundo.

Para Gadotti (2009), o domínio da palavra escrita leva o leitor ao autoconhecimento, permitindo-o descobrir quem realmente ele é, o que deseja para si, tornando o mundo mais compreensível, de forma a favorecer o processo de transformação social. A escola exerce uma grande importância nesse processo, todavia, Soares (2004) considera que as escolas ainda precisam criar mecanismos para que a prática da leitura e escrita aconteça não pela imposição, mas como algo necessário e prazeroso.

Nessa ótica, Soares e Sousa (2020) asseveram que é preciso explorar a atividade de leitura em sala de aula, não apenas por fazer parte do currículo escolar, mas a partir da perspectiva do letramento, buscando da formação de um sujeito leitor mais crítico. As autoras acrescentam, ainda, que – em sala de aula – o campo de exploração da leitura e produção textual é vasto, e não se deve concretizá-lo somente na perspectiva do ler por obrigação, mas sim, conforme os autores supracitados, como forma de ampliação da leitura do mundo. Nessa perspectiva, Soares (2004) concebe

o letramento como o produto da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, resultando em um estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência por ter se apropriado da escrita.

Conforme Koch e Elias (2006), as leituras efetivadas na escola, na maioria das vezes, são realizadas em caráter de obrigação, não contemplando a especificidade de cada texto, impedindo que ele seja explorado de forma correta e em sua totalidade, já que exige um trabalho constante estabelecido pela mediação do professor. Kleiman (2005) alerta que quando não há conexão entre a leitura do ambiente escolar com a realidade, sua prática passa a ser vista pelos alunos como algo pouco significativo.

Nessa perspectiva, Pennac (1988) pontua que o contato do estudante com atividades que envolvem a prática da leitura é escasso e visto como algo imposto e limitado ao livro didático, fazendo do ato de ler algo nada atrativo aos olhos do aluno. Nesse mesmo sentido, Solé (1988) acrescenta que bons leitores não são aqueles que compreendem o texto, mas os que sentem prazer e gosto pelo ato de ler. Ao encontro das falas dos autores supracitados, Soares (2004) ressalta que, muitas vezes, o próprio professor não demonstra nenhum tipo de afinidade com os textos disponibilizados nos livros didáticos, fato que acaba por comprometer o trabalho com a leitura e a produção textual em sala.

Destarte, o autor supracitado ainda acrescenta que, muitas vezes, isso pode ocorrer em função da linguagem rebuscada da obra, levando a escola a priorizar leituras de textos curtos, não literários, contribuindo para o surgimento de indivíduos incapazes de compreender aquilo que leem e de produzirem seus próprios sentidos. Para Solé (1988), o sentido que o autor dá ao texto nem sempre será o mesmo do leitor, uma vez que o texto está aberto a várias interpretações. Assim, fica evidenciado que quando a escola recorre a uma maneira mais viável de aproximá-los dos textos, a leitura para eles se resume em algo pontual e mecânico, fruto do âmbito escolar.

Ao abordar a temática leitura em sala de aula, Sousa e Soares (2020) destacam que alguns professores se queixam que seus alunos estão tão conectados à tecnologia que não conseguem mais se dedicar à leitura de textos, sendo eles fragmentos ou não. Porém, Soares (2004) enfatiza que ao se afirmar que a geração de alunos dos dias atuais não gosta de ler, é importante fazermos uma reflexão: será que realmente não gostam, ou a leitura oferecida pela escola não os atraem?

Nesse sentido, Terra (2013) sinaliza que a proposta de leitura oferecida a essa geração de estudantes deve ampliar progressivamente a capacidade de fruição dos mesmos, de modo a estabelecer neles vínculos cada vez mais estreitos entre os textos e o contexto sociocultural vivenciado por eles. A autora acrescenta, ainda, que se torna impossível atingir uma maturidade enquanto leitor, sem que haja o contato profundo e não meramente superficial com a herança cultural. Nesse sentido, Justo e Rubio (2013) defendem que cabe à escola mostrar o caminho para novas possibilidades na produção do conhecimento e a compreensão de que o ato de ler vai lhe proporcionar participação em meio à sociedade.

No entendimento de Soares (2004), uma das estratégias para aproximar os estudantes da leitura e produção textual é começando com textos que se aproximem da realidade vivenciada por eles. A autora ainda destaca que, no trato com jovens de origens diversas, é importante quebrar preconceitos infundados, como o de que se em contato com uma leitura mais regional, o jovem não desenvolverá o gosto pela literatura clássica.

A esse respeito, Gadotti (2009) concorda com a ideia de que a prática da leitura de textos adaptados à realidade do aluno precisa fazer parte do cotidiano da escola, pois lá é o lugar da criação de um vínculo com o ato de ler e escrever. Para a autora, leituras dessa natureza se constituem em um precioso instrumento de interação, uma vez que se trata de um momento de aproximação e trocas de experiências. Por fim, possibilita ao aluno a ampliação do vocabulário, estímulo à criatividade, de forma a torná-los capazes de expressar seus sentimentos, ideias e opiniões.

Ao abordar a temática letramento, Mortatti (2004) considera que saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano, são necessidades inquestionáveis ao exercício pleno da cidadania. Esse ponto de vista é reforçado na fala de Freire (1989) ao defender que uma educação libertadora só acontece por meio da prática da leitura, uma vez que quem lê se abre a novas ideias e desenvolve inúmeras formas de interpretar o mundo.

Na concepção de Kleiman (2005), leitura e escrita são práticas interdependentes nas sociedades atuais e não podem ser tomadas como estanques e isoladas. As autoras ainda afirmam que se trata de processos que não são neutros, enquanto condições discursivas das formas de produção de conhecimento, e nem há

entre elas uma supremacia em termos cognitivos, pois são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.

Seguindo por essa seara, Soares (2004) aponta que a vida em uma sociedade considerada letrada é marcada pelo contato com textos dos mais variados contextos, com inúmeras intenções e diferentes destinatários. Nessa perspectiva, a autora ainda destaca que vivemos em um mundo de grande exigência social quanto ao uso da leitura, da escrita e da interpretação. Desta forma, tais práticas não podem ser concebidas apenas como exercícios escolares distantes da realidade do aluno (KLEIMAN, 2005).

Para Koch e Elias (2006), ler e escrever são processos contínuos e evolutivos que estão interligados e se relacionam com o próprio fato de se estar no mundo. Ao encontro dessa fala, Soares (2004) afirma que se trata de atividades diferentes, mas que se completam, constituindo-se em preciosos instrumentos no processo de produção do conhecimento, por possibilitarem o contato do estudante com diferentes formas de vivenciar e compreender o mundo. Alfabetizar-se no sentido mais elementar do termo, é adquirir a competência inicial para lidar com os sinais da escrita, uma tarefa da qual a escola tem se encarregado ao longo dos tempos (KLEIMAN, 2005). Já letrar-se é a habilidade de fazer uso proficiente da leitura e da escrita em diferentes práticas.

Nessa perspectiva, na concepção de Carvalho e Mendonça (2006), a leitura é um processo de compreensão, de comunicação e de registro das relações humanas que deve ser conquistado para atender a ações e aspirações dos homens. Nessa ótica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) considera que a aprendizagem da leitura e produção textual deve acontecer ao longo de toda vida acadêmica, dentro de contextos diversificados com objetivos diferenciados que podem ser influenciados pelos variados meios culturais e pelas diversas situações educativas.

Todavia, Kleiman (2005) destaca que não se deve introduzir a leitura e a escrita de forma mecânica, ensinando aos alunos a repetir, a decodificar os símbolos linguísticos sem compreender o que se faz. Como resultado dessa prática, temos numerosos casos de crianças, jovens e adultos que decifram e não compreendem, ou escrevem, mas não produzem, fazendo da linguagem escolar uma linguagem sem vida útil.

Ao tratar da temática analfabetismo funcional, Leite e Cadei (2016) enfatizam que o conhecimento não deve ser adquirido por repetição, transmissão ou dentro de um contexto artificial no qual se prioriza apenas o processo de memorização. Para as autoras, é preciso propiciar um ambiente dinâmico que permita que os estudantes construam o conhecimento de forma democrática, reflexiva e contextualizada.

Pensando semelhantemente aos autores acima, Soares (2004) defende ser necessário desmistificar a ideia existente e defendida por muitos de que para aprender, o aluno precisa saber decodificar signos linguísticos. O domínio da leitura e da escrita não se dá de forma mecânica, através de métodos de ensino, já que não é o método que cria a aprendizagem, pois a aquisição do conhecimento é fruto da própria ação do sujeito (KLEIMAN, 2005). Nesse sentido, Freire (1989) reconhece a necessidade da compreensão de que os educandos são construtores do seu próprio conhecimento, e o professor é um mediador que deverá propiciar essa construção, apresentando a leitura e a escrita dentro de um contexto social significativo.

Conforme Santos (2021), para que ocorra essa construção, é necessário que a escola favoreça o acesso a diferentes tipos de textos, nos diferentes contextos, de forma a criar vínculos entre a cultura e esse conhecimento, priorizando assim não só a aprendizagem dos conteúdos do currículo. A autora também expõe que é fundamental usar a linguagem como ferramenta de interação entre as pessoas e as culturas, para que assim o estudante possa desvelar o mundo em que vive e agir sobre ele. Para tanto, é necessário que a prática da leitura e escrita estejam constantemente presente na vida desse educando.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da leitura e da escrita é responsabilidade tanto de quem ensina, quanto de quem aprende. Por isso, já não mais se permite ter a visão de educação, na qual o professor deposita seu conhecimento sobre um aluno que apenas o recebe passivamente. Surge uma nova relação entre educador e educando, na qual, de acordo com Freire (1989), ambos se condicionam reciprocamente.

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2006) apontam que quaisquer que sejam as formas ou motivações de estímulos, as experiências de leitura e de escrita devem garantir o domínio de competências, o desenvolvimento da imaginação, a ampliação da sensibilidade e o prazer do ato de ler ou escrever. As autoras consideram, ainda, ser fundamental tanto ao professor, quanto ao aluno, a aquisição de novos

conhecimentos e saberes que lhes possibilitem novos pontos de vista e atitudes diante das diversas situações de comunicação da vida cotidiana, promovendo uma aprendizagem em sua integralidade.

Destarte, Soares (2004) enfatiza que em um mundo letrado e de grande exigência social com relação ao uso da leitura, da escrita e na interpretação, o processo educativo deve estar vinculado a esta integralidade. Seguindo essa seara, a autora também assegura que esse processo de educação integral precisa ser dinâmico e possibilitar a todos os estudantes, condições para vencer os obstáculos e desafios impostos pela escola, tendo sempre como agente facilitador/mediador, o professor.

Em épocas passadas, o fato de o indivíduo saber assinar o nome, ou mesmo escrever um simples bilhete era suficiente para que fosse considerado alfabetizado, mas hoje em dia, na concepção de Kleiman (2005), ler e escrever mecanicamente não garantem uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, Soares e Souza (2020) apontam que, atualmente, o conceito de letramento tem sido empregado em diversos âmbitos, todavia, é sempre lembrado quando se refere ao processo de alfabetização, que vem sendo discutido, e os procedimentos metodológicos utilizados de forma diferente ao convencional.

Soares (2009) enfatiza que em todos os contextos em que a leitura e a escrita se desenvolvem, são apresentados textos que possuem características estruturais específicas e agentes de interação, mas nem sempre os estudantes as percebem. A autora chama atenção ao fato de que as atuais práticas de ensino de LP ainda apresentam deficiências relativas à leitura e, conseqüentemente, à escrita, resultado de práticas produzidas de forma descontextualizada e dissociada da realidade do estudante.

Já para Gadotti (2009), a escola não deve estar omissa na sua prática social, pois a formação do leitor passa pelo vínculo que ela, a escola, proporciona entre a cultura, o conhecimento de mundo e o texto a ser lido. Assim, podemos considerar que se o aluno não se reconhecer na história a ser lida, possivelmente, não terá interesse em lê-la. Ao encontro dessa fala, Brito (2010) reitera defendendo que quando lemos, passamos a conhecer o mundo de outras formas. Por isso, é preciso estar aberto a inúmeras possibilidades que o mundo da leitura e da produção textual nos oferece, de forma que tal prática seja significativa.

Nesse sentido, Leite e Cadei (2016) apontam que as propostas de leitura e a escrita desenvolvidas na escola, são atividades intensas que, por décadas, fazem parte do cotidiano – todavia, nem sempre são agradáveis aos olhos dos estudantes. Para as autoras, ler e escrever são atividades complementares e resultantes de um processo significativo de elaboração de uma prática mediada pelo professor para a construção do aluno leitor.

Ao tratar da temática letramento, Kleiman (2005) considera que para o indivíduo inserir-se em uma sociedade letrada, ele precisa ser capaz de compreender textos escritos, mesmo que não tenha o domínio do código escrito, isto é, ainda que não seja alfabetizado. Conforme a autora, o indivíduo alfabetizado é aquele que domina a tecnologia de ler e escrever, todavia, isso não lhe garante uma inserção social. Já o letrado, usa funcionalmente a leitura e escrita nas práticas sociais cotidianas, de forma a favorecer sua inserção sociocultural.

Kleiman (2005) considera que além dos inúmeros motivos que ocasionam a falta de interesse pela prática da leitura e da produção textual entre os estudantes, a escola, que é o principal agente de letramento, a cada dia vem oferecendo menos propostas de formação em seu ambiente. A autora ainda afirma que, muitas vezes, a escola negligencia seu papel essencial na mediação do trabalho com a leitura e a escrita, e desta forma, torna-se uma desmotivadora dessas práticas. Todavia, Santos (2021) acrescenta que a escola não pode perder de vista que, enquanto instituição, é responsável pelos saberes linguísticos essenciais para o pleno desenvolvimento e exercício da cidadania do aluno.

Diante desse cenário, Leite e Cadei (2016) consideram importante que o professor se posicione como um facilitador e promotor da prática da leitura e escrita. Para Soares (2004), a falta de interesse pela leitura e produção textual tende a crescer, formando-se menos leitores e, conseqüentemente, menos escritores. A autora ainda pondera que nessa perspectiva, a escola assume o seu próprio declínio na sua falta de mediação pedagógica adequada às necessidades dos estudantes.

Nesse processo de promoção da leitura, Ferrarezi Junior (2013) esclarece que a escola é a principal responsável, todavia, o estudante também precisa da dedicação e participação da família. O autor destaca que a família ainda é o primeiro agente da aprendizagem, cabendo a ela mediar esse primeiro momento da criança com o mundo da leitura. Nesse mesmo sentido, Soares e Souza (2020) afirmam que através do

contato com a leitura, a criança se identifica, escuta, imagina, conta e reconta histórias – o que estimula a sua cognição, afetividade, expressão e linguagem.

Assim, podemos considerar que o convívio familiar e as relações que ali se desenvolvem são muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, pois todos os atos de leitura e escrita que os alunos presenciaram em casa, fornecem-lhes base para a construção do gosto por tais práticas. Nesse sentido, Ferrarezi Junior (2013) defende ser necessário que os pais tenham consciência da importância que eles mesmos exercem nesse processo, uma vez que os filhos possuem uma forte tendência a reproduzir modelos vistos no seio familiar.

Ao encontro da fala de Ferrarezi Junior, Leite e Cadei (2016) apontam que a convivência familiar proporciona experiências que favorecem a formação de comportamentos que se manterão ao longo da vida do indivíduo. Assim, sugere que uma parceria entre família e escola poderá sanar boa parte das dificuldades com relação à prática da leitura e escrita. Soares (2004) reitera a necessidade de tanto a família quanto a escola propiciarem condições para a formação de um leitor competente.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), entende-se aqui por leitor competente o indivíduo capaz de compreender as informações explícitas e implícitas de um determinado enunciado e fazer relação com outras leituras já realizadas. Nesse processo, Terra (2013) reitera ser fundamental que os professores despertem nos alunos o desejo em conhecer diferentes mundos, culturas, opiniões, através do fomento ao prazer, ao gosto pela leitura e pela produção textual.

Ao tratarem da temática leitura e letramento, Soares e Sousa (2020) destacam que o aluno não deve ser um sujeito passivo diante da prática da leitura e da produção textual, mas precisa estabelecer uma relação de troca com aquilo que leu e, assim, tecer novas ideias e, com isso, novas escritas, em que suas atividades de leitura e produção textual devem ser consideradas procedimentos compartilhados por toda a trajetória estudantil.

É importante que o contato com textos não deve se dar apenas no ambiente escolar. Assim, o professor precisa se tornar o porta-voz que dissemina o gosto e o interesse dos alunos para todos os tipos de leitura, dentro ou fora da sala de aula (GADOTTI, 2009). De acordo com Freire (1989), o docente deve educar o estudante, primeiramente para ser leitor do mundo, e depois, leitor da palavra. Na contramão desse pensamento, nos seus estudos, Terra (2013) observou que, muitas vezes, os

estudantes são motivados a realizarem leituras apenas com finalidades didáticas, em detrimento da leitura espontânea. Desta forma, levando o estudante a considerar o ato de ler como algo pouco significativo.

A prática da leitura e da escrita envolve um mundo bastante complexo, de modo que – sem o auxílio familiar, da escola e da própria sociedade – não dá para construir um trabalho sólido, transformador e consciente (KOCH e ELIAS, 2006). Desta forma, Terra (2013) aponta ser necessário que as escolas se programem para formar leitores e escritores ativos e críticos, capazes de ler com compreensão. Para o autor, enquanto a leitura não for promovida pelo sistema como um todo, os poucos leitores que surgirem, seja de que classe social for, continuarão atingindo essa conquista somente por vontade própria.

2.2.3 Narrativas orais em sala de aula: uma estratégia para a leitura, a produção textual e resgate de memórias

Enquanto ser social, o homem necessita comunicar seus desejos e necessidades para se manter vivo e em consonância com o seu tempo. Para isso, precisa fazer uso contínuo das suas habilidades comunicativas, habilidades essas que a todo momento carecem de ser aprimoradas, uma vez que a língua se mantém em constante evolução, assim como a sociedade e a própria existência humana.

Conforme Perazzo (2015), através do ato de narrar, o homem passou a revelar a todos a sua leitura do mundo, promovendo não só a socialização dos seus conhecimentos e vivências, como também suas emoções. Desta forma, no entender da autora, acaba por despertar no outro, sujeito ouvinte, emoções que se acaso não fossem suas, mas passariam a ser, tamanha a carga emotiva ativada no ato de narrar. Benjamin (1996) menciona como grande parte das narrativas contém conselhos, produtos da experiência humana transmissíveis, ao narrar o narrador passa a ser um conselheiro.

A esse respeito, Bergmasch (2002) esclarece que desde os primórdios da humanidade, em muitas culturas, a transmissão dos conhecimentos era tarefa atribuída aos mais velhos. Para Hartmann (2005), uma das principais maneiras que o ser humano teria de manifestar e comunicar, e até aprender, seria colocá-la sobre a forma de narrativas. Assim, conforme a autora, os jovens recebiam conhecimentos, geralmente, relacionados à crença, habilidades de defesa e caça, costumes, arte e à

aptidão física, por meio da tradição oral. Conforme Benjamin (1986), nesse contexto, a função da memória seria a de proteção das impressões, ao passo que a da lembrança seria a da desagregação.

Já em épocas remotas, primeiros mestres recorreram a lendas, histórias de vida, provérbio e até canções para facilitar o processo de memorização dos aprendizes (ELIADE, 2002). Nessa perspectiva, Le Goff (2014) afirma que a memória como um exercício cultural passou a ter um destaque especial na Antiguidade, sendo considerada fundamental nas relações sociais e na produção do conhecimento. Por séculos, a arte da oratória foi a base dos ensinamentos, sendo através do diálogo que os mestres ensinavam seus aprendizes, fazendo deles leitores ouvintes (HARTMANN, 2005).

Com o surgimento e domínio da escrita, Eliade (2002) esclarece que, aos poucos, os saberes transmitidos de forma oral passaram a ser registrados. Nesse sentido, histórias de vidas continuaram sendo contadas e recontadas, porém já não se corria o risco de perder informações. A autora acrescenta, ainda, que a grandeza das narrativas orais perpassa por questões de ordem históricas, socioculturais.

Ao abordar a temática narrativas orais, Oliveira e Lima (2011) destacam que por meio do processo de contar e ouvir narrativas, as gerações mais jovens passam a compreender a própria realidade, de forma que o passado e o presente se entrelaçam. A compreensão do momento atual a partir de fatos que se desencadearam no passado contribui com o processo de identidade, que ainda está em formação no jovem. A esse respeito, Benjamin (1986) considera que é no encontro da história e da cultura que as relações se estabelecem, formando a tradição, deixando rastros e registros, como um acervo cultura

Trazendo para a realidade da Região Norte, na concepção de Barbosa (2011), as narrativas sempre fizeram parte da cultura do homem amazônico, interferindo na sua concepção de valores e, conseqüentemente, na formação da sua identidade. Possuindo a mesma função de tempos remotos, elas são apresentadas como tentativas de explicação dos fenômenos da realidade, dentro de uma visão antropológica (BATISTA, 2007).

Diante de um novo modelo econômico que tem se desenhado nos últimos tempos, o norte do país desponta no cenário nacional e internacional, pelo seu potencial econômico pouco explorado, quando comparado com outras regiões

(GADOTTI, 2009). Segundo dados do IBGE (2020), a região compreende uma área de 45% do território nacional, porém, apresenta o menor número de habitantes por quilômetros quadrados – considerada assim pouco povoada.

Para Barbosa (2011), além de representar um potencial econômico, o norte do país, com sua vegetação constituída por árvores centenárias, seus rios de águas turvas, uma fauna variadíssima, serve como cenário de inspiração para o homem ribeirinho narrar sua história de vida. As narrativas orais fazem parte da cultura desse homem que aproveita do ambiente da floresta para relatar histórias guardadas na memória, permitindo que o ontem e hoje se entrelacem, numa mistura de realidade e fantasia (OLIVEIRA e LIMA, 2011).

Meihy (2006), uma autoridade em História Oral (HO) no Brasil, afirma que a história oral, apesar de sua longevidade, enquanto metodologia de pesquisa, é um recurso bastante moderno, inaugurado nos meados da década de 1945, graças aos avanços tecnológicos, vivenciados naquele momento. Trata-se de um mecanismo para validar documentos escritos com lacunas. O autor destaca, ainda, que ela pode assumir quatro ramificações:

- a. História Oral Temática – é aquela em que temos um tema central e as entrevistas se endereçam no desenvolvimento desse tema;
- b. História Oral de Vida – é aquela em que a narrativa é rearranjada a partir da trajetória existencial de uma pessoa;
- c. Tradição Oral – prática que deriva dos contatos com os grupos, em que as tradições, costumes, crenças acabam sendo compartilhados;
- d. História Testemunhal – mistura traços da biografia pessoal com a existência de um trauma, ou algo trágico.

De acordo com Batista (2007), ao narrar um fato, o contador não o faz de qualquer forma, primeiramente, ele precisa situar o ouvinte, em relação aos personagens, ao espaço, ao tempo, ao enredo, ao clímax e ao foco narrativo, de forma que a narrativa passe a fazer sentido para o ouvinte. Nessa perspectiva, Perazzo (2006) defende que o narrador, de acordo com o contexto em que se encontra, sempre fará uma edição dos fatos conforme suas crenças e ideologias.

Lira (2014) considera que nesse processo não há algo premeditado, conforme a conversa vai acontecendo, as histórias vêm à memória naturalmente, ou alguém instiga o narrador para que as conte. Desta forma, é importante destacar que uma

história nunca será contada da mesma forma. Cada pessoa quando vai reproduzi-la, acaba fazendo de acordo com sua concepção de mundo, levando em consideração o ambiente em que se encontra e para quem essa história será narrada (BARBOSA, 2011). Para Benjamin (1986), o narrador, ao interpretar a história, dá sentido a ela e, com isso, o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação, como a criação, invenção e a novidade

Ao tratar da temática histórias de vida em sala de aula, Lira (2014) defende que o uso da oralidade pode atuar como uma forma de valorização da memória coletiva, além de que, através da leitura e escrita de narrativas, o aluno tem a oportunidade de interagir com o seu tempo e aplicar a imaginação aos casos narrados, exercitando não só a sua criatividade, mas também o trabalho de fortalecimento da sua identidade cultural.

Hartmann (2005) esclarece que, nas narrativas orais, o tempo e o espaço do contador encontram-se com o tempo e o espaço do ouvinte, de forma a propiciar uma interação, um diálogo e uma troca de experiência. Para a autora, narrar não é tarefa tão simples, pois exige uma organização de ideias por parte do narrador, que precisa situar o ouvinte em relação ao tempo, espaço, personagem e enredo de forma que a história possa fazer sentido para esse ouvinte.

Perazzo (2016) assinala que um bom trabalho em sala de aula com gêneros narrativos de memórias pode colaborar para a formação de leitores, com o desenvolvimento da competência da linguístico-textual, além de ser um elemento de ligação entre a escola e a comunidade. Nessa mesma direção, Freire (1989) explica que quando o educando encontra no texto a realidade a qual pertence, passa a familiarizar-se com as histórias, que – por sua vez – irão contribuir com o processo de formação e valorização da identidade dele.

A esse respeito, Le Goff (2014) aponta que as narrativas orais de histórias de vida fazem parte da cultura popular brasileira e se manifestam das mais diferentes formas, por todas as regiões, assim como a dança, a música, a culinária, entre outras. Segundo Barbosa (2011), por meio da memória dos moradores, os gêneros narrativos se fazem presente nas comunidades. Essa tradição tem sido transmitida de geração a geração, como forma de manter a cultura de determinado lugar. Nesse sentido, Benjamin (1986) destaca que essas memórias podem se perder, quando a vida moderna impõe seu ritmo sem deixar tempo para partilhas de histórias de vida, em

decorrência, o conteúdo simbólico dessa memória começa a correr o risco de permanecer oculto

Com base em Perazzo (2015), o termo cultura pode ser compreendido como a união de crenças, saberes e costumes que se manifestam principalmente, através da linguagem. Nessa perspectiva, Batista (2007) considera fundamental que as aulas de LP sejam espaços em que alunos e professores possam exercitar e desenvolver o respeito pelas diversas manifestações culturais vigentes em uma mesma sala de aula.

Nesse sentido, Gadott (2009), o ambiente escolar se mostra ideal para um trabalho que aborda a riqueza de repertório cultural popular. Nesse sentido, a escola precisa despertar no aluno a consciência de que o conhecimento produzido hoje, por meio das tecnologias, é fruto de uma produção sociointerativa de seus ancestrais (HARTMANN, 2005).

Oliveira e Lima (2011) esclarecem que quando o currículo escolar aborda diversidade, esta precisa ser entendida não só como diversidade de gênero, mas sim como toda a produção humana. Evidencia-se assim na fala das autoras que tal produção engloba não só o que possui registro escrito, mas o repertório de narrativas orais. Nessa perspectiva, Ribeiro (1993) explica que a escola precisa considerar que uma manifestação cultural não sobrepuja a outra, mas sim que todas possuem sua relevância de acordo com o contexto. Ao encontro do autor supracitado, Benjamin (1986) defende que para narrar temos de observar o mundo nos seus mais brilhantes momentos e detelhe, de forma a construirmos uma narrativa que estabeleça uma relação com o meio ao qual estamos inseridos.

Quando os professores exploram as narrativas pertencentes ao meio social do aluno, ele passa a fazer uma combinação entre sua leitura de mundo, o texto e sua realidade, desta forma gerando um novo conhecimento (AVELAR, 2015). Nesta mesma direção, Freire (1989) enfatiza que ao encontrar nas narrativas personagens, enredos, lugares e tempos que fazem parte de seu mundo real, a leitura passa a fazer sentido na vida do aluno.

Diante da necessidade de se desenvolver um ensino que busque valorizar a formação plena, mas sem perder de vista a bagagem que o aluno já traz de casa, Soares (2004) acrescenta que é necessária a participação de todos os atores envolvidos nessa empreitada para criação de estratégias e ações com esse propósito. Partindo-se da sua realidade, espera-se, assim, que o aluno se sinta valorizado como

sujeito socio-histórico, produtor da cultura e se torne um agente transformador da própria realidade.

Para Ribeiro (1993), a aplicação em sala de aula de metodologias que abordem diferentes cenários aos quais os alunos pertencem, serve de estímulo à leitura e produção textual e pode atuar de forma positiva no processo de inclusão social e valorização cultural. A autora acrescenta, ainda, que nada melhor que procurar conhecer o outro e valorizar sua história de vida com base nos elementos culturais que os formam e que são revelados através da oralidade.

Gancho (2009) afirma que toda narrativa precisa ser estruturada por meio de alguns elementos, sem os quais ela não existe: um enredo, tempo, lugar, personagem e narrador. Barbosa (2011) acrescenta que ao narrar o contador naturalmente organiza o material linguístico e estabelece uma sequência lógica em que os fatos serão apresentados, escolhendo as palavras com as quais os ouvintes têm certa familiaridade.

Para Le Goff (2014), o ato de contar histórias, além de aproximar e estabelecer vínculos afetivos entre pessoas, do ponto de vista pedagógico, corrobora para a internalização discursiva dos textos escutados permitindo que a memória discursiva se desenvolva de forma inter-relacionada com outras habilidades, como a leitura e a escrita concomitantemente.

Nessa perspectiva, Meihy (2006) ressalta que o gênero Memórias-Histórias de vida se constitui em um objeto de ensino-aprendizagem bastante significativo para o aluno, uma vez que o professor consegue aproximar as situações cotidianas às práticas escolares. Desta forma, promovendo o reconhecimento do pluralismo cultural da sociedade e mais propriamente nas salas de aula, com estudantes que trazem muitas histórias do lugar e das pessoas com as quais conviveram ou convivem.

Por fim, Perazzo (2015) destaca que a tradição oral ainda existe dentro da comunidade por aqueles que fazem com que a história do seu povo seja reconhecida e guardada e que essas só sobreviverão se forem continuamente repassadas de geração a geração. Nesse sentido, a proposta que ora se apresenta, vem indicar a possibilidade de a escola se tornar parte na preservação e valorização deste legado, afinal, todos têm uma história para contar.

2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo centrou-se em promover uma discussão a partir do seguinte questionamento: como os relatos de histórias de vida de moradores de Tarauacá-Acre podem se transformar num recurso didático para a promoção da prática da leitura, interpretação e produção textual? Na tentativa de entender a questão norteadora, debruçamo-nos em autores da área da educação a partir das seguintes searas: a EPT com seu contexto histórico; algumas considerações sobre leitura e letramento; e as narrativas orais de histórias de vida a partir da perspectiva da sala de aula.

Respaldado nas concepções dos autores, pode-se constatar que apesar da sociedade brasileira vivenciar atualmente a era das grandes descobertas científicas e tecnológicas, todavia, essa realidade ainda está aquém da realidade das salas de aula. Em pleno século XXI, boa parte dos professores ainda recorre a práticas de ensino arcaicas e fragmentadas que não levam em consideração o contexto ao qual o aluno pertence.

A desmotivação para a prática e da produção textual pode ser relacionada a questões de ordem histórica e cultural, fruto de um círculo vicioso que se inicia nos primeiros anos de estudo e se estende até a Pós-Graduação. Desta forma, criando um contingente de indivíduos que sabem identificar o código linguístico, todavia, não conseguem fazer inferências no texto. Como incentivar a prática da leitura e da produção textual neste contexto? Diante deste cenário, defendemos, assim como os autores apresentados, que desenvolver o hábito da leitura é uma responsabilidade a ser partilhada entre família e escola, todavia, sem perder de vista que esta última é a principal responsável.

Nesse sentido, faz-se necessário se que a escola, enquanto representante do poder público, adote políticas visando à promoção não só da leitura, mas também da interpretação e produção textual, por meio de um trabalho ininterrupto que deve começar desde as séries iniciais e se estender até o ensino médio. Para isso, necessita desenvolver um trabalho interdisciplinar, com ações integradoras, de forma a superar a estrutura de ensino fragmentada que ainda existe.

Nessa perspectiva, não se pode esquecer a importância da figura do professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, que precisa desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de despertar no aluno o gosto pela leitura e produção textual. As narrativas orais de histórias de vida de moradores da

comunidade podem ser aliadas nesse processo, funcionando como estratégia do processo ensino-aprendizagem, pois – como professora Freire (1989) – quando o aprendiz encontra no texto a realidade a qual ele faz parte, atividades de leitura e produção textual deixam de ser vista como algo sacrificoso e se tornam práticas significativas.

REFERÊNCIAS

- AVELAR, A. R. Quem faz um causo, escreve um conto. **Revista Saberes Unicampo**, Paraná, v.1, n.1, p. 229-232, set. 2015. Disponível em: <https://faculdadeunicampo.edu.br/extensaopublicacoes/publicacoes>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- BATISTA, G. A. **Entre causos e contos**: gêneros discursivos da tradição oral, numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre escola e cultura popular. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Pós-Graduação de Taubaté, São Paulo, 2007.
- BARBOSA, J. O. F. **Narrativas Oraís**: performance e memórias. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.
- BERGAMASCHI, M. A. A memória entre o oral e o escrito. **Revista história da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 11, p. 132-146, jan. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. 2. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Revista Revela**, Guarujá, v.1, p. 1-35, n. 8, 2010. Disponível em: <http://www.fals.com.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- ELIADE, M. **O mito do eterno retorno**. São Paulo: Mercuryo, 2002.

FERRAREZI JUNIOR, C. A leitura em casa, a partir da capacitação da família no ensino sistemático da leitura infanto-juvenil. **Revista Trem de Letras**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 14-28, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FRANCO, M. P. B. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

FREIRE, P. **Importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **O Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2009.

HARTMANN, L. Oralidade, corpo e memória entre contadores de causos gaúchos. **Revista Horizonte Antropológicos**, Porto Alegre, v. 5, n. 12, p. 267-277, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2020.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Catarina, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2005. Disponível em: <http://w3.ufsm.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LE GOFF, J. **História & Memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

LEITE, F. R.; CADEI, R. C.; Analfabetismo funcional: uma realidade preocupante. **Revista Científica do Instituto Ideia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-18, abr.-set. 2016. Disponível em: <https://revistaideario.com>. Acesso em: 16 nov. 2021.

LIRA, T. M. Comunidades Ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MEIHY, J. C.S. B. Os novos rumos da história oral. **Revista de História**, São Paulo, v.2, n.155, p.191-203, mar. 2006. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br>. Acesso em: 6 out. 2021.

MOURA, H. D. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

MORTATTI, M. M. R. Mortatti. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

OLIVEIRA, S. M.; LIMA, A. S. **O mito na formação da identidade**. Manaus: UFAM Editora, 2011.

PERAZZO, P. F. Narrativas Oraís de Histórias de Vida. **Revista Comunicação & Inovação** PPGCOM/USCS, São Caetano do Sul, v. 16, n. 30, p. 120-131, abr./ jun. 2015. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br>. Acesso em: 6 out. 2021.

PERAZZO, P. F. Memórias orais em estudo de comunicação social. **Revista Comunicação e Inovação**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 63-66, dez. 2016. Disponível em <https://seer.uscs.edu.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Revista Padeia**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 15-30, jan. 1993. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

SILVA, N. S. HENN; I. A. A função da leitura no processo de aprendizagem. **Caderno PDE Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**, Paraná, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

SANTOS, B. M. S. **História, memórias educacionais e diálogos interculturais no contexto escolar da fronteira Brasil/Bolívia**. 1. ed. Porto Velho: Temática Editora, 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

SOARES, L. L.; SOUSA, R. M. M. O. O letramento literário na formação do leitor. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 2-22, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br> Acesso em: 15 ago. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, C. A. A. **História do Acre: novos temas, novas abordagens**. 8. ed. Rio Branco: Editora Carlos Alberto Alves de Souza, 2013.

TERRA, M.R. Letramento e letramentos na perspectiva sociocultural do sujeito leitor. **Revista Delta**, São Paulo, v.1, n. 29, p. 29-58, fev. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. 1. ed. São Paulo: ArtMed, 1998.

3 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE²

RESUMO

Quais saberes são necessários à prática docente na perspectiva de professores de Língua Portuguesa, que atuam na Educação Profissional e Tecnológica? Qual a relevância do contexto do aluno nesse processo? Com base nesses questionamentos, o presente artigo objetivou verificar como acontece o trabalho de professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Acre, IFAC, no que concerne ao ensino da leitura, interpretação e produção textual. Os dados foram obtidos por meio de um questionário eletrônico. As respostas objetivas foram analisadas com base na Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Para as respostas subjetivas, além da ADT, recorreu-se também às concepções de Freire (2017), no que tange aos saberes da prática docente. As seguintes categorias, a posteriori, emergiram: saber específico-profissional; saber crítico-contextual; saber curricular-pedagógico; e saber interdisciplinar. Os resultados da pesquisa serviram para subsidiar o planejamento, elaboração e de uma Intervenção Pedagógica (IP), que se materializou em um produto educacional para auxiliar professores de LP no ensino da leitura, análise linguística e produção de texto.

Palavras-chave: Saberes da prática docente. Prática da leitura, interpretação e produção textual. Contato sociocultural. Educação Profissional e Tecnológica. Produto educacional.

3.1 INTRODUÇÃO

Conforme Ramos (2005), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nasce comprometida com a formação de sujeitos autônomos, pautada numa política de educação e qualificação profissional em uma perspectiva da vivência de um processo crítico e emancipador. Nessa ótica, o docente que atua como um dos principais protagonistas, mediando o ensino-aprendizagem, precisa ser portador de saberes necessários à prática educativa.

² Referencial teórico submetido e aprovado como parte de capítulo do livro Memória e formação de professores para a Educação Profissional, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, com publicação prevista para o primeiro semestre de 2022.

Destarte, por meio deste trabalho, propomo-nos a discutir a temática saberes necessários à prática docente, a partir da perspectiva dos professores da área de Língua Portuguesa (LP) que atuam na EPT no Instituto Federal do Acre, IFAC. Para isso, respaldamo-nos em Freire (2017), (1989), Gadotti (2009), Pimenta (1996), Piletti (2004), Zabala (1998), Ramos (2005), Moura (2008), Pires, Freitas (2012) e Verдум (2013). Tais autores consideram que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser analisado como algo estático e isolado, mas sim resultado de um processo que envolve fatores de ordem histórica, social e cultural.

A partir da discussão sobre os saberes da prática docente, a pesquisa teve por objetivo verificar como acontece a prática de ensino de professores de LP do Instituto Federal do Acre, no que se refere ao ensino da leitura, interpretação, produção textual e oralidade, e qual a relevância do contexto do aluno nesse processo. A investigação serviu para subsidiar o planejamento, elaboração e execução de uma Intervenção Pedagógica (IP) com o gênero de Memórias-Histórias de vida, aplicada numa turma do 2º ano do ensino médio do Curso Técnico Integrado em Administração, que se materializou em um produto educacional.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO

3.2.1 Saberes necessários à prática docente: algumas considerações

Segundo Piletti (2004), antes de iniciar sua prática educativa, o professor deve refletir e fazer as seguintes perguntas: Para quem vou ensinar? Para que serve o que estou ensinando? Isso porque, segundo o autor, para que a prática docente seja significativa, precisa subordinar-se a um propósito educativo que oriente o trabalho docente. Tais considerações nos remete a Freire (2017) quando este afirma que refletir sobre a prática docente a partir da perspectiva do que será ensinado e para quem será ensinado, implica em conhecer o aluno e trabalhar dentro da sua realidade.

Nessa mesma seara, Zabala (1998) destaca que a melhoria da atividade profissional do docente perpassa pela análise do que fazemos de nossa prática. Nesse sentido, Ramos (2005) defende ser pressuposto básico que a prática docente do professor que atua na educação profissional e tecnológica, fundamente-se não só no domínio de saberes pedagógicos dentro da sua área de atuação específica, mas principalmente, enfatizando o contexto ao qual o aluno pertence.

Para Freire (2017), entre os aspectos que implicam a prática docente, pode-se citar a necessidade de o docente perceber-se enquanto um interlocutor de distintos conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos. Assim, por meio do trabalho docente, espera-se que o aluno da EPT seja preparado para participação na vida social, agindo de forma crítica e promovendo as transformações necessárias (RAMOS, 2005).

Em consonância com a discussão acima, Gadotti (2009) considera que através da prática educativa, o professor irá prover o indivíduo com conhecimentos e experiências culturais, deixando-o apto a atuar no meio social, em função das necessidades econômicas, sociais e políticas. Todavia, tal prática não pode ser considerada simplesmente como a transmissão de conteúdo. Por isso, Freire (2017) ressalta que é preciso considerar que professor e aluno são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, de forma que ambos aprendem juntos. Ainda nesse sentido, Verdum (2013) destaca que, ao abordarmos a questão da prática educativa e a atuação docente no contexto da EPT, é importante trazer para a arena de discussão os saberes necessários à prática docente.

Ao abordar a temática “prática docente”, Piletti (2004) questiona: qual seria o perfil do professor ideal? Na tentativa de responder a esse questionamento, recorreremos à fala de Zabala (1998), ao afirmar que o bom professor é aquele que melhor responde às necessidades dos estudantes e da escola e sabe organizar sua prática, tendo por base um ensino que procura preparar o aluno para promover transformações sociais a partir da sua realidade.

Em se tratando da EPT, é indispensável, no entendimento de Machado (2011), saber trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais, contextualizando o conhecimento tecnológico, dialogando com diferentes campos de conhecimento, de forma a inserir sua prática educativa ao contexto local. Nesse sentido, Freitas (2012) enfatiza que se assumir enquanto um direcionador do processo ensino-aprendizagem requer que o docente deixe sua marca ao conjugar sua área de conhecimento com as demandas históricas, sociais e econômicas da sua turma.

Na concepção de Freire (1996), para ser um bom professor, o docente precisa ser capaz de proporcionar um diálogo que leve o aluno a momentos de reflexão. Ao docente da EPT, ainda é atribuída a responsabilidade de formar indivíduos críticos, competentes e capazes de suprir as necessidades do mercado de trabalho com responsabilidade. Para isso, ele precisa entender o verdadeiro sentido do ensinar.

Nessa perspectiva, novamente recorreremos a Freire (2017), ao considerar que ensinar não é meramente a transmissão de conhecimentos, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção, de forma que haja uma troca de experiência entre educador e educando.

Em vista disso, Pimenta (1996) considera que o educador tem que ter consciência de que ele é um ser altamente transformador e sujeito capaz de politizar e trabalhar os elementos da cultura, fazendo da educação um processo permanente. Ainda de acordo com o autor, e em conformidade com Freire (2017), ensinar exige a consciência de que tanto estudante quanto professor são seres em transformação.

Conforme Verdum (2013), no contexto atual, o ato de ensinar não se refere apenas ao domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas, mas também ao domínio das novas tecnologias e de práticas pedagógicas inovadoras capazes de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, além dos aspectos relacionados às atitudes e comportamentos do educando.

Entre as barreiras encontradas por professores, que exercem suas atividades na EPT, tem-se a falta de uma formação pedagógica e didática prévia e específica para poderem atuar como docentes, uma vez que a formação acadêmica não contempla tal aspecto. Desta forma, Moura (2008) aponta que tanto na EPT, quanto nos cursos superiores, profissionais que, na maior parte das vezes, não receberam uma formação específica à prática docente, são responsáveis pela formação dos futuros docentes, que – depois de formados – irão reproduzir o comportamento de seus professores.

Partindo dessa ótica, Freire (2017) defende que ao ensinar, o professor precisa fazer uso das experiências positivas e negativas adquiridas ao longo da profissão, em favor da aprendizagem do aluno. Para isso, deverá recorrer ao seu conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida profissional. Gadotti (2009) complementa, ao considerar que essas experiências se transformam em saberes profissionais, que os professores produzem no seu cotidiano docente, por meio de um processo permanente de reflexão sobre a própria prática.

Correia e Lourenço (2016) destacam que para assumir tais papéis, é necessário um conjunto de saberes e competências específicos, e o fato de não atender a essa pluralidade leva muitos professores à frustração. Por fim, Machado (2011) considera que o professor da EPT precisa ser comprometido quanto educador,

independente das outras atividades que venha a desenvolver. Desta forma, contribui ativamente com o desenvolvimento da educação profissional e para a construção da própria identidade profissional.

À vista das considerações acima apresentadas, no que tange aos saberes da prática docente, a presente pesquisa teve por objetivo abordar, à luz dos saberes da prática docente, a percepção dos professores de LP, no tocante ao ensino da leitura, interpretação e produção textual, a partir da perspectiva do meio social vivenciado pelos alunos do IFAC. A investigação serviu para subsidiar o planejamento, elaboração e execução de uma Intervenção Pedagógica (IP) com o gênero de Memórias-histórias de vida, que se materializou em um produto educacional.

3.3 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, recorreu-se à pesquisa qualitativa por considerarmos a mais adequada para se compreender a prática docente dos professores de LP do IFAC, no que se refere à questão da formação, dos recursos didáticos e da prática da leitura, interpretação e produção textual, a partir de elementos culturais da comunidade. Os resultados obtidos subsidiaram o planejamento, elaboração e execução de uma Intervenção Pedagógica, que, por sua vez, se materializou em um produto educacional a ser apresentado como requisito para conclusão do mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido pelo *Campus* Rio Branco.

Como instrumento de coleta de dados, escolheu-se o questionário com questões abertas e fechadas, composto de 12 questões. As questões foram elaboradas visando traçar o perfil dos professores da área de Língua Portuguesa, docentes do Instituto Federal do Acre – IFAC, e como eles vêm desenvolvendo a prática docente no que tange ao ensino da leitura, interpretação e produção textual, a partir do contexto no qual o aluno está inserido. O questionário não teve por objetivo avaliar o trabalho do professor, mas sim nos subsidiar na compreensão desse panorama.

Como recurso metodológico para a coleta de dados, utilizamos um questionário eletrônico semiestruturado (12 questões) respondido por um grupo de professores. Responderam ao questionário 10 professores: 01 do *Campus* Tarauacá, 01 do *Campus* Cruzeiro do Sul, 01 do *Campus* Xapuri, 01 do *Campus* Sena Madureira, 01

do *Campus* Baixada do Sol e 03 do *Campus* Rio Branco, de forma que a pesquisa procurou contemplar todos os *Campi* do IFAC. Tal instrumento foi escolhido a partir da compreensão de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta, do que com questionário fechado. Para Severino (2007), dentre as principais vantagens do questionário, está a possibilidade de atingir muitas pessoas, pois é de fácil aplicação e garante o anonimato das respostas. Além disso, os sujeitos da pesquisa poderão responder quando lhe for mais conveniente

Após a elaboração foi utilizada a ferramenta gratuita *Google Docs* para armazenamento das respostas dos entrevistados. O questionário permaneceu disponibilizado de modo on-line por um período de 10 dias. Foi explicado ao professor que ele não teria obrigação de participar da pesquisa, porém, a participação dele seria de grande relevância para o desenvolvimento do trabalho. Procuramos esclarecer, também, que o objetivo do questionário não era avaliar a prática do professor, mas sim nos permitir entender como acontece o trabalho com leitura, interpretação e produção textual, no contexto da EPT.

No que tange à natureza da pesquisa deste trabalho, trata-se de uma pesquisa aplicada. Conforme destaca Severino (2007), esse tipo de pesquisa volta-se à aquisição de conhecimento com vistas à aplicação numa situação prática e específica.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é exploratória, uma vez que, no entendimento de Severino (2007), seu propósito é proporcionar maior familiaridade com o problema, e seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Para o tratamento das respostas provenientes dos questionários semiestruturados, procurou-se organizar os dados de forma que fosse possível e viável o fornecimento de respostas para o objetivo proposto pela pesquisa. Para tal, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), a qual se caracteriza como uma abordagem de análise de dados que transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. As respostas subjetivas ainda serão analisadas e discutidas à luz dos saberes da prática docente, proposta por Freire (2017; 1989).

3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados do questionário semiestruturado que foi aplicado durante o desenvolvimento desta pesquisa, pautando-nos sempre no aporte teórico que embasou este estudo. O instrumento para a coleta de dados foi composto por 12 questões respondidas por 10 docentes da EPT do IFAC.

Os professores pesquisados trabalham com cursos em diversos níveis, tipificações e modalidades, conforme os eixos tecnológicos dos *campi* em que atuam. São cursos de qualificação profissional, técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao ensino médio, superiores de tecnologia e bacharelados. Alguns destes ainda atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação ao critério de análise das respostas, tomamos como fundamento a ATD, que – de acordo com Moraes e Galiuzzi (2007) – corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e sobre os discursos. Além da ATD, a análise das respostas ainda foi implementada com base nas concepções de Freire (2017), no que tange aos saberes da prática docente. A partir das respostas fornecidas pelos entrevistados, foi possível caracterizarmos o perfil dos 10 entrevistados, de acordo com a **tabela 1**.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa: professores do IFAC

Sujeitos	Idade	Sexo	Formação	Ano	Nível
----------	-------	------	----------	-----	-------

Professor 01	45	Masc.	Port. / Lit.	2002	Mestrado
Professor 02	34	Fem.	Pot. / Esp.	2008	Mestrado
Professor 03	47	Masc.	Port. / Lit.	2004	Mestrado
Professor 04	47	Masc.	Port. / Lit.	2006	Mestrado
Professor 05	34	Masc.	Port. /Lit.	2015	Especialização
Professor 06	34	Masc.	Port. / Lit.	2008	Especialização
Professor 07	33	Fem.	Port. / Inglês	2017	Especialização
Professor 08	38	Fem.	Port. / Lit.	2014	Especialização
Professor 09	52	Masc.	Port. / Inglês	2006	Especialização
Professor 10	42	Fem.	Port./ Esp.	2008	Mestrado

Fonte: Elaborado pelos autores

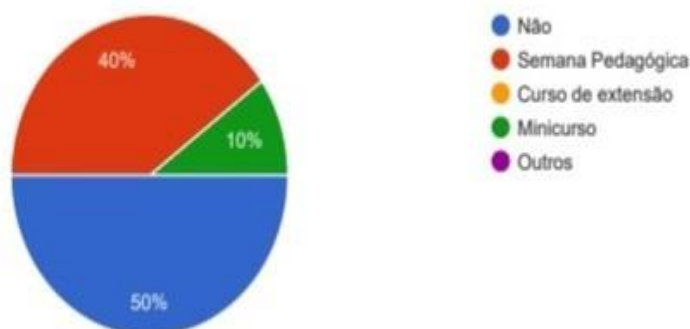
Com base nas cinco primeiras perguntas, foi possível traçar o perfil desses docentes da área de LP que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com os dados coletados, 62,5% dos sujeitos da pesquisa são do sexo masculino e 37,5% femininos, com idades entre 33 a 52.

Quanto à área de formação, 60% declararam que são habilitados em Língua Portuguesa e Literatura, 20% em Língua Portuguesa e Inglês e 20% em Português e Espanhol, tendo concluído os cursos entre 2002 e 2017. Quanto ao nível de formação, 50% dos entrevistados possuem mestrado e outros 50% especialização. Quanto ao tempo de prática docente, as respostas demonstraram que a média de tempo de magistério na educação tecnológica varia de 5 a 8 anos, aspecto bastante relevante, uma vez que, segundo Freire (2017), os saberes da experiência são frutos do tempo da prática docente. De acordo com a ATD proposta por Moraes e Galiazzi, na pesquisa qualitativa, é importante fazer uma descrição detalhada dos sujeitos para que se possa entender o fenômeno estudado.

A quinta pergunta do questionário foi a seguinte: você já participou de alguma formação específica para docentes que atuam em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Se sim, qual? Essa pergunta foi elaborada com objetivo de compreendermos como acontece a formação continuada no âmbito da EPT.

Figura 1 – Questão 5 da entrevista com docentes de LP do IFAC

10 respostas



Fonte: Professores de LP do IFAC.

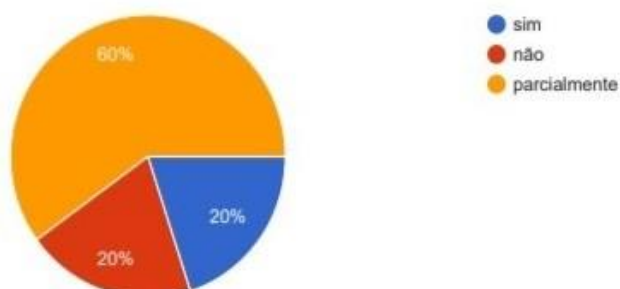
50% disseram nunca ter participado, 10% citaram terem feito minicursos e 40% fizeram referência à participação em semanas pedagógicas. Com base na percepção dos entrevistados, a ATD sugerida por Moraes e Galiuzzi (2007) destaca a importância de valorização do diálogo, a relação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, e, principalmente, a subjetividade do emissor.

A partir das respostas, pode-se considerar que, na visão dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, as formações acontecem, porém, de forma genérica atingindo todos os docentes independentes da área de formação, fator que é insuficiente em relação às especificidades de cada disciplina. Um outro aspecto a ser considerado é o fato de que os docentes que atuam na EPT transitam por vários níveis, formas e modalidades de ensino simultaneamente, fato que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Freire (2017) considera que o bom senso é o responsável pela avaliação mais imediata sobre a prática educativa, realizada informalmente na ação pedagógica. Ele envolve a responsabilidade ética em assumir nossas concepções e a capacidade de autoavaliação de nossas ações.

As questões de 06 a 12 foram elaboradas com a intenção de nos fornecer um panorama da prática docente dos sujeitos da pesquisa, no que diz respeito ao ensino da leitura, interpretação e produção textual, e até que ponto o contexto vivenciado pelo aluno é de interesse do professor ao planejar as aulas. Assim, na sexta questão perguntamos: Você considera que as propostas de leitura, interpretação, produção textual e oralidade presentes nos livros didáticos do ensino médio, contribuem para que o aluno passe a refletir sobre a realidade na qual ele está inserido?

Figura 2 – Questão 6 da entrevista com docentes de LP do IFAC

10 respostas

**Fonte:** Professores de LP do IFAC.

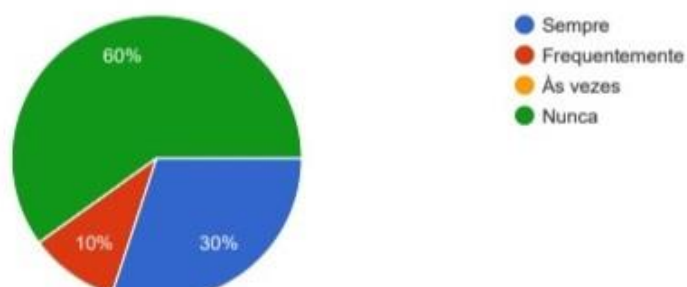
50% responderam que parcialmente, 25% responderam que sim e os outros 25% negaram. Os que responderam sim ou parcialmente concordam que, na maior parte das vezes, os textos presentes nos livros didáticos não são atrativos e destoam da realidade vivenciada pelos alunos.

Outro aspecto destacado pelos pesquisados foi o fato de que as questões de análise linguística presentes nos textos pouco contribuem para desenvolver no aluno um pensamento questionador e crítico. Freire (1989) afirma que quando o processo educativo passa a se preocupar com o entorno do estudante, a aprendizagem torna-se significativa para ele.

A questão sete consistiu em: ao trabalhar a prática da leitura, interpretação, produção textual e oralidade, você costuma recorrer a outros recursos pedagógicos, além do livro didático?

Figura 3 – Questão 7 da entrevista com docentes de LP do IFAC

10 respostas

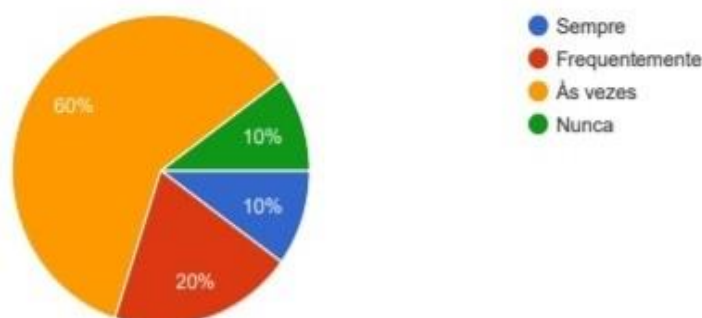
**Fonte:** Professores de LP do IFAC.

60% dos professores responderam que nunca e apenas 30% disseram que sempre recorrem a outros recursos pedagógicos e apenas 10% responderam que raramente recorrem a outro recurso além do livro didático. Alguns justificaram que apesar de reconhecerem a necessidade de outros recursos, a carga de trabalho nem sempre favorece esse aspecto, uma vez que, na EPT, os docentes transitam por vários níveis, formas e modalidades de ensino simultaneamente. Nesse contexto, o emprego do livro didático é mais prático. Um ponto a se considerar aqui é o fato de apesar dos professores reconhecerem que o livro didático na maior parte das vezes não atende às necessidades dos alunos, ainda assim ele continua sendo o principal instrumento de trabalho em sala de aula.

A questão oito questionou: ao planejar as atividades de leitura, interpretação e produção textual, você considera a realidade local vivenciada pelo aluno?

Figura 4 – Questão 8 da entrevista com docentes de LP do IFAC

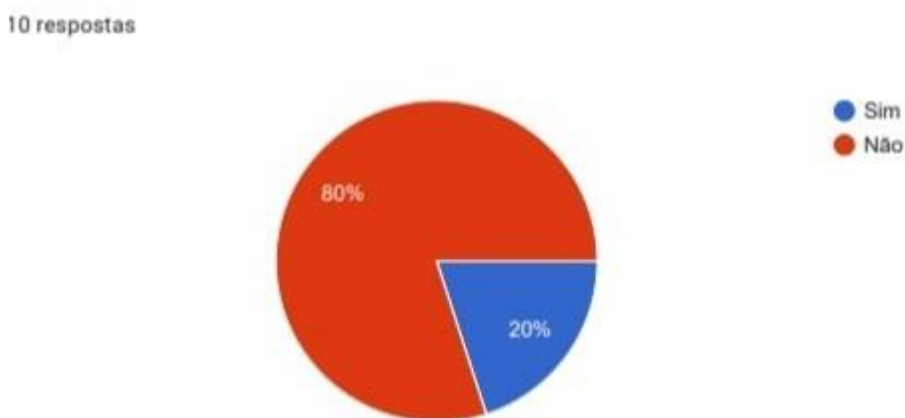
10 respostas



Fonte: Professores de LP do IFAC.

60% responderam que às vezes, 20% que com frequência considera o contexto durante o planejamento, 10% responderam que sempre consideram e 10% que nunca consideram. Alguns justificaram respondendo que nem sempre a grade curricular favorece a inserção de aspectos voltados à realidade do aluno. A esse respeito, Freire (2017) enfatiza que a escola não pode apenas transferir conhecimento, mas promover um espaço em que o conhecimento seja produzido, de tal modo que possa trazer significado, para isso, precisa ter como ponto de partida o contexto do aprendiz.

A questão nove indagou: você conhece ou já participou de ações pedagógicas que promovam a prática da leitura, interpretação e produção textual, a partir de histórias de vida retiradas do contexto vivenciado pelo aluno?

Figura 5 – Questão 9 da entrevista com docentes de LP do IFAC

Fonte: Professores de LP do IFAC.

80% responderam que não, enquanto 20% que sim. Como justificativa, um professor comentou que o suporte pedagógico também está se relativizando na escola atual. A intervenção pedagógica de quem tem competência está se substituindo por "achismos" de licenciados e outros técnicos em assuntos educacionais.

A prática da leitura, interpretação e produção textual a partir da perspectiva de histórias de vida da comunidade à qual o aluno pertence, além de contribuir com o processo ensino-aprendizagem, favorece o resgate de memórias e, ainda, valoriza a fala de sujeitos que, muitas vezes, são excluídos socialmente. Nesse sentido, de acordo com Freire (1989), quando o aprendiz encontra no texto personagens, lugares e tempos do meio ao qual ele pertence, a leitura passa a fazer sentido para ele.

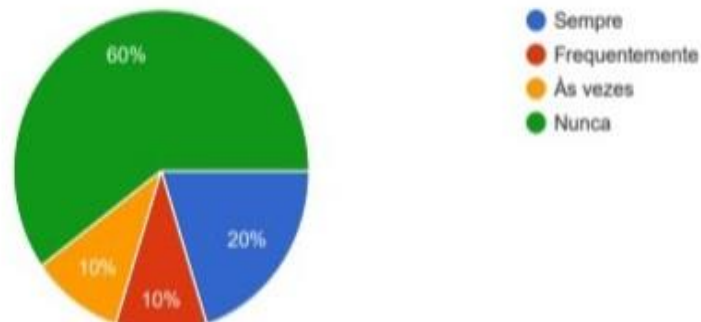
A questão décima perguntou: para você, atividades que propiciem condições espontâneas da prática da oralidade como por exemplos a contação de histórias, contos, conversas em grupo, seminários, entrevistas, etc. é?

Com relação a esse questionamento, 100% foram unânimes ao considerar tais práticas como muito importantes no processo de ensino-aprendizagem. Verificamos, por meio desta resposta, que mesmo os professores que só recorrem ao livro didático, que não procuram inovar em suas práticas didáticas, concordam que atividades que propiciem a prática da oralidade são bastante relevantes. Pode-se inferir dessas respostas uma disposição por parte dos professores às novas experiências.

A questão décima primeira interrogou: com que frequência você costuma trabalhar a oralidade, valorizando aspectos da cultura local, na qual o estudante encontra-se inserido?

Figura 6 – Questão 11 da entrevista com docentes de LP do IFAC

10 respostas



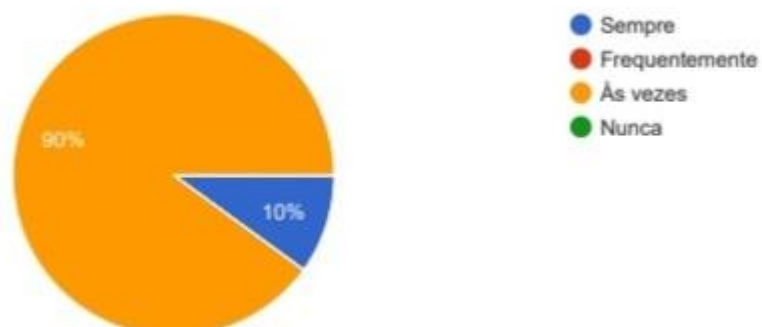
Fonte: Professores de LP do IFAC.

60% responderam que nunca, 20% que sempre e 10% que às vezes e 10% responderam que frequentemente. Dois professores justificaram que a abordagem Sociolinguística tem que estar no centro do trabalho de LP, seja na forma oral ou escrita. O ensino tem que partir daquilo que o aluno já traz de bagagem linguística, e em seguida, a escola vai aprimorando outros conhecimentos.

A última questão buscou saber: você já considerou trabalhar de forma interdisciplinar, aspectos da comunidade local, como histórias de vida, contos, receitas, poesias, músicas, etc.?

Figura 7 – Questão 12 da entrevista com docentes de LP do IFAC

10 respostas



Fonte: Professores de LP do IFAC.

90% dos professores responderam que às vezes consideram trabalhar de forma interdisciplinar e 10% responderam que o trabalho disciplinar sempre faz parte da rotina. Como justificativa, 05 professores enfatizaram que apesar de importante, na maioria das vezes, a grade e o currículo não favorecem a um trabalho interdisciplinar. Três professores responderam que, sempre que possível, fazem análises em sala de aula usando a produção poética de autores acreanos, bem como de alunos que tenham essa afinidade em escrever poesias.

Com base nas respostas subjetivas dadas pelos sujeitos da pesquisa, recorreremos ao processo de categorização proposto pela ATD, do qual emergiram as seguintes categorias: saberes específicos; saber crítico-contextual; saber curricular pedagógico; e saber interdisciplinar.

3.4.1 Saberes específicos

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se alicerça numa formação de sujeitos autônomos e emancipados, capazes de promover transformações de acordo com as demandas impostas pelo meio social. Todavia, o alcance de tais objetivos perpassa por uma formação que integre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva de uma formação humana integral. Nesse processo, conforme a concepção de Freire (2017), o professor é um dos principais atores sociais visto que exerce a função de mediação da cultura e dos saberes escolares. Por exercer uma função primordial no processo educacional, a sua formação surge como tema de interesse nessa busca para uma educação de caráter emancipatório.

No que tange à questão teoria e prática, pode-se perceber nas respostas dos sujeitos da pesquisa a necessidade de uma formação específica para docentes que ingressam na Educação Profissional e Tecnológica, considerando que a vida acadêmica, seja na licenciatura ou no bacharelado, não contempla tais aspectos. No processo de ensino-aprendizagem, teoria e prática são fundamentais, todavia, a inexperiência inicial para atuar nessa modalidade de ensino provoca certa insegurança nos professores que estão chegando. A esse respeito, Freire (2017), ao tratar dos saberes da prática docente, enfatiza a necessidade consciência de que

somos seres sociais, históricos, culturais, e, portanto, ao mesmo tempo em que ensinamos, também aprendemos.

Outro aspecto a ser destacado nas respostas dos sujeitos é que, além da semana pedagógica (oferecida duas vezes ao ano pela instituição à qual pertencem), há a necessidade de formações continuadas, visando atender às especificidades da disciplina de Língua Portuguesa. Tal anseio encontra amparo em Freire (2017), ao considerar que a aprendizagem acontece na troca de experiência e que o conhecimento e a aprendizagem caminham juntos para a transformação do convívio social, por meio da transmissão de saberes numa ação coletiva em um ambiente interativo.

3.4.2 Saber crítico-contextual

Zabala (1998) define o livro didático como um instrumento destinado à promoção do processo educativo. Nesse sentido, espera-se que seja claro, objetivo, organizado e utilize de uma linguagem acessível ao público ao qual se destina. Desta forma, Moran (2013) destaca que os conteúdos neles apresentados devem ser contextualizados, objetivando facilitar a compreensão de aspectos globais, mas sem deixar de lado o contexto no qual o aluno encontra-se inserido.

Ao serem indagados a respeito da importância do livro didático em sala de aula, os pesquisados foram unânimes em considerá-lo como um recurso indispensável ao processo ensino-aprendizagem, que é utilizado frequentemente. No entanto, todos concordaram, também, que as propostas presentes nos livros didáticos não atendem à realidade de alunos residentes no interior do país. Tais considerações justificam-se, de acordo com as respostas, pelo fato de que os livros didáticos são produzidos nos grandes centros urbanos, conseqüentemente, seu conteúdo está voltado para atender ao público dessas localidades. Outro aspecto relevante inferido nas falas dos entrevistados é que as propostas de leituras são elaboradas a partir de fragmentos de textos, dificultando que o estudante desenvolva uma reflexão crítica.

Pode-se considerar, a partir das respostas dos sujeitos, que realmente o livro didático é fundamental ao processo educativo, em sala de aula. Todavia, é importante considerarmos que a prática educativa é dinâmica e não deve se resumir a um único material a ser utilizado e explorado pelo professor. Desta forma, no exercício de suas

funções, o professor precisa sempre buscar novos horizontes, objetivando tornar o processo educativo mais produtivo.

Um outro aspecto a ser observado, ainda, é que apesar de os professores reconhecerem a limitação do livro didático, de acordo com as respostas da pesquisa, 60% recorrem apenas a esse recurso, enquanto que 40% procuram outros recursos pedagógicos. Nessa perspectiva, concordamos com Freire (1989), quando este autor considera, como um dos saberes da prática docente, que o professor deve conhecer a realidade do seu aluno, pois a partir desse conhecimento, ele poderá desenvolver, em sala de aula, dinâmicas que possam complementar ou ampliar as atividades propostas nos livros didáticos, fazendo com que sua disciplina sirva como elemento contributivo à formação crítica dos educandos.

3.4.3 Saber curricular-pedagógico

Para boa parte dos estudantes brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar o acesso às práticas de leitura e de produção textual. Nessa perspectiva, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), tais práticas devem privilegiar gêneros textuais que aparecem com mais frequência na realidade social e no universo escolar, entre eles, o gênero de memórias. Nesse sentido, para Freire (1989), o contato com diversos tipos de textos permite que, futuramente, os aprendizes aprendam a produzir seus próprios discursos orais e escritos, conectados com os diversos contextos sociais.

A esse respeito, pudemos constatar, nas respostas dos sujeitos, que 60% ao planejar atividades de leitura, interpretação e oralidade, raramente consideram a realidade local vivenciada pelos alunos. 10% declararam sempre considerar e 10% responderam que nunca. Tais resultados vão ao encontro do fato de que boa parte dos professores limitam suas atividades ao livro didático, como foi respondido anteriormente, que, por sua vez, destoam da realidade vivenciada pelos estudantes. Consequentemente, na hora de planejar, aspectos sociais e culturais e históricos do contexto do estudante acabam ficando em segundo plano. A esse respeito, Freire (2017) enfatiza que o professor necessita formar-se para além dos conhecimentos disciplinares, de forma a promover um ensino voltado para o contexto dos envolvidos.

Entre os entraves que acabam por dificultar um trabalho com leitura, produção textual e oralidade voltados à realidade dos estudantes, de acordo com os sujeitos,

são: o fato da grade curricular não favorecer tais aspectos, e o fato dos livros serem produzidos para atender a realidade da Região Sul e Sudeste. Um ponto importante a ser considerado é que alguns consideram que sempre se preocupam em trabalhar esses aspectos, uma vez que o trabalho desenvolvido no Instituto Federal deve estar voltado para atender demandas locais, defendendo que a sala de aula é o lugar onde se deve iniciar esse trabalho. Nessa perspectiva, Freire (2017) e Gadotti (2009) consideram que a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares. O autor acrescenta, ainda, que os aspectos que perpassam o ofício docente são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação.

3.4.4 Saber interdisciplinar

De acordo com Freire (2017), na busca por satisfazer inúmeras necessidades de natureza histórica, biológica, intelectual, afetiva, cultural e estética, o homem precisa estabelecer inúmeras relações sociais. Nessa perspectiva, tais relações se fazem necessárias para que se tenha um indivíduo desenvolvido em sua completude e capaz de transformar a própria realidade. Na contramão dessa concepção, constata-se que em plena era das grandes descobertas tecnológicas e científicas, ainda temos um ensino fragmentado em que o currículo escolar é constituído por compartimentos incomunicáveis e, na maioria das vezes, desarticulados do contexto sociocultural do aluno.

Para Gadotti (2009), este caráter fragmentado e desarticulado tem origem na exigência material de formação dos indivíduos que a sociedade moderna, com suas formas de organização social, impôs às instituições educacionais, inclusive à escola em todos os níveis. Nessa perspectiva, o autor destaca que surge a interdisciplinaridade como perspectiva de uma formação integral, que leva em consideração a realidade vivenciada pelo aluno de forma a articular teoria e prática. Assim, podemos considerar que a interdisciplinaridade pode ser tomada como a possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares.

No que tange ao trabalho interdisciplinar, quando questionados com que frequência costumam desenvolver projetos interdisciplinares abordando aspectos da

cultura local como histórias de vida, contos, receitas, músicas, poesias, etc., apenas 10% dos entrevistados disseram que sempre, enquanto que 90% às vezes. A partir das respostas, podemos inferir que, na disciplina de LP, o trabalho interdisciplinar ainda não é uma realidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do IFAC.

Entre as razões que dificultam a interdisciplinaridade, os entrevistados citaram o fato de o currículo não favorecer esse aspecto. Além disso, a logística na distribuição das aulas inviabiliza a comunicação entre os professores, e também a ausência de encontros pedagógicos. Como resultado, tem-se um ensino fragmentado em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre isolado, em detrimento ao desenvolvimento do aluno.

Para Freire (2017), o saber interdisciplinar consiste em relacionar o conhecimento com situações reais, por meio de temas que envolvem diferentes áreas do conhecimento, de forma que os conteúdos possam ser trabalhados em conjunto. O autor destaca, entretanto, que para isso, é necessário que o professor tenha liberdade para alterar a ordem em que os conteúdos serão trabalhados e sinta-se à vontade para fazer essa alteração.

Por fim, o trabalho com gêneros textuais, como histórias de vida, contos, poesias, músicas, receitas regionais, oportuniza temáticas que, além de resgatar a cultura de determinada localidade, podem servir como ponto de partida para um trabalho interdisciplinar em sala de aula. Tal afirmação respalda-se em Freire (2017), quando este considera que as relações entre as disciplinas das diferentes áreas, baseadas no contexto sociocultural do aluno, criam um ambiente propício para uma aprendizagem significativa.

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, foi possível perceber que a consolidação da prática docente na Educação Profissional e Tecnológica exige a aquisição de inúmeros saberes, que podem ser assim sintetizados: crítico-contextual, específicos, pedagógicos e didático-curriculares. Tais saberes não levam em consideração apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas todo o contexto escolar e, principalmente, a realidade do aluno.

Podemos considerar, ainda, que os saberes pedagógicos exigem uma constante reflexão e autoavaliação pelo professor, em relação à própria prática didática. Por meio dessa reflexão e analisando as experiências já vividas, irá se formar a identidade profissional do docente. Como resultado desse processo, espera-se que seja moldado um profissional comprometido e que contribua para a formação de indivíduos críticos, responsáveis e comprometidos com as transformações sociais.

No que tange à prática de LP, pode-se constatar que os professores do IFAC compreendem a necessidade de considerar essas particularidades no processo de ensino e aproveitar o contexto dos estudantes para a promoção de um ensino que tenha significação para os envolvidos.

Na atual conjuntura, em que a todo instante busca-se a integração, ou conexão das coisas, com objetivo de compreender o mundo a partir da dualidade, teoria e prática, e a escola ainda permanece alheia a uma formação plena, o projeto nos proporcionou alguma constatação: trabalhos com memórias ou história de vida, contos, músicas, poesias, receitas locais, quando levado à sala de aula, podem contribuir para a promoção da interdisciplinaridade, fazendo com que o ensino-aprendizagem torne-se mais significativo ao aluno, pois o conhecimento parte de uma realidade com qual ele se identifica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, D. T. L. A identidade docente em construção: considerações a respeito da construção do ser docente de História. **Revista Aedos**, Rio Grande do Sul, v.4, n.11, p. 209-220, set. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 5 jun. 2020.

GADOTTI, M. **O Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAES, R; GALIAZZI, M. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br>. Acesso em: 6 out. 2021.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008. Disponível em: <https://www.ifrn.edu.br>. Acesso em: 3 mai.de 2021.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 2 jun. 2021.

RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALA, A. **A prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 1, p. 91-105, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 10 jun. 2021.

4 HISTÓRIAS DE VIDA COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA, INTERPRETAÇÃO, PRODUÇÃO TEXTUAL E RESGATE DE MEMÓRIAS³

RESUMO

Por meio de projetos educativos e culturais é possível à escola garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos e discursivos necessários ao exercício da cidadania. Nesse sentido, o objetivo principal deste projeto foi promover uma intervenção pedagógica de fomento à prática da leitura, interpretação, produção textual e resgate de memórias locais, em uma turma do 2º ano do Curso Técnico Integrado em Administração, do Instituto Federal do Acre, campus Tarauacá/AC. Ancorados na metodologia da História Oral, foi explorado o gênero discursivo de memórias, enfatizando histórias de vida de alguns moradores da cidade de Tarauacá/AC, por meio de uma sequência de atividades didáticas. Os aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa foram Moran (2013), Freire (1989), Vygotsky (1997), Zabala (1998), Oliveira (2019), Kleiman (2007), Meiry (2006), Koch e Elias (2006). Como resultado, a turma produziu 07 narrativas do gênero Memórias-História de vida. As narrativas foram organizadas por categorias, permitindo identificar dentro de seus contextos, elementos que remetem a aspectos sociais, históricos, culturais, religiosos e linguísticos da localidade. Além disso, por meio dessa intervenção foi possível resgatar memórias antigas da localidade, e ainda, pudemos traçar um perfil dos moradores de Tarauacá-Acre. Por fim, os resultados apontam também que, o trabalho com histórias de vidas em sala de aula, além favorecer o processo de ensino-aprendizagem, contribui com o resgate da história local, valoriza as experiências das pessoas idosas e pode levar o aluno se percebe e se posiciona como sujeito dentro dos processos sociais.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica. Sequência didática. Gêneros discursivos. Histórias de vida. Ensino profissional.

4.1 INTRODUÇÃO

Conforme Moran (2013), enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, o ensino formal continua, de maneira geral, organizado de modo previsível, repetitivo, burocrático e pouco atraente. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), no contexto da sala de aula, a prática da leitura, interpretação e produção de texto, por décadas, baseiam-se na norma-padrão da

³ Trabalho publicado na revista Conexão na Amazônia, v.2, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/issue/current>.

língua, para a qual, o discente é um mero repetidor de um conhecimento, que já chega pronto, e na maioria das vezes, tendo que trabalhar com fragmentos de textos, que na maioria das vezes, destoam da realidade vivenciada por ele.

Freire (1989) destaca que o discente não pode ser visto como sujeito inserido em processo de ensino-aprendizagem fragmentado, mas alguém que possa ser compreendido em sua totalidade. A fala do autor vai ao encontro de Oliveira (2013) e Gadotti (2009) ao considerarem que a aprendizagem deverá acontecer por meio da internalização, a partir de trocas de experiências, partindo-se de um processo interpessoal e transformando-se num processo intrapessoal. Nesse sentido, Vygotsky (1997) considera que aprendizagem não é uma mera aquisição de informações, mas um processo de interação entre o indivíduo e o meio.

Essa concepção de que a aprendizagem ocorre a partir de trocas de experiências, também encontra fundamentação na fala de Kleiman (2007), ao reputar que trazendo a realidade vivenciada pelo discente ao contexto da sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo, pois aquilo que é estudado, passa a fazer sentido para o discente. Assim, com base na fala do autor supracitado, podemos considerar que as atividades de leitura, interpretação e produção textual passam a fazer sentido, quando o estudante encontra inseridos nelas, elementos de sua realidade, como personagens conhecidos, lugares, tempos, costumes, tradições e valores, inseridos no texto.

Para Zabala (1998), uma SD consiste em um conjunto de atividades planejadas e coordenadas entre si, de forma a trabalhar no estudante, conceitos, atitudes e comportamentos. O autor ainda acrescenta que a SD possui como finalidade principal, estruturar o ensino por momentos que se somem, gradativamente, ao aprendizado do aprendiz. De maneira geral, o educador deverá expor determinado assunto, apresenta as etapas a serem seguidas, as orientações necessárias para sua compreensão e, por fim, espera-se que o aprendiz ponha em prática o conhecimento adquirido.

Ainda no entendimento de Zabala (1998) é de fundamental importância que o professor faça a inter-relação dos conteúdos e a conexão dos conhecimentos fragmentados tornando as atividades mais harmoniosas. Desta forma, entende-se, pois, que é possível organizar temas e conteúdos simples e fundamentais em uma SD bem estruturada antes de abordar temas mais complexos, priorizando a sucessão lógica dos conteúdos que facilitam o entendimento do aluno, uma vez que o

aprendizado segue uma sequência total das atividades que ocorrem de maneira progressiva.

Kleiman (2007) explica que por muito tempo a escola trabalhou leitura e produção de texto com objetivo meramente avaliativo, ou seja, os alunos precisavam ler e escrever para obterem uma nota, fazendo com que tais práticas não fossem vistas com bons olhos pelo estudante. No entendimento da autora, como consequência dessa concepção equivocada que infelizmente, ainda se faz presente no cotidiano de muitos alunos e até mesmo de alguns educadores, boa parte do alunado não aprenderá como interagir por meio da escrita.

A partir dessa perspectiva, Koch e Elias (2006) consideram que os textos produzidos na escola devem estar a serviço da interação, ou seja, o aluno escreve para interlocutores que realmente interagem por meio de seu texto. Nessa perspectiva, Kleiman (2007) enfatiza que ao provocar, nas aulas de LP, interações por meio da oralidade, leitura e escrita, o professor tem a função de oferecer a todos os educandos o acesso a saberes linguísticos necessários para a interação na sociedade.

Nessa perspectiva, o presente trabalho consistiu em planejar, organizar e executar uma proposta de intervenção pedagógica, materializada numa Sequência Didática (SD), visando à promoção da leitura, interpretação, produção textual e resgate de memórias da cidade de Tarauacá/AC, com base nos pressupostos teóricos de Zabala (1998) e atentando-se para o que dispõe a BNCC, ao enfatizar que, a ideia principal de uma SD não é dominar um gênero como objeto teórico, mas sim, dá oportunidade ao aluno de reconhecer um determinado gênero entre tantos outros. Desta forma, optou-se por trabalhar com o gênero memórias a partir de histórias de vida por entendermos a necessidade de a escola voltar-se ao contexto social do aluno

4.2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, de cunho qualitativo e natureza descritiva, uma vez que explica e descreve uma proposta de Intervenção Pedagógica (IP) para o ensino do gênero Memórias-Histórias de vida. Consideramos um trabalho com a finalidade intervencionista, uma vez que o pesquisador atuou como sujeito e objeto da pesquisa, intervindo diretamente na realidade estudada, como forma de produzir conhecimento.

As atividades de intervenção pedagógica (IP) foram desenvolvidas numa turma do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Administração, no Instituto Federal do Acre, campus Tarauacá, durante a disciplina de Língua Portuguesa (LP), às terça-feira e às quintas-feiras dos meses de agosto e setembro de 2021, com base nos pressupostos teóricos de Zabala (1998), Oliveira (2019) no que tange à Sequência Didática (SD). Destaque-se ainda que para o desenvolvimento da IP, foram necessários 12 encontros, com duração média de 90 minutos: 05 destinados ao desenvolvimento das atividades e os 07 para apresentações e considerações por parte da turma e feedback do professor-pesquisador.

As atividades foram planejadas para acontecer três momentos: o primeiro, com foco à análise linguística escrita, o segundo, à prática da oralidade e o terceiro, para a produção textual, conforme a **tabela 1**, abaixo:

Tabela 1 – Aspectos que foram trabalhados na IP

1º Momento	Leitura e análise linguística escrita
2º Momento	Leitura e análise linguística oral – correção das atividades.
3º Momento	Produção textual do gênero Memórias-Histórias de vida.

Fontes: os autores.

Como proposta de atividade final, com base no que dispõe Zabala (1998) e Oliveira (2019) os alunos fizeram uma produção inicial e, nos encontros seguintes, foi explorado o gênero discursivo de memórias, a partir de histórias de vidas, atrelado aos elementos da narrativa e ao gênero entrevista.

Considerando que a pesquisa foi desenvolvida num momento em que o país ainda vivencia a pandemia da Covid-19, todas as atividades aqui propostas foram desenvolvidas de forma remota. Para isso, recorreremos à plataforma Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), encontros virtuais pelo Google Meet, ao Correio Eletrônico, e ainda, foi organizado um grupo via aplicativo WhatsApp. Antes de cada encontro, os alunos receberam com antecedência, por meio

da plataforma SIGAA, as atividades propostas, para que realizassem a parte de interpretação e escrita.

A análise e discussão dos dados teve por base os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiuzzi (2007) e Guimarães (2012), que propõem estratégias para avaliação do gênero textual de memórias. Os autores destacam que a Análise Textual Discursiva é definida como um conjunto de procedimentos para análise de dados, de natureza qualitativa, que possibilitam trabalhar os textos e seu contexto, de forma a produzir uma nova compreensão sobre o fenômeno investigado conforme a **tabela 2** abaixo:

Tabela 2 – Etapas da análise dos resultados

1º Etapa	Unitarização	Divisão do texto em pequenos enunciados denominados unidades de sentido.
2º Etapa	Categorização	Organização das unidades de sentido, por semelhança.
3ª Etapa	Metatexto	Interpretação dos resultados

Fonte: os autores

Com base no que dispõe Zabala (1998), os alunos fizeram uma produção inicial e, nos encontros seguintes, foi explorado o gênero discursivo de memórias, a partir de histórias de vidas, atrelado aos elementos da narrativa e ao gênero entrevista, encerrando com uma produção final, conforme as apresentações dos quadros 1, 2, 3, 4 e 5 abaixo:

Quadro 1 – Intervenção pedagógica: 1 encontro

<p>Momento 1: Apresentação da Intervenção Pedagógica</p> <p>Objetivos:</p> <p>Diagnosticar o nível de conhecimento da turma a respeito da temática;</p> <p>Reconhecer as histórias de vida como um patrimônio imaterial que precisa ser preservado;</p> <p>Apresentar a proposta à turma através de uma conversa informal.</p> <p>Sugestão de texto: Minha bisavó, parteira e vidente (Apêndice A)</p>
--

Síntese:

O texto narra a história de vida de uma senhora moradora da cidade de Tarauacá-Acre que nasceu em uns dos seringais da região e, muito jovem, ficou viúva com filhos para criar. Ela conta o quanto era difícil sua rotina no seringal, mas precisava trabalhar para garantir o sustento da família. A senhora além de trabalhar na extração do látex, ainda era benzedeira e a parteira da região.

(Projeto Contos e Causos de Tarauacá/AC, 2019)

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 2 – Intervenção Pedagógica: encontro 2

Momento 2: Trabalhando com os elementos da narrativa

Objetivos:

Reconhecer a importância dos elementos da narrativa para o gênero textual Memórias-Histórias de vida;

Produzir texto com foco narrativo em primeira ou terceira pessoa.

Sugestão de texto: Tarauacá, a terra do abacaxi gigante (**Apêndice B**)

Síntese:

Produzido ao estilo de uma lenda amazônica, no texto, os alunos criaram uma versão para justificar os abacaxis gigantes da cidade de Tarauacá/AC que chegam a pesar em média dezesseis quilos.

(Projeto Contos e Causos de Tarauacá-Acre, 2019)

Sugestão de avaliação: Reescrita do último parágrafo do texto criando uma nova versão para o surgimento do abacaxi.

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 3 – Intervenção Pedagógica: encontro 3

Momento 3: Trabalhando com o gênero discursivo textual Memórias-Histórias de vida

Objetivos:

Reconhecer a importância gênero para o resgate e valorização da cultura em Tarauacá-Acre;

Identificar as principais características desse gênero;

Produzir uma primeira versão de um texto de memórias.

Sugestão de texto: Em móvel de madeira sempre tem poeira (**Apêndice C**)

Síntese:

Por meio de metáforas, uma senhora de 82 anos, narra momentos de sua história de vida, desde a época da infância até os dias atuais. Ela compara as fases da vida a um móvel de madeira empoeirado, no qual cada gaveta guarda recordações de momentos felizes e tristes pelo qual passou ao longo dos anos.

(Projeto contos e causos de Tarauacá-Acre, 2019)

Sugestão de avaliação:

Elaboração de um texto de memórias em primeira pessoa.

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 4 – Intervenção Pedagógica: encontro 4

Gênero textual discursivo Entrevista

Objetivos:

Identificar as principais características do gênero;

Elaborar um roteiro de entrevista;

Entrevistar um morador da cidade de Tarauacá.

Sugestão de avaliação: O grupo com 3 ou 04 integrantes deverá, seguindo o roteiro usado na entrevista, elaborar um texto sobre as memórias do entrevistado.

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 5 – Intervenção Pedagógica: encontro 5

Produção final

Objetivo:

Elaborar um texto do gênero Memórias empregando os conhecimentos adquiridos durante

os encontros.

Sugestão de texto: Minha história (**Apêndice D**)

Síntese:

No texto, um senhor de 72 anos que é comerciante na cidade de Tarauacá/AC, nos relata momentos por ele vivenciados, desde quando chegou por aqui, por volta dos treze anos de idade, aos dias atuais e, assim ele nos passa as suas impressões a respeito da cidade. Um ponto que diferencia essas memórias das outras, é o fato de que além de comerciante, o seu João, como é conhecido, também foi um dos mais importantes historiadores da região. Por meio de suas memórias, ele nos apresenta aspectos físicos, geográficos e culturais da região.

(Projeto Contos e caso de Tarauacá-Acre, 2019)

Sugestão de avaliação:

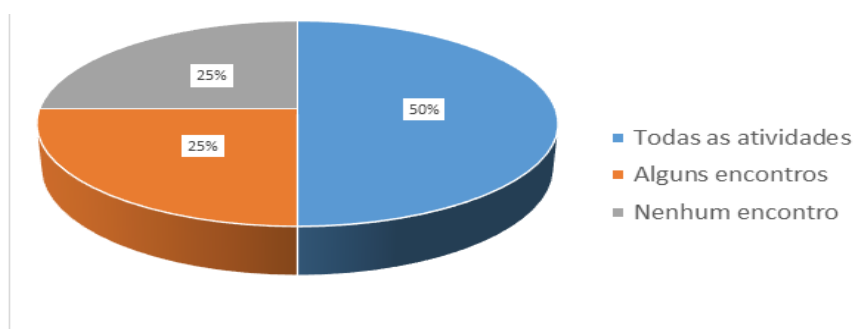
Em dupla, colher um parente com idade de 60 anos ou mais, entrevistá-lo e depois escrever um texto em primeira ou terceira pessoa sobre as memórias desse entrevistado.

Fonte: Elaborado pelos autores

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão que nos propomos a apresentar aqui levaram em conta, também, o olhar do professor-pesquisador, durante o desenvolvimento da pesquisa. Logo na primeira semana, foi possível constatar que, apesar de os alunos já estarem a quase um ano no ensino remoto, a dificuldade de trabalhar pela plataforma SIGAA ainda é uma realidade, o que resultou, em nosso entender, numa baixa adesão ao projeto. Tal afirmação pode ser constatada no **gráfico 1**:

Gráfico 1 – Adesão dos alunos durante a IP



Fonte: Elaborado pelos autores

Dos 28 alunos da turma, 50% participaram de todos os encontros, 25% alegaram impossibilidade de participar de todos os encontros, por falta de um sinal de internet adequado e outros 25% alegaram não poder participar por não terem internet em casa. Como a IP foi desenvolvida dentro das aulas de LP, aos 50% com acesso limitado ou sem internet, foi disponibilizado o material impresso, no entanto, para efeitos de pesquisa, só consideramos as produções daqueles que estiveram presentes em todos os encontros. Considerando as limitações com relação ao uso da plataforma do SIGAA, optamos por trabalhar também com trocas de mensagens por Correio Eletrônico e pelo grupo do WhatsApp. Desta forma, verificamos que a turma passou a atender as demandas em tempo hábil.

A IP ocorreu em três momentos: no primeiro, foi trabalhado a análise escrita, no segundo, focamos na oralidade e no terceiro momento, destinou-se à produção textual. Com relação ao 1º momento, verificamos que a turma não apresentou dificuldades na análise linguística, considerando que todos os 14 participantes conseguiram responder satisfatoriamente, sem recorrer à assistência do professor-pesquisador. Tal resultado justifica-se no fato de que os textos que foram explorados, tratavam de aspectos físicos, geográficos, históricos e culturais, vivenciados por eles, aspecto que favoreceu a compreensão. A esse respeito, Moraes e Galiazzi (2007) consideram que numa pesquisa qualitativa não se pode deixar de considerar o contexto no qual os resultados foram produzidos.

Quanto ao 2º momento, ficou evidenciado uma dificuldade com relação à exposição oral, de forma que foram necessárias intervenções por parte do professor-pesquisador, provocando a participação da turma. Tal dificuldade pode ser justificada pela falta de familiaridade do aluno em relação ao uso da câmera e do microfone com finalidade didática. Para sanar esse impasse, ao invés de pedir que alguém se manifestasse, passamos a indicar nominalmente qual aluno deveria se pronunciar. Dessa forma, passamos a ter uma participação igualitária e impedimos que sempre fossem os mesmos alunos a se manifestar.

A primeira proposta de produção teve por objetivo verificar o entendimento da turma, com relação ao gênero Memória-Histórias de vida. Assim, com base no texto motivador, *“Em móvel de madeira, sempre tem poeira”*, foi sugerido que os alunos escrevessem uma narrativa em primeira pessoa, relatando um pouco de suas memórias na cidade de Tarauacá-Acre. A turma teve um prazo de 04 dias para cumprir

a tarefa e encaminhá-la por e-mail, ao professor-pesquisador. Ao final do prazo, dos 14 participantes, 06 conseguiram cumprir a tarefa em tempo hábil (**Apêndice E**). Os outros alunos alegaram sobrecarga de trabalho, pois além de LP, estavam tendo aulas de mais duas disciplinas naquela semana.

Uma vez recebido os textos, eles foram reencaminhados à turma, sem a identificação dos autores e tomamos o cuidado para que o aluno não recebesse de volta o texto que ele mesmo produziu. No encontro seguinte, foi estipulado um tempo para que o aluno pudesse apresentar o texto do colega recebido via correio eletrônico. Com essa estratégia, constatamos que os alunos ficaram mais à vontade na hora da apresentação. Durante a atividade, 05 alunos que não haviam enviados os textos com antecedência pediram para apresenta-los, perfazendo um total de 11 apresentações. Todavia, para efeitos de análise, só consideramos aqui os textos entregues no prazo.

O momento da apresentação foi bastante significativo, pois os alunos, por meio das memórias, puderam exteriorizar alegrias, saudades, tristezas, angústias e anseios. Como nas narrativas apereceu a unidade de sentido *“Ainda não tenho muitas histórias para contar, pois sou jovem”*, aproveitamos para explicar que independentemente de sermos jovem ou idoso, todos temos memórias e que são elas quem moldam, com o passar do tempo, nossa identidade cultural. A dinâmica da atividade serviu para reforçar neles a necessidade de valorizarmos o lugar a que pertencemos, pois é através dele que contamos nossa história.

Para análise da produção inicial, norteamos-nos na ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi (2007) e pelos elementos constitutivos do gênero Memórias, proposto por Guimarães (2012). Assim, a leitura atenta dos textos permitiu-nos organizá-los a partir das seguintes unidades categóricas: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Embora o nosso foco não fosse a análise linguística, na proposta de IP, consideramos alguns aspectos relacionados a essa questão, por concordarmos com Kleiman (2005), ao considerar que o ensino de um gênero implica na realização de procedimentos que envolvem leitura, análise linguística e escrita.

4.3.1 Conteúdo temático

Verificamos que os alunos não tiveram dificuldades na proposta de produção do gênero de memórias, uma vez que todos escreveram os fatos a partir da perspectiva de quem os vivenciou, relatando acontecimentos passados, mas sempre

tendo por base o presente, como podemos constatar no trecho [...] *hoje, a saudade maior é da casinha velha da minha vó. Era velha e de madeira e quando corríamos ao redor, ela se balançava, tornando a brincadeira mais divertida. No final, eu merendava um belo pedaço de bolo com uma xícara de café [...]*.

Com isso, percebe-se em alguns textos a ausência de uma descrição mais detalhada e de elementos que marcam tempo e espaço nas narrativas. Tal procedimento impede que o leitor tenha uma noção mais definida da visão de quem narra, uma vez que faltou precisão temporal e espacial, elementos indispensáveis ao gênero de memórias. Pode-se constatar isso no seguinte trecho: [...] *lembro-me de uma vez em que eu e meus irmãos saímos escondidos para buscar manga. Na volta eu levei uma surra com uma colher de madeira que minha mãe tinha [...]*. A esse respeito, Guimarães (2012) destaca que o gênero de Memórias, por envolver a subjetividade dos sujeitos, precisa focar não apenas nos acontecimentos, mas no tempo e lugar onde a narrativa se desenvolve.

4.3.2 Estrutura composicional

Quanto à construção da composição das narrativas, foi verificado nessas primeiras produções que a maior parte dos alunos tentaram atender à estrutura do gênero de memórias: narrativa curtas, escritos em primeira pessoa, referência a aspectos da localidade de Tarauacá-Acre. Outro aspecto é a organização temática, uma vez que se pode constatar que houve uma preocupação em organizar os acontecimentos em uma sequência lógica: com início, meio e fim. Geralmente, esse final consistiu numa constatação, a partir dos fatos vivenciados pelo narrador, como nos trechos: [...] *mas mesmo assim, não me arrependo nada do que fiz para que eu pudesse ser quem sou hoje [...]* ; [...] *e apesar de tudo isso, hoje me transformei em uma pessoa quase adulta e quase feliz [...]*.

4.3.3 Estilo

Com relação ao estilo, as produções apresentaram sinais de recursos linguísticos, mas que, no nosso entender, não foram usados intencionalmente, para evidenciar os traços do texto de memórias, uma vez que tais aspectos ainda não haviam sido trabalhados na turma. Assim, em alguns momentos, os alunos recorreram

à linguagem figurada, não em função do gênero textual, mas por fazer parte da forma como eles costumam se expressar cotidianamente. Tais considerações podem ser contatadas nos trechos: *[...] a minha adolescência foi bem louca também. Quebrei a cara muitas vezes, na amizade e no amor [...], [...] é devastador saber que a maioria das histórias que tenho para contar, não são tão agradáveis quanto eu gostaria [...]*. De acordo com Le Goff (2014), as figuras de linguagem nos textos de memórias devem ser escolhidas por critérios estéticos e conduzem o leitor por cenários reais ou imaginários. Todavia, os alunos conseguiram trazer o leitor para ao universo das narrativas ao apresentarem seus saudosismos, costumes ou modos de viver, como em: *[...] aos domingos a família sempre se reunia para almoçar. Durante muitos anos foi assim, até ocorrer a pandemia e veio o isolamento. Foi o momento que me fez mudar, analisar, me aproximar mais dos meus familiares e perceber que o que eu sempre tive e tenho de valioso é a família [...]*.

Ao término das apresentações, aproveitamos para destacarmos alguns aspectos como a questão do parágrafo, o cuidado com a ortografia e com as repetições de palavras no mesmo parágrafo e, ainda, quanto à organização das ideias do texto para facilitar o entendimento por parte do leitor.

A segunda produção teve como motivação o trabalho com o gênero Entrevista. Após a apresentação do referido gênero à turma (o que é, quais as características e quais os tipos de entrevistas), passamos para o trabalho prático. Assim, foi proposto uma entrevista com um morador antigo da cidade, tendo por mediadores dois alunos da turma. Todavia, por uma questão de logística, tornou-se inviável trazer à sala do *Google Meet* uma pessoa de idade para ser entrevistada. Para resolvermos esse impasse, resolvemos entrevistar um docente de Direito do *Campus Tarauacá*. Tal escolha se justificou no fato de já conhecermos um pouco a história de vida do professor, que teve uma infância sofrida, quando ainda criança, foi engraxate para ajudar em casa, vendeu banana pelas ruas da cidade, e com muito sacrifício e força de vontade, estudou e conseguiu realizar seu sonho ser advogado. Vimos na história de vida do professor, uma estratégia para desenvolver o trabalho com o gênero proposto, e ao mesmo tempo, a possibilidade de mostrar como podemos mudar nossos destinos por meio da educação.

Após o convite aceito, a tarefa consistiu na elaboração de perguntas para compor o roteiro da entrevista e na escolha de dois alunos para assumirem a função

dos âncoras. Todos os procedimentos e orientações foram passados por meio de conversas pelo grupo de WhatsApp. No dia anterior à entrevista, marcamos um outro encontro, via *Google Meet*, para fazemos um teste-piloto e os ajustes necessários. Nesse momento, destacamos alguns aspectos da oralidade e como se comportar durante uma entrevista. Foi explicado também que, assim como a modalidade de texto escrito, uma entrevista deve ter início, meio e fim.

No encontro seguinte, começamos retomando a temática do gênero proposto e destacamos a sua importância para a produção de um texto de memórias. Enfatizamos novamente o que é o gênero Entrevista, quais os tipos e suas características. Em seguida, o entrevistado foi adicionado à sala, fizemos uma breve apresentação, e os alunos deram continuidade à atividade.

A atividade foi bastante significativa, pois os alunos âncoras tiveram a perspicácia de ir além das perguntas do roteiro, fazendo com que o entrevistado partilhasse com a turma um pouco de suas experiências e, assim, vieram à tona momentos da infância, sonhos, conquistas e frustrações. Ao final, deixamos o espaço aberto para quem quisesse fazer alguma pergunta. Nesse momento, surgiram mais questionamentos sobre política, práticas maçônicas e preconceito racial. Gentilmente, o professor respondeu a todos.

Como avaliação da atividade, foi sugerido que a turma produzisse 03 textos em terceira pessoa discorrendo sobre as memórias do professor. Ao final, tivemos 02 produções (**Apêndice F**).

Com intuito de proteger a imagem dos participantes e garantir o sigilo das informações, foi decidido que os sujeitos da pesquisa (alunos, professores, moradores) não seriam identificados. Sendo assim, como a proposta de produção final foi realizada em grupos ou em duplas, os alunos foram identificados, quando necessário, pelas seguintes siglas: G1, G2, G3, G4, G5 ou D1, D2, D3, D4, D5, D6. Considerando que 14 alunos participaram de todas as etapas da IP na produção final, obtivemos 06 produções (**Apêndice G**), que apresentaremos a seguir, começando pela escolha dos títulos, conforme a **tabela 3**.

Tabela 3 – Apresentação dos títulos escolhidos pelas duplas

Títulos dos textos produzidos	Duplas
-------------------------------	--------

1. Tarauacá, por tuas ruas guardam minhas memórias	D1
2. Tarauacá da minha infância, meu paraíso encantado	D2
3. Uma caneta é mais leve que um facão	D3
4. Fui criança sem infância	D4
5. A vida no seringal	D5
6. De seringal a seringal	D6

Fonte: Elaborado pelos autores

Podemos constatar na tabela acima que houve uma certa preocupação por parte das duplas com relação à elaboração dos títulos. Tal constatação baseia-se no fato de que, dos 06 títulos escolhidos, em apenas 02 não foi verificada a presença da linguagem figurada, elemento que marca o texto de memórias e bastante discutido durante os encontros. Na **tabela 4**, apresentamos a identificação da denominação das figuras encontradas.

Tabela 4 – Figuras de linguagem verificadas nos títulos

Títulos escolhidos pelos alunos	Figuras de linguagem	Dupla
1. Tarauacá, tuas ruas guardam minhas memórias	Prosopopeia	D1
2. Tarauacá da minha infância, meu paraíso encantado	Hipérbole	D2
3. Uma caneta é mais leve que o cabo da enxada	Comparação	D3
4. Sou um adulto sem infância	Antítese	D4
5. Rosa, delicada como uma flor	Comparação	D7

Fonte: Elaborado pelos autores

Foi constatado também que esses títulos fazem referência a algo marcante nas memórias da pessoa entrevistada, podendo ser o lugar onde nasceu, ou algum fato que marcou a história dele. Conforme Moraes e Galiazzi (2007), quando bem escolhido, além de despertar o interesse do leitor para o tema, a elaboração de títulos constitui um instrumento de aprendizagem, um exercício para o desenvolvimento da competência textual, uma vez que, para dar um título adequado, é necessário analisar o texto.

A partir desse ponto, serão apresentados os resultados da IP, baseados em Guimarães (2012), com suporte da ATD. Moraes e Galiuzzi (2007) destacam que pela análise ATD, o pesquisador deverá buscar a construção de novos significados a partir de um conjunto de textos. A construção desses significados representa um movimento de interpretação por parte do pesquisador, de forma que, no fim do processo, o texto passe a ser visto a partir de uma nova perspectiva, o que as autoras denominam metatexto.

Produzida a versão final, passamos à análise dos resultados buscando entender até que ponto foi possível atender aos objetivos propostos no início da pesquisa. Como se trata de produções do gênero textual de memórias- Histórias de vida, nos respaldamos também a Guimarães (2012), segundo a autora, em trabalhos dessa natureza, avaliador poderá analisar os textos com base na descrição detalhada do perfil dos sujeitos, além da presença de elementos que remetem a aspectos temporais, espaciais, socioculturais e linguísticos, conforme a tabela 4, abaixo:

Tabela 5 – Aspectos que foram considerados na categorização dos textos

Perfil dos sujeitos	De quem são as vozes no texto.
Marcadores temporais	Elementos que remetem à ideia temporal.
Marcadores espaciais	Elementos que remetem à ideia de lugar.
Foco narrativo	Ponto de vista do narrador.
Linguagem poética	Presença de figuras de linguagem.
Aspectos culturais	Aspectos culturais da cidade de Tarauacá-Acre.

Fonte: Elaborado pelos autores

4.3.4 Perfil dos sujeitos

Com base nas respostas dadas durante as entrevistas e a partir de olhar atento aos textos produzidos pela turma, procuramos caracterizar o perfil desses moradores de Tarauacá-Acre, conforme a **tabela 6**.

Tabela 6 – Pessoas entrevistadas pelos alunos

Estrevistas dos alunos	Idade	Estado Civil	Profissão	Formação	Nº de filhos
Memória 1	60	Casado	Pedreiro	Primário	09

Memória 2	69	Casado	Aposentada	Primário	12
memória 3	72	Casado	Aposentada	Primário	07
Memória 4	75	Casado	Aposentado	Fundamental	07
Memória 5	62	Casada	Aposentada	Fundamental	11
Memória 6	63	Casado	Marceneiro	Primário	08
Memória 7	79	Casado	Aposentado	Primário	05

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir da leitura e análise do conjunto de textos, procuramos traçar o perfil detalhado das 07 pessoas da comunidade, escolhidas e convidadas pelos alunos, para relatar suas memórias. Trata-se de 03 mulheres e 04 homens com idade entre 60 a 79 anos, todos casados, com baixa formação e com elevado número de filhos. São pessoas comuns da localidade de Tarauacá-Acre e não exercem nenhum cargo de representação ou liderança, como Guimarães (2012), ao se trabalhar com o gênero Memórias-Histórias de vida.

4.3.5 Marcadores temporais

Considerando o quanto a noção de tempo é importante ao se trabalhar com o gênero discursivo Memórias-Histórias de vida, passamos a verificar nos textos a presença de marcadores discursivos temporais, materializados por meio de formas verbais no passado ou por palavras ou expressões, empregadas com objetivo de situar cronologicamente o leitor dentro do texto.

Assim, foi observado a presença de expressões como **naquele tempo, naquela época, quando eu era criança, na minha infância, passou alguns anos.** No estudo da morfologia, tais marcadores são conhecidos como advérbios ou locuções adverbiais. Para Meihy (2006) essas expressões quando usadas na narrativa, ajudam a situar o leitor, com relação ao que é narrado, porém remetem a tempos imprecisos. Tais considerações podem ser constatadas no **quadro 6**.

[...] **foi quando** meus pais faleceram e um irmão que não morava conosco, veio nos buscar [...] (D2)

[...] nunca tive oportunidade de estudar, pois **naquela época**, as coisas eram mais difíceis [...] (D1)

[...] nunca **esqueci, ainda era menino**, devia ter uns dez anos, **quando nos mudamos** para outro seringal [...] (D7)

Fonte: Elaborado pelos autores

4.3.6 Marcadores espaciais

Conforme Gancho (2011), um dos aspectos mais importantes no gênero textual memórias é a preocupação do narrador em situar o leitor com relação ao espaço. Assim, numa narrativa, o cenário ajuda a contar parte da história, cria um ambiente favorável para a narração. Nesse mesmo sentido, Barbosa (2011), acrescenta que ao narrar, o contador naturalmente organiza o material linguístico e estabelece uma sequência lógica espacial, escolhendo palavras e expressões para situar o ouvinte. Desta forma, verificamos que nas produções textuais, houve o emprego de palavras e expressões que permitem ao leitor a visualização dos cenários nos quais os fatos são narrados de acordo com o **quadro 7**.

Quadro 7 – Aspectos que remetem aos elementos espaciais

[...] morava **numa colocação chamada Pirajá**, depois fomos morar **lá em São Salvador** [...] (D3)

[...] **agora aqui na cidade**, eu alcancei quando tudo isso era mata e as poucas ruas que haviam eram de trapiches [...] (D6)

Fonte: Elaborado pelos autores

4.3.7 Foco narrativo

Após leitura das produções, ficou constatado que todos os sete textos analisados, apresentaram o foco narrativo em primeira pessoa, mesmo sabendo que podiam optar pela terceira. Assim, evidenciamos que ao escrever em primeira pessoa, o aluno não apenas ouviu e registrou os fatos narrados, mas assumiu a perspectiva do entrevistado, passando a narrar as memórias como se fossem suas. A esse respeito, Koch e Elias (2006) destacam que quando as impressões do

entrevistado se somam às impressões do autor do texto, ocorre um encontro de subjetividades, a produção final passa a pertencer tanto a quem vivenciou os fatos, quanto a quem registrou. Tal posicionamento é bastante significativo, uma vez que, conforme Freire (2017), essa possibilidade de poder ver o texto a partir da perspectiva do outro, contribui para que o aluno se veja como um ser histórico detentor de experiências e saberes valorosos.

Quadro 08 – Aspectos que identificam o foco narrativo em primeira pessoa

[...] aos doze anos **passei a trabalhar** porque naquela época as coisas eram mais difíceis[...] (D1)

[...] hoje **sou muito feliz** com o que tenho e com muito esforço, **formei uma família** [...] (D5)

[...] **eu morava** na zona rural num seringal chamado João do Moa. **Éramos** uma família grande, ao todo, quinze filhos [...] (D4)

Fonte: Elaborado pelos autores

4.3.8 Linguagem poética

A linguagem poética é outro traço marcante do gênero de memórias. Das 07 produções textuais, em 05 foi possível identificar a presença desse recurso linguístico, por meio das figuras de linguagem. Koch e Elias (2006), a linguagem, sendo ela literal ou figurada, desempenha um papel central no processo comunicativo, falado ou escrito, uma vez que por meio dela, pode-se construir e ampliar o campo da consciência pessoal, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos. Com base nas narrativas, foi possível identificar algumas figuras de linguagem, apresentadas na **tabela 07**.

Tabela 7 – Presença da linguagem figurada nos textos

Trecho das histórias de vida	Figuras de linguagem
[...] a vida nunca foi um mar de rosas [...] (D1)	Metáfora

[...] Tarauacá guarda minhas memórias [...] (D4)	Prosopopeia
[...] meu pai sempre chegava à boca da noite [...] (D7)	Catacrese
[...] minhas memórias são tão antigas quanto Tarauacá [...] (D1)	Comparação
[...] meu bisavô que era coronel, pegou a minha bisavô que era índia, se casou com ela e fugiu [...] (D4)	Gradação
[...] minha vida toda foi de muito trabalho [...] (D2)	Hipérbole

Fonte: Elaborado pelos autores

A presença dessas figuras de linguagem serviu para tornar os textos mais atrativos e valorizou aspectos linguísticos da localidade. Nesse sentido, Koch e Elias (2006) consideram que o homem é um ser social e, por conseguinte, tem necessidade de se comunicar. Nesse processo, se utiliza de diversas manifestações linguísticas, entre elas, a linguagem figurada, o que retrata seu caráter plurifuncional.

4.3.9 Aspectos culturais e religiosos

No que tange aos aspectos culturais e religiosos da cidade de Tarauacá-Acre, com base nas produções, pode-se constatar que por ser uma região onde predomina o catolicismo (dos 07 entrevistados, todos se dizem católicos), os festejos de São José no fim de abril e de São Francisco no final de setembro e início de outubro, com programações religiosas que envolvem missas, terços, procissões e shows na praça com leilões, tornaram-se também, eventos culturais capazes de fomentar a economia local, pois nesses dias, a cidade recebe visitantes vindos dos seringais próximos, ou das cidades próximas.

Além dos dois grandes eventos religiosos, nas narrativas, foi verificada a menção a outros eventos culturais que aconteciam, como os bailes de carnaval no prédio do teatro municipal, os desfiles alusivos à Semana da Pátria e, alguns que ainda acontecem, como arraiais nas escolas, nos finais de semana do mês de junho, as fogueiras nas frentes das casas em homenagem a Santo Antônio, São João Batista e São Pedro e ainda, o festival do abacaxi que geralmente é realizado no final do mês de setembro. Tais considerações podem ser constatadas nas unidades de sentido apresentadas no **quadro 09**.

Quadro 9 – Elementos que remetem aos aspectos culturais

[...]uma coisa que sinto saudades é **da época de novenário de São José e São Francisco**, a cidade ficava movimentada [...] (D6)

[...] **O Festival do Abacaxi** já acontece a alguns anos, são três dias de festa que deixa a cidade movimentada, vem gente de toda parte. O bom é que os comerciantes locais ganham um dinheirinho [...] (D3)

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007), durante o processo de fragmentação dos textos a busca pelos elementos que os constituem, representa um esforço do pesquisador em reconstruir e explicitar os significados. Os autores acrescentam ainda que quando o pesquisador ao se envolver em uma ATD, assume de modo mais consciente esta reconstrução constante, sempre por intermédio da linguagem, concordamos com as autoras e foi isso que nos dispusemos a fazê-la aqui.

Conforme Souza (2013), cultura é construída através do diálogo entre as pessoas no dia a dia. Nessa interação social surgem elementos simbólicos que passam a fazer sentido a essas pessoas, e são compartilhados entre elas. Para o autor, são esses elementos simbólicos da cultura que vão identificar esse povo como pertencente a uma determinada comunidade, surgindo assim, a identidade cultural.

Nessa perspectiva, Gadotti (2009) destaca que para se compreender as transformações pelas quais a cultura de um povo tem passado no decorrer dos tempos, se faz necessário conhecer como era antes no início de sua construção. Há de se estabelecer parâmetros para se poder definir em que aspectos a cultura foi transformada e em que grau. De acordo com Freire (2017), conhecer as histórias de vida proporciona ao aprendiz reconhecer um passado comum, que foi construído pelas histórias dos mais velhos, uma vez que eles chegaram antes, presenciaram e promoveram mudanças

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto em que as práticas sociais de letramento são fundamentais para a garantia de direitos constitucionais, é necessário que o aluno saia da escola

sabendo interpretar, escrever textos de diferentes gêneros textuais e que saiba adequá-los às diferentes situações comunicativas. Nessa perspectiva, o presente artigo centrou-se em apresentar uma IP desenvolvida nas aulas de LP, visando a promoção da prática da leitura, análise linguística, produção textual e resgate de histórias de vidas, como forma de valorização das memórias da cidade de Tarauacá-Acre.

Por meio da metodologia da História oral, desenvolvemos uma sequência de atividades pedagógicas que permitiram a promoção da leitura, interpretação e produção textual, tendo por pano de fundo, histórias de vida de moradores da cidade. Por meio de atividades sequenciadas envolvendo leituras, análise de texto, entrevista, escrita e reescrita, ao final do processo, tivemos 07 textos do gênero Memórias-Histórias de vida. Depois de analisados, os textos foram organizados em categorias com base em aspectos temporais, espaciais, culturais, religiosos e linguísticos. Ao final do projeto, ficou evidenciado que quando a prática da leitura da leitura e produção textual são desenvolvidas levando em consideração o contexto ao qual o aluno pertence, este sente-se motivado a participar e produzir. Nesse sentido, a intervenção além de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, favorece o sentimento de pertencimento à cultura de Tarauacá.

As atividades pedagógicas propostas favorecem não apenas a ampliação do conhecimento dos alunos a respeito da temática, mas também, permitiu que se trabalhasse a interação na turma, a valorização das pessoas idosas da comunidade, o senso de responsabilidade e a cooperação, uma vez que o professor-pesquisador coordenou as atividades, mas os alunos atuaram juntos na tomadas de decisões, como na escolha de alguém para ser entrevistado por eles, na elaboração do roteiro da entrevista, na escolha do foco narrativo da produção final. Por fim, consideramos que atividades dessa natureza, além de favorecer o resgate de memórias locais, levam o aluno a se perceber como sujeito dentro dos processos sociais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. F. **Narrativas orais: performance e memória**. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2020.

FREIRE, P. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **O Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUIMARÃES, Diana Ribeiro. Estratégias didático-discursivas propostas para o ensino de leitura no Caderno do Professor se bem me lembro. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v.2, n.1, p. 208-227, 2012. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br>. Acesso em: 5 out. 2021.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://w3.ufsm.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

KOCH, I.V; ELIAS, V. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MORAES, R; GALIAZZI, M. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br>. Acesso em: 6 out. 2021.

MEIHY, J. C.S. B. Os novos rumos da história oral. **Revista de História**, São Paulo, v. 2, n. 155, p. 191-203, mar. 2006. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br>. Acesso em: 6 out. 2021.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, M.M. **Sequência Didática Interativa no processo de formação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PERAZZO, P. F. Narrativas Oraís de Histórias de Vida. **Revista Comunicação & Inovação PPGCOM/USCS**, São Caetano do Sul, v. 16, n. 30, p. 120-131, jun./ abr. 2015. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br>. Acesso em: 6 out. 2021.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa**. 1 ed., São Paulo: ArtMed, 1998.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso que marcou as etapas desta pesquisa, acompanhou-nos o entendimento de que o exercício da leitura e da produção de textual, no contexto da EPT, tendo como referência as narrativas orais de histórias de vida, representa uma possibilidade de promover o reconhecimento dos saberes socialmente construídos pelas gerações passadas, transmitidos por meio da tradição oral. Esse reconhecimento atua positivamente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, à medida que desperta no estudante o sentimento de valorização de suas origens e de sua cultura.

A pesquisa aconteceu em três momentos distintos e os seus respectivos resultados convergiram para a estruturação da dissertação e para a proposta de um produto educacional. Atendemos ao primeiro objetivo da pesquisa, por meio da revisão de literatura, na qual procuramos compreender as contribuições dos autores no que tange à temática leitura, interpretação e produção textual. Em seguida, verificamos como acontece a prática docente de professores de LP do IFAC, no que tange ao ensino da leitura, interpretação e produção textual e, até que ponto o contexto do aluno é considerado durante o planejamento das aulas. Desta forma atendemos a outro objetivo proposto na pesquisa.

Por fim, com o aporte teórico e as contribuições dos professores de LP atuantes nos campi do IFAC, partimos para o terceiro objetivo proposto: elaboramos e aplicamos uma Sequência Didática, visando à promoção da leitura, interpretação e produção textual no ensino médio integrado, a partir do gênero Memórias-Histórias de vida. Após a aplicação da mesma e com base nos resultados obtidos, finalizamos atendendo ao último objetivo proposto na pesquisa, por meio da confecção de um produto educacional, pré-requisito para conclusão do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, a pesquisa nos permitiu a compreensão do contexto vivenciados pelos atores do processo ensino-aprendizagem e até que ponto o professor considera esse aspecto na hora de planejar suas aulas. A partir dela, foi possível verificar que as aulas se tornam mais proveitosas quando o professor adota práticas inovadoras de promoção da leitura, análise linguística e escrita.

Durante o processo de implementação da proposta, os alunos tiveram oportunidade de fazer inferências, refletiram sobre os textos e fizeram relações

dialógicas destes com seu contexto. A partir do gênero proposto, Memórias-Histórias de vida, trouxemos para a arena das discussões questões de outras áreas do conhecimento, como história, geografia, sociologia, desta forma favorecendo ao trabalho interdisciplinar.

Ademais, podemos considerar que o trabalho atingiu os objetivos propostos, uma vez que foi possível promovermos atividades de leitura, escrita e reescrita de textos. Além disso, as narrativas produzidas trouxeram à tona aspectos físicos, sociais, culturais e religiosos da cidade de Tarauacá-Acre, contribuindo, desta forma, para manter viva a memória da cidade.

6 ANEXO A – Ata de Aprovação da Dissertação de Mestrado, “Histórias de Vida como Estratégia de Promoção da Leitura, Interpretação e Produção Textual no Ensino Médio Integrado”

28/12/2021 10:06

SEI/IFAC - 0458641 - Ata de Reunião Deliberativa



INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

ATA DE REUNIÃO DELIBERATIVA

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às quatorze horas, realizou-se, por web conferência no endereço <https://meet.google.com/tiu-beyu-agc> a Banca de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica/Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). A realização da banca por web conferência justifica-se pelo período de pandemia da Covid-19 e está devidamente amparada na Instrução Normativa IFAC/PROINP n.º 02/2020, de 01 de abril de 2020. O trabalho de dissertação submetido à banca avaliativa teve por título "**História de vida como estratégia para a promoção da leitura, interpretação e produção textual no ensino médio integrado**", sendo registrado na linha de pesquisa 1 - Práticas Educativas em EPT, Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT, de responsabilidade do discente Francisco Gilberto Mendes dos Santos, orientado pelo Prof. Dr. João Ricardo Avelino Leão (ProfEPT IFAC/Campus Tarauacá). Destaca-se que esse também foi o momento para validação final do produto da Dissertação, intitulado "**Histórias de vida como proposta de letramento no ensino médio integrado**". O presidente da Banca Examinadora apresentou a Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva (ProfEPT/IFB) como avaliadora/Membro interno ao Programa e o Prof. Dr. Francisco Raimundo Alves Neto (UFAC) como avaliador/Membro externo ao Programa. Ato contínuo, relatou aos participantes as regras para esse tipo de atividade acadêmica, destacando que o mestrando teria até quarenta minutos para apresentação e, em seguida, a Banca Examinadora poderia realizar sua arguição. Orientou, ainda, que não se fizessem comentários pelo *chat* e que todos os microfones e vídeos fossem desabilitados durante a banca, a fim de não retirar a atenção ou intervir no processo avaliativo. Assim, o discente Francisco Gilberto Mendes dos Santos apresentou seu trabalho de dissertação e o produto educacional elaborado, no tempo de 40 minutos, e, em seguida, a banca iniciou a apreciação crítica dos mesmos, iniciando pela Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva e depois pelo Prof. Dr. Francisco Raimundo Alves Neto. Após, o mestrando respondeu os comentários solicitados pela banca e questões em arguição, logo em seguida, a banca reuniu-se para deliberação em outra sala de web conferência meet.google.com/tvg-eyfe-ldn, pelo período de 10 minutos, retornando para leitura da ata e encerramento pelo presidente. No momento do retorno, o parecer foi divulgado, sendo o discente **APROVADO** em sua defesa de dissertação. As observações e sugestões realizadas pela banca foram gravadas e serão discutidas com o orientador, bem como consideradas nas versões finais dos documentos. Ao longo da Banca de Defesa de Dissertação, que se encerrou às dezesseis horas e trinta minutos, participaram vinte e oito pessoas, com representação de segmentos da comunidade externa ao IFAC, discentes e docentes do ProfEPT local. Eu, João Ricardo Avelino Leão, presidente da banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim e pelos demais membros via Sistema Eletrônico de Informação do IFAC (SEI/IFAC), após a disponibilização da mesma pela Coordenação Local do ProfEPT.



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Amélia Pereira da Silva, Usuário Externo**, em 21/12/2021, às 09:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Ricardo Avelino Leão, DOCENTE EBTT**, em 21/12/2021, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Raimundo Alves Neto, Usuário Externo**, em 21/12/2021, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=483453&infra_sistem... 1/2

28/12/2021 10:06

SEI/IFAC - 0458641 - Ata de Reunião Deliberativa



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0458641** e o código CRC **ASD7A98E**.

7 ANEXO B – Ata de Aprovação do Produto Educacional, “Histórias de Vida como Proposta de Letramento no Ensino Médio Integrado

28/12/2021 10:06

SEI/IFAC - 0458641 - Ata de Reunião Deliberativa



INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

ATA DE REUNIÃO DELIBERATIVA

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às quatorze horas, realizou-se, por web conferência no endereço <https://meet.google.com/tju-beyu-agc> a Banca de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica/Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). A realização da banca por web conferência justifica-se pelo período de pandemia da Covid-19 e está devidamente amparada na Instrução Normativa IFAC/PROINP n.º 02/2020, de 01 de abril de 2020. O trabalho de dissertação submetido à banca avaliadora teve por título "**História de vida como estratégia para a promoção da leitura, interpretação e produção textual no ensino médio integrado**", sendo registrado na linha de pesquisa 1 - Práticas Educativas em EPT, Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT, de responsabilidade do discente Francisco Gilberto Mendes dos Santos, orientado pelo Prof. Dr. João Ricardo Avelino Leão (ProfEPT IFAC/Campus Tarauacá). Destaca-se que esse também foi o momento para validação final do produto da Dissertação, intitulado "**Histórias de vida como proposta de letramento no ensino médio integrado**". O presidente da Banca Examinadora apresentou a Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva (ProfEPT/IFB) como avaliadora/Membro interno ao Programa e o Prof. Dr. Francisco Raimundo Alves Neto (UFAC) como avaliador/Membro externo ao Programa. Ato contínuo, relatou aos participantes as regras para esse tipo de atividade acadêmica, destacando que o mestrando teria até quarenta minutos para apresentação e, em seguida, a Banca Examinadora poderia realizar sua arguição. Orientou, ainda, que não se fizessem comentários pelo *chat* e que todos os microfones e vídeos fossem desabilitados durante a banca, a fim de não retirar a atenção ou intervir no processo avaliativo. Assim, o discente Francisco Gilberto Mendes dos Santos apresentou seu trabalho de dissertação e o produto educacional elaborado, no tempo de 40 minutos, e, em seguida, a banca iniciou a apreciação crítica dos mesmos, iniciando pela Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva e depois pelo Prof. Dr. Francisco Raimundo Alves Neto. Após, o mestrando respondeu os comentários solicitados pela banca e questões em arguição, logo em seguida, a banca reuniu-se para deliberação em outra sala de web conferência meet.google.com/tvg-eyfe-ldn, pelo período de 10 minutos, retornando para leitura da ata e encerramento pelo presidente. No momento do retorno, o parecer foi divulgado, sendo o discente **APROVADO** em sua defesa de dissertação. As observações e sugestões realizadas pela banca foram gravadas e serão discutidas com o orientador, bem como consideradas nas versões finais dos documentos. Ao longo da Banca de Defesa de Dissertação, que se encerrou às dezesseis horas e trinta minutos, participaram vinte e oito pessoas, com representação de segmentos da comunidade externa ao IFAC, discentes e docentes do ProfEPT local. Eu, João Ricardo Avelino Leão, presidente da banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim e pelos demais membros via Sistema Eletrônico de Informação do IFAC (SEI/IFAC), após a disponibilização da mesma pela Coordenação Local do ProfEPT.



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Amélia Pereira da Silva, Usuário Externo**, em 21/12/2021, às 09:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Ricardo Avelino Leão, DOCENTE EBTT**, em 21/12/2021, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Raimundo Alves Neto, Usuário Externo**, em 21/12/2021, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=483453&infra_sistem... 1/2


28/12/2021 10:06

SEI/IFAC - 0458641 - Ata de Reunião Deliberativa



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0458641** e o código CRC **A5D7A98E**.

8 ANEXO C – Ementa e plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas do 2º ano do Curso Técnico em Finanças

 INSTITUTO FEDERAL ACRE	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE - CAMPUS TARAUCÁ DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COORDENAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM FLORESTAS			
PLANO DE ENSINO				
Curso:	Técnico em Finanças 2º ANO			
Disciplina:	Língua Portuguesa e Literaturas			
Código:	-	Carga Horária:	90 horas	Semestre/Ano: 2020
Professor:	Francisco Gilberto Mendes dos Santos		Titulação: Especialista	
<p>1. Ementa:</p> <p>- Noções de Morfossintaxe. Introdução à Sintaxe (termos essenciais, integrantes e acessórios). Períodos Simples e Composto. Regras de acentuação gráfica. Habilidades de leitura e suas operações em textos de gêneros variados. Tipos textuais – narrativos, descritivos e argumentativos. Produção textual. Semântica. Figuras de linguagem. Funções de Linguagem. Literatura: Romantismo, Realismo-Naturalismo, Simbolismo e Parnasianismo</p>				
<p>2. Objetivo Geral:</p> <p>- Análise dos aspectos fonológicos e morfológicos; conhecimento e reconhecimento dos vários estilos literários numa visão histórico-evolutiva e crítica e exploração de leitura para a compreensão literal, interpretativa e crítica dos diversos tipos de textos.</p>				
<p>3. Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da Literatura no contexto social; • Identificar, com segurança, os conteúdos de gramática que serão trabalhados no decorrer do ano; • Refletir sobre os aspectos culturais e sociais na nossa realidade através do gênero textual; • Ampliar seu conhecimento através da leitura, interpretação, desempenhando a função da leitura com competência; • Aplicar os conhecimentos da linguística entrelaçados com os textos; • Construir uma opinião sobre assuntos do contexto vivenciado; • Exercer a oralidade através da leitura. 				
<p>4. Conteúdo Programático:</p> <p>➤ Romantismo e sua linguagem; Romantismo em Portugal; Concepções do Romantismo; Características do Romantismo; 1ª, 2ª e 3ª Gerações Românticas; Características, obras e autores; Pontuação e expressividades; Produzir textos; Uso de conjunções e preposições; Coerência textual; Crase; Romantismo no Brasil; Dissertação - Produções de texto; Verbos, conjugação, flexão, modos, tempos e formas verbais; Simbolismo, momento histórico; Oração, frase, período; Oração</p>				

subordinadas e coordenadas; Concordância verbal; Descrição, narração; Gênero textual: Histórias de vida, Seminário, Entrevista.

Unidade Temática 1 – (Previsão: 27 aulas).

Verbos, conjugação, flexão, modos, tempos e formas verbais; Romantismo e sua linguagem; Romantismo em Portugal; Concepções do Romantismo; Características do Romantismo; 1ª, 2ª e 3ª Gerações Românticas; Tipologia Textual – Descrição, Narração e Dissertação

Unidade Temática 2 – (previsão: 28 aulas).

Romantismo no Brasil; Prosa romântica; Poesia romântica; Dissertação - Produções de texto; Introdução à sintaxe - Oração, frase, período; Coerência textual.

Unidade Temática 3 – (Previsão: 27 aulas).

Simbolismo; Crase; Coesão e coerência; Uso de conjunções.

Unidade temática 4 – (previsão: 28 aulas)

Parnasianismo; Concordância, Regência; Introdução ao período composto.

5. Procedimentos Metodológicos

Aulas expositivas;

Resumos;

Pesquisas;

Estudo de textos diversos / Interpretação de textos;

Trabalhos dirigidos;

Debates.

6. Recursos Didáticos

CD'S;

Computadores;

DVD'S;

Internet – sites educativos, informativos e entretenimento;

Livros didáticos;

Provas;

Quadro branco e pincel;

Vídeos;

Xerox;

Letras de músicas.

7. Avaliação

Produção textual;

Trabalho em grupo;

Trabalho individual;

Simulados;

Testes escritos;
Exercícios avaliativos;
Seminários;

A mensuração da média adotará

- Dois exercícios avaliativos objetivos (N1 e N2 valendo 10 pontos cada);
- Demais atividades, pontos extras e vistos* serão acrescidos aos exercícios (EXTRA)

* vistos: 0,10

NOTA (MÉDIA): $(N1+N2+ EXTRA^*) / 2$

RECUPERAÇÃO

A recuperação será de conteúdo. O conteúdo será exigido cumulativamente, desde o primeiro até o quarto bimestre.

O EXTRA* proporcionará, no mínimo, 5 pontos por bimestre. Assim, no mínimo, por bimestre, o aluno pode acumular 25 pontos.

Os pontos mensurados para MÉDIA que extrapolarem 10, serão transferidos para próximo bimestre.

Aprovação no Colegiado de Curso (Regimento Geral do IFAC)

Data: / /

9 ANEXO D – Questionário Semiestruturado Aplicado aos Professores do IFAC

24/11/2021 21:18

PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL

PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL

Pesquisa referente à prática da leitura, interpretação e oralidade no ensino médio

*Obrigatório

1. E-mail *

Prezado professor (a), eu Francisco Gilberto Mendes dos Santos, aluno do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, orientado pelo Professor Dr. João Ricardo Avelino Leão, estou realizando uma pesquisa intitulada "Histórias de vida como estratégia de promoção da prática da leitura, interpretação e produção textual no ensino médio integrado". A mesma tem por objetivo elaborar um produto educacional, que se materializará por meio de uma Sequência Didática. Nesse sentido, gostaria de contar com a sua participação, respondendo ao questionário. O mesmo possui 12 perguntas que abordam informações pessoais, profissionais e o ensino de língua portuguesa, no que tange à leitura, interpretação, produção textual e oralidade. Apesar de algumas questões serem fechadas, consideramos bastante relevante ao trabalho, que sempre que possível, você exponha seu ponto de vista, e/ou compartilhe experiências.

Termo de Consentimento Livre esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "Histórias de vida como estratégia de promoção da prática da leitura, da interpretação e produção textual no ensino médio integrado". Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mesmo em caso de aceite, poderá revogar seu consentimento em qualquer fase desta pesquisa, sem penalização ou prejuízos. Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, por meio do e-mail francisco.gsantos@ifac.edu.br, ou sob a forma de contato telefônico, através do número 69984187646. O principal objetivo deste trabalho é propor o ensino da prática da leitura, interpretação e produção textual, a partir de histórias de vida de moradores da cidade de Tarauacá/AC. Ao aceitar responder este documento, você está apto a participar deste estudo, de livre e espontânea vontade. Todos os dados pessoais coletados serão mantidos sob os cuidados do pesquisador e seu orientador e, sob hipótese alguma, deverão expor os participantes, preservando assim, a integridade moral dos pesquisados e a ética da pesquisa. Os dados dessa pesquisa deverão contribuir com a elaboração de um produto educacional de promoção da prática da leitura, interpretação e produção textual no ensino médio integrado, que ao final do trabalho, ficará à disposição no repositório do IFAC e Educapes.

2. Aceita participar?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "Histórias de vida como estratégia de promoção da prática da leitura, da interpretação e produção textual no ensino médio integrado". Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mesmo em caso de aceite, poderá revogar seu consentimento em qualquer fase desta pesquisa, sem penalização ou prejuízos. Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, por meio do e-mail francisco.gsantos@ifac.edu.br, ou sob a forma de contato telefônico, através do número 69984187646. O principal objetivo deste trabalho é propor o ensino da prática da leitura, interpretação e produção textual, a partir de histórias de vida de moradores da cidade de Tarauacá/AC. Ao aceitar responder este documento, você está apto a participar deste estudo, de livre e espontânea vontade. Todos os dados pessoais coletados serão mantidos sob os cuidados do pesquisador e seu orientador e, sob hipótese alguma, deverão expor os participantes, preservando assim, a integridade moral dos pesquisados e a ética da pesquisa. Os dados dessa pesquisa deverão contribuir com a elaboração de um produto educacional de promoção da prática da leitura, interpretação e produção textual no ensino médio integrado, que ao final do trabalho, ficará à disposição no repositório do IFAC e Educapes.

3. 1. Qual a sua idade?

Marcar apenas uma oval.

- 18 a 25
- 26 a 35
- 36 a 45
- 46 a 55
- acima de 56

24/11/2021 21:18

PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL

4. 2. Qual seu sexo biológico?

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Prefiro não dizer

5. 3. Qual seu grau de formação acadêmica?

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

6. Você poderia especificar essa formação?

7. 4. Em que ano você concluiu a graduação e quantos anos têm de experiência em sala?

8. 5. Você já participou de alguma formação específica para docentes que atuam em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Se sim, qual?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Semana Pedagógica
 Curso de extensão
 Minicurso
 Outros

24/11/2021 21:18

PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL

9. Compartilhe conosco como foi essa experiência.

Prezado professor, as questões proposta a partir de agora, não têm por objetivo avaliar seu trabalho em sala, mas nos fornecer um panorama do processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito à prática da leitura, interpretação, produção textual e oralidade, com foco no contexto ao qual o aluno pertence.

10. 6. Você considera que as propostas de leitura, interpretação, produção textual e oralidade presentes nos livros didáticos do ensino médio, contribuem para que o aluno passe a refletir sobre a realidade na qual ele está inserido?

Marcar apenas uma oval.

- sim
- não
- parcialmente

11. Compartilhe conosco suas experiências.

24/11/2021 21:18

PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL

12. 7. Ao trabalhar a prática da leitura, interpretação, produção textual e oralidade, você costuma recorrer a outros recursos pedagógicos, além do livro didático?

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Nunca

13. Compartilhe conosco sua experiência.

14. 8. Ao planejar as atividades de leitura, interpretação e produção textual, você considera a realidade local vivenciada pelo aluno?

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Nunca

15. Compartilhe conosco sua experiência.

24/11/2021 21:18

PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL

16. 9. Você conhece ou já participou de ações pedagógicas que promovam a prática da leitura, interpretação e produção textual, a partir de histórias de vida retiradas do contexto vivenciado pelo aluno?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Compartilhe conosco sua experiência.

18. 10. Para você, atividades que propiciem condições espontâneas da prática da oralidade (contação de histórias, recontos, conversas em grupo, seminários, entrevistas, etc) é:

Marcar apenas uma oval.

Irrelevante

Pouco importante

Muito importante

19. 11. Com que frequência você costuma trabalhar a oralidade, valorizando aspectos da cultura local, na qual o estudante encontra-se inserido?

Marcar apenas uma oval.

Sempre

Frequentemente

Às vezes

Nunca

24/11/2021 21:18

PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL

20. Compartilhe conosco sua experiência.

21. Compartilhe conosco sua experiência.

22. 12. Você já considerou trabalhar de forma interdisciplinar, aspectos da comunidade local, como histórias de vida, contos, receitas, poesias, músicas, etc?

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Nunca

23. Compartilhe conosco sua experiência.

10 APÊNDICE A – Texto Motivador: Minha Bisavó, parteira e vidente

“Eu nunca fui à escola, mas na escola da vida, sou professora. A vida no seringal não era fácil para um pai de família, imagine para uma mãe com filhos menores para sustentar! Tinha que acordar bem cedo, preparar o café das crianças, geralmente uma farofa de carne seca com chá da folha do abacateiro, capim-santo ou erva-cidreira. Sempre fui conhecedora de plantas medicinais, no fundo do quintal, havia uma farmácia com remédios para quase tudo.

Depois do café pronto, caminhava até a colocação de seringa, que ficava a meia hora de casa. Entrava na mata para extrair o leite da seringa, e assim, garantia o sustento dos filhos. Apesar de ser uma vida cansativa, meus filhos cresceram saudáveis e hoje recordo com saudades de minha vida no seringal.

Era vida dura, mas satisfatória. Não nos faltava nada, porém, como os filhos estavam em idade de estudar, foi preciso mudar para Tarauacá. A mudança não seria fácil, mas era necessária. Depois dos festejos natalinos do ano de 1955, teve início a preparação para a mudança. Colocamos as poucas coisas numa barcaça, embarquei os meninos e seguimos viagem. Meus olhos estavam cheios de lágrimas, mas era uma mudança necessária. A nova vida em Tarauacá não foi nada fácil. Precisei fazer muitos trabalhos, lavar trouxas e mais trouxas de roupa das “madames” e nas poucas horas vagas, fazia doces para vender.

Um fato curioso que já acontecia no seringal e se repetiu por muitos anos na cidade: algum filho acordava no meio da noite e o meu lugar na cama estava vazio. Nessas ocasiões, eu havia saído para fazer uma coisa que gostava muito: trazer crianças ao mundo, pois era parteira e benzedeira da região, algo não comum de se encontrar em Tarauacá. Minha fama vinha de longas datas.

Além de trazer as crianças ao mundo, sabia inúmeras rezas para quebranto, espinhela caída e mau olhado. Bastava analisar a barriga da futura mamãe e já sabia o momento em que ocorreria o nascimento. Diga-se de passagem, um dom muito bom, pois permitia que a futura mãe se organizasse para a chegada do bebê. Se eu dissesse em que momento ia nascer, podia esperar, jamais errava! Na data marcada, estaria por lá para fazer o parto. Alguns simples, outros complicados, porém, nunca perdi uma criança.

Ser parteira e benzedeira era uma missão dada por Deus, que cumpriria enquanto tivesse saúde e forças nas pernas”.

(Projeto Contos e Causos de Tarauacá/AC, 2019)

11 APÊNDICE B – Texto Motivador: Tarauacá, a terra do abacaxi gigante

“Há muito tempo, bem antes da chegada do homem branco ao Brasil, essa região de Tarauacá era toda habitada por índios. Eles viviam da caça, da pesca, colhiam frutos e raízes, tudo sempre muito farto. A vida na tribo era boa, os homens saíam em busca de alimento, e as mulheres ficavam responsáveis por preparar as refeições, cuidar das crianças e dos idosos que já não podiam participar da caça.

Todos viviam em paz, em harmonia com a natureza, tirando dela somente o necessário ao sustento. Nas ocasiões certas, eles se reuniam para agradecer a Tupã, deus da chuva, por meio de rituais regados a Cauim, uma espécie de bebida que os indígenas preparavam a base de mandioca cozida e fermentada. Podia-se dizer que tinham uma vida farta e tranquila, com curumins sempre brincando nos rios ou em volta da fogueira.

Tudo ia muito bem, quando de repente o tempo começou a mudar, uma friagem acompanhada de uma grande enchente toma conta de toda a região. Foram dias de chuva sem cessar, aos poucos, toda a aldeia estava coberta pela água. O jeito foi subir nas árvores e esperar que o deus da chuva tivesse misericórdia deles. Porém, amanhecia e anoitecia chovendo. Os mais idosos não resistiram e foram levados pelas águas. Os índios passaram semanas sem ter o que comer e, ainda, pendurados em cima de árvores – único lugar onde a água não chegava.

Quando tudo já parecia perdido, o cacique, orientado pelo pajé, resolveu fazer um sacrifício: ofereceria a vida de sua filha para que, assim, o deus da chuva tivesse misericórdia de todos os outros. Desta forma foi feito, a moça foi morta e lançada nas águas escuras. A tristeza tomou conta de todos, pois a menina era muito querida. Já escurecia, e a floresta entrou num silêncio profundo, como se estivesse triste pela morte da jovem. Aos poucos, a chuva parou, e naquela noite, todos dormiram, como se estivessem na mais confortável das redes.

Ao despertarem pela manhã, já não havia água na aldeia. O chão estava seco, como se não tivesse chovido por semanas, e o sol brilhante enfeitava o dia. Parecia que tudo não tinha passado de um pesadelo. Nas partes mais altas do terreno da aldeia, eles avistaram plantas de folhas ásperas e espinhosas, e no centro delas, uma fruta enorme de aparência bonita e muito cheirosa, com um detalhe na parte superior que lembrava uma coroa real. Ao provarem do fruto, os índios ficaram encantados, saciaram a fome e agradeceram ao deus Tupã por aquele presente”.

(Projeto Contos e Causos de Tarauacá/AC, 2019)

12 APÊNDICE C – Texto Motivador: “Em móvel de madeira, sempre tem poeira”

“Minha filha, toda a minha história passou em Tarauacá, eu vi essa cidade crescer e ela me viu crescer também, meu mundo é aqui, lá fora eu nada conheço. Nós já somos duas idosas!

Sempre fui viciada em faxina. É algo bem comum na minha casa. Minhas memórias estão guardadas num móvel com muitas gavetas, algumas têm muita poeira, são coisas que eu não quero lembrar mais. Porém, existem outras que vou desengavetar para vocês.

Como todos devem imaginar, minha gaveta mais antiga é onde guardo as recordações da infância. Nela existem brincadeiras saudáveis. Não tem as tecnologias, que tornam as crianças de hoje vazias de amizades reais. Nela eu guardo árvores, rios, crianças brincando de “esconde-esconde”, em meio a alguns pedaços de papéis. Também existem criancinhas brincando de roda, em frente a alguma casa, no fim da tarde. Nesta gaveta existem meninos deitados, olhando as nuvens e exercitando a criatividade. É possível ver castelos, cachorros, morros e até anjos com as asas abertas, basta deixar se levar pela imaginação.

Quando abro a minha gaveta da infância, sinto cheiro de chocolate, frutas maduras, doces feitos por minha avó. Também sinto o cheiro da terra molhada, depois de uma tarde chuvosa. Nela, uma poça de lama se transformava numa das melhores diversões, pois eram nossas piscinas naturais, e ao mesmo tempo, nossos organismos criavam anticorpos. Nesta gaveta, eu estou em todos os lugares, em todas as histórias.

Para meu orgulho, ao lado da gaveta da infância, existe uma vazia: trata-se da gaveta das frustrações. Eu tiro o pó e vejo meu nome escrito. Fico triste por ser analfabeta e não sentir que ainda tenho tempo para tentar mais.

Dentro de outra gaveta, fica minha adolescência. Nela tem o primeiro e único namorado, cheiro de roça, equipamentos de agricultura, plantas, animais, leite de vaca. Enfim, um pouco da nossa vida em Tarauacá. Tem também, umas garotinhas dividindo um pequeno colchão. Então nesta gaveta, além do cheiro de suor, ela exala ainda o perfume do amor.

Na primeira gaveta do meu móvel, ficam meus gostos pessoais e minha família. Nela encontramos muitos momentos felizes e alguns tristes, como a morte do meu esposo, vítima de um AVC, e eu chorando à beira da cama. Existe o número 40 xilogravado no fundo desta gaveta e me lembro de todos os anos que passei com ele. Meus cabelos estão brancos e empoeirados, o tempo não tem dó da gente.

Mas eu quase sempre tropeço na última gaveta do canto esquerdo, esta gaveta eu nunca a fecho, pois trata-se da gaveta do aprendizado”.

(Projeto Contos e Causos de Tarauacá/AC, 2019)

13 APÊNDICE D – Texto Motivador: Minha história

“Fugindo de uma grande seca no Nordeste, cheguei no Acre com 13 anos de idade, meados de 1963 e logo comecei a estudar. Naquele tempo, tinha curso primário, 1º fraco, médio e forte. Aí vinha o 2º, 3º, 4º e assim chegava até o 5º ano, onde se fazia um exame de admissão para poder cursar o ginásio. Em 70 eu já tinha terminado os estudos, então fiz concurso e fui lecionar História na escola mais antiga do município e fundada pelos padres, o Instituto São José. Essa nossa região é habitada por um povo humilde, sofredor, mas que está sempre com sorriso nos lábios. Em sua maioria, são descendentes de nordestinos ou de indígenas que se dedicavam à extração do látex.

De acordo com o Tratado de Petrópolis, o Acre passou a pertencer ao Brasil, em troca da construção de uma ponte, ligando os dois países e o pagamento de uma indenização. A ponte nunca saiu do papel, mas o Acre é do Brasil! Então, essa região foi dividida em três departamentos, Alto Acre, Alto Rio Branco e Alto Juruá. A sede era em Cruzeiro, mas como era muito longe vir de Cruzeiro pra cá, porque não tinha estrada, naquele tempo, era preciso percorrer o rio Juruá, um bocado de dias e depois seguir pelo Tarauacá uns 6, 7 dias, dependendo da época do ano, para chegar aqui. Uma verdadeira epopeia! Então o prefeito de Cruzeiro do Sul, chamado capitão Rego Barros, propôs ao Governo Federal para dividir isso aqui em um departamento do Alto Tarauacá, com a capital em Vila Seabra, fundada por João Virgulino de Alencar, hoje na cidade de Tarauacá. Tudo isso por volta de 1909.

Até 1970, havia 6.000 mil habitantes, era uma cidade pequena. A maior parte da população vivia nos seringais cortando seringa, não tinha escola, apenas alguns barracões dos donos dos seringais. O comércio era muito fraco e a rotina dos rapazes jovens era ir cortar seringa em um dos muitos seringais da região. Passavam o ano cortando seringa e no inverno retornavam à cidade. Aos poucos, a Tarauacá foi se transformando, por exemplo, já existiam festas noturnas no teatro, frequentada pela elite, os homens de paletó e as mulheres bem vestidas. Lá na entrada do bairro da Praia (Senador Pompeu), existia um clube chamado Sete Estrelas, ali era forrozão, ali entravam os “maus vestidos”. Era a sanfona do Chicó, e o violão do Luiz Piauí. No teatro não, primeiro era o piano da Dona Bibita, depois o saxofone do Décio Craveiro.

Naquele tempo não existia telefone, nem televisão, a vida era muito simples, mas éramos felizes! Isso só chegou por aqui, no final da década de 70. Quando reviro essas memórias, o fato que mais me entristece é lembrar que um dia, Tarauacá já teve um jornal que era impresso semanalmente, e uma biblioteca municipal, nesse ponto tivemos um retrocesso”.

(Bruna Vieira, 2º ano do curso técnico em Administração)

14 APÊNDICE E – Produções iniciais dos participantes na IP

Produção inicial 1

Vimos de um seringal chamado Esperança, juntamente com meus irmãos e nossa mãe, que sonhava em vida melhor para os filhos, nos colocando na escola e nos oferecendo oportunidades que ela não teve.

E foi através desse sonho de minha mãe que construí minha pequena história até aqui. Digo pequena, pois ainda sou muito jovem e não tenho muito a contar.

Moro em um bairro chamado Corcovado, onde cursei até o ensino fundamental, conheci pessoas incríveis durante esse processo que fizeram parte de minha infância, metade de quem sou e do que aprendi devo a essas pessoas. Com elas, brinquei, compartilhei segredos, criei um universo de fantasias perfeito, onde seríamos sempre felizes.

Aqui, aprendi a dar valor as pequenas coisas, aos pequenos gestos. Tarauacá é uma cidade pequena, não tem muitos lugares para ir, eventos são raros, mas quando tem algum, toda cidade se manifesta para ir. O novenário de São Francisco, que acontece todos os anos é algo muito esperado pelos moradores. Lembro-me que minha família se preparava muito para essa data, ficávamos ansiosos para ir nos brinquedos: a roda gigante, a pescaria e o chapéu mexicano eram os preferidos.

Daqui vou levar as coisa boas, os sonhos realizados, as memórias das pessoas queridas, os momentos eternos com meus avós e com minha saudosa melhor amiga que partiu cedo. Ganhei e perdi muita gente nessa cidade, mas foi aqui que aprendi a ser quem sou, a idealizar o que um dia quero ser, me tornei forte, aprendi a cuidar de quem amo e foi através do sonho de minha mãe que pude sonhar também.

Produção inicial 2

Pequenas memórias

É devastador saber que a maioria das histórias que tenho para contar não sejam tão agradáveis quanto eu gostaria. Mas ainda assim não me arrependo de quase nada do que fiz para que eu pudesse ser quem sou hoje.

Desde pequeno fui ensinado a reprimir meus sentimentos, quando meu pai chegava bêbado em casa e agredia minha mãe. Cedo comecei a assistir as agressões

verbais e morais que o meu pai cometia contra minha mãe, e, ainda, tinha que acalmar minha irmã pequena, pois se ela chorasse alto, todos apanhavam. Mas ele não era e nunca foi uma má pessoa. Seu único e grande problema era com o álcool. Passados anos de tormenta, ele tentou mudar de todas as formas possíveis e conseguiu por um certo tempo. Hoje preferiria ouvir seus sermões dizendo que eu devia parar com minha arrogância. A verdade é que ainda não consigo acreditar que ele não está mais conosco.

Assim como todas as crianças, também tive meus momentos de diversão, por mais poucas e momentâneas que fossem. Minha mãe costumava não deixar que saíssemos para brincar na rua. Lembro-me de uma vez termos saído escondidos tirar manga. Quando chegamos em casa, apanhamos com uma enorme colher de madeira que ela tinha (e confesso que até hoje não me arrependo, pois valeu a pena). Sinto saudades de quando de fato era uma criança, que não tinha que se preocupar com nada a não ser em como fazer para que saíssemos para brincar na rua sem que nossa mãe percebesse. Que saudades de batermos palmas na casa do vizinho e sair correndo! Que saudades de brincar de “esconde-esconde”! Quisera eu ter a oportunidade de voltar a ser criança novamente nem que seja uma única vez. Hoje não consigo entender o porquê de querer a todo custo crescer o mais rápido possível, se a nossa melhor fase talvez seja essa.

Produção inicial 03

Minhas memórias

Eu sempre morei em Tarauacá com minha família. Sempre fomos muito ligados uns com os outros. Lembro que todo final de tarde, eu brincava com alguns amigos em frente minha casa. Fazíamos de tudo para nos divertir.

Depois de alguns anos veio, a separação de meus pais, e para uma criança da minha idade, isso foi extremamente ruim. Depois eles arrumaram outros parceiros, mas prefiro não falar dos últimos acontecimentos.

Sempre gostei muito de aprender coisas novas, e estudar é uma delas. Então, no IFAC, eu aprendi coisas que até então achava impossível. Um tanto quanto cansativo, mas a experiência é incrível. Conheci pessoas novas e ganhei melhores

amigos. Pelo fato de ser nova não tenho muito o que contar da minha vida, mas daqui a alguns anos posso passar algumas histórias adiante e contar o quanto o tempo passou e poder falar: - Na minha época, não existia isso. Vai ser bem legal. Enfim, aguardando cenas dos próximos capítulos.

Produção inicial 04

Minha pequena história

Nem sempre morei em Tarauacá, meus pais nunca gostaram de morar na cidade, só em lugares remotos que proporcionavam paz e tranquilidade, como nos seringais, para ser mais exata. Nasci em Tarauacá e pouco tempo depois, voltamos para o seringal. Como morávamos longe da cidade, meu pai ia até lá, uma vez por mês para vender nossos produtos agrícolas. Com o tempo, em consequências do trabalho árduo que realizava, ele adoeceu e teve que parar de trabalhar.

Por isso, tivemos que deixar o seringal para morar em Tarauacá. Foi muito difícil para mim sair do lugar onde sempre morei, onde construí minhas melhores lembranças de criança, um lugar cercado por árvores com estrada de terra que cheirava bem quando chovia e um riacho onde eu passava muito tempo com os meus irmãos, brincando e tomando banho.

Logo quando mudamos, foi um pouco difícil, mas depois nos estabilizamos. Precisei me acostumar com o barulho de muitas pessoas juntas, do trânsito, isso novo para mim. Tive vários momentos que considero especiais, vividos em Tarauacá, alguns ocorreram no ambiente escolar. Que vão desde meus primeiros colegas, amigos, até os conhecimentos aprendidos na escola. Tive acesso a um conhecimento que infelizmente não o teria se não tivesse me mudado para a cidade: oportunidades, momentos especiais com minha família, meus irmãos construindo suas famílias, meu pai com seu próprio negócio. São memórias e conquistas construídas em Tarauacá. Espero que novas memórias e conquistas possam se formar.

Produção inicial 05

Algumas lembranças

O que falar de uma cidade que me trouxe momentos marcantes e bastante aprendizado? Vou lembrar alguns desses momentos que vivenciei na pequena cidade de Tarauacá.

Nasci em Feijó, porém, moro em Tarauacá, onde passei a infância e agora a adolescência. Uma das minhas maiores saudades é da casinha velha da vovó, onde eu juntamente com meus primos, brincávamos de correr ao redor. A casa era velha e de madeira, quando corríamos em volta, ela se balançava toda, tornando a brincadeira mais legal e, no final, merendava um delicioso pedaço de bolo com uma xícara de café. Essa é uma pequena parte da minha infância, mas nem tudo foi só felicidade, como parece.

Aos domingos a família sempre se reunia para almoçar. Durante muitos anos, foi assim até ocorrer a pandemia e veio o isolamento. Foi o momento que me fez mudar, analisar, me aproximar mais dos meus familiares e perceber que o que eu sempre tive e tenho de valioso é a família.

Produção inicial 06

Um pouco de mim

Minha infância em Tarauacá traz lembranças felizes, lembranças de momentos únicos que vivi. Quando criança, costumava brincar de velocípede, tomava banho de rio e gostava, principalmente, das brincadeiras na rua com meus amigos. Também gostava muito de cuidar dos bichinhos que meus pais tinham em casa. Aliás, eu tinha um cachorro chamado Jack e vivia montada nele, como se fosse um cavalo.

Comecei a estudar muito cedo e, nesse período de pré-escolar, eu frequentava a escola Maria Donizete Mota. Quando criança, era do tipo apegada aos familiares, sendo assim, eu não queria ficar sozinha na escola sem minha irmã e chorava muito para ela ficar comigo na sala. Aos poucos, fui me acostumando e passei a gostar de ficar lá.

Apesar da grande evolução que vem ocorrendo em Tarauacá, eu pude viver uma infância feliz e guardo boas lembranças.

15 APÊNDICE F – Avaliação da atividade proposta na IP

Produção textual 1

Memórias de um professor

Nas proximidades rurais da cidade de Rio Branco-Acre, foi onde passei um pouco da minha infância. Com nossa família humilde de quatro irmãos, meus pais também nascidos na zona rural, passamos por algumas dificuldades – comigo, por exemplo, tendo apenas duas blusas para vestir. Porém, lembro que, aos meus 5 anos de idade, vendemos nossas coisas e migramos todos para a cidade.

Com uma adaptação difícil, não tínhamos ainda conseguido nos estruturar muito bem, porém, ali já dei início na minha carreira escolar. Tenho comigo até hoje que a educação pode sim ser a oportunidade de mudança para muitas pessoas, pois, do meu ponto de vista, passei a vislumbrá-la não só como algo que é direito de todos, mas uma necessidade para todos. Portanto, partindo dessa percepção, passei a me dedicar bastante aos estudos.

Mesmo estudando, já tive muitas profissões, desde a infância, sendo engraxate, vendedor de banana, agente penitenciário. Com esforço, entrei na faculdade com bolsa e me tornei advogado, após ter passado na prova da OAB.

Exerci por um tempo minha carreira de advogado, mas em 2017 veio a oportunidade da Rede Pública Federal para ser professor no município de Tarauacá-Acre, onde dou aulas atualmente.

Na minha vida, já passei por várias situações boas e ruins. Infelizmente o preconceito é um mal presente em nossa sociedade, que já sofri e presenciei em vários momentos: na infância, por trabalhar como engraxate; na faculdade particular por ter entrado com bolsa, e, também, já exercendo como advogado, passei por situações.

Mas mesmo diante das adversidades, conquistei alguns sonhos, como minha casa própria, após meu casamento. Conquistei uma boa situação financeira, mas creio que o mais importante foi terminar a faculdade de Direito, porque vindo de uma família de negro e pobre, fui o primeiro que conseguiu conquistar um diploma e, assim, consegui provar para mim mesmo que tudo pode ser possível com a educação.

Por fim, deixo essa mensagem que pode até ser clichê, mas, acreditem nos seus sonhos e lutem para conquistá-los e torná-los realidade com perseverança e persistência, mas também acima de tudo acreditem em vocês.

Produção textual 1

Meu professor

Com 5 anos de idade, morava no Boa Esperança. Depois mudamos para a cidade de Rio Branco e moramos no bairro Cidade Nova, próximo à Beira Rio. Eu já fui engraxate e sofri muito preconceito por trabalhar assim, porque para muitos era um trabalho sem valor. Quando fui crescendo, fui fazendo muitos concursos e, para exercer a profissão que atuo hoje, precisei me esforçar muito, mesmo com todas as dificuldades. Hoje já não me imagino fora da área pública, gosto de ser advogado, mas também amo o magistério, pois sei que só pela educação podemos mudar nossa realidade.

Por ser negro, vindo de uma família muito humilde, muito cedo conheci o preconceito: sofri na infância por ser engraxate e, também, sofri preconceito na universidade, por entrar nela, com bolsa de estudos. Apesar de tudo, ao longo da vida possuo mais conquistas que frustrações, e sou muito grato a Deus e à minha mãe que me ajudou a crescer e me tornar o que sou hoje.

16 APÊNDICE G – Produções iniciais dos participantes na IP

Produção final 01

Tarauacá por tuas ruas ficaram minhas memórias

Minha vó casou-se jovem, no final da década de 1958 e o casamento durou mais de 44 anos. Dessa união, gerou quatorze filhos, dos quais, quatro são falecidos. “Me lembro como se fosse hoje, tive quatorze filhos, perdi dois de aborto, dois foi de tempo e restaram dez”.

Ela busca na memória e lembra a Tarauacá da infância, descrevendo com detalhes a relação com a casa da vó e, apesar de menina, já conseguia visualizar algumas dificuldades existentes. Naquele tempo, eu tinha dez anos, mas me lembro como se fosse hoje, nós vinha de barco pelo Tarauacá para a casa da minha vó. Saltava lá no porto, pegava um trapiche chamado Ponte da Aninga, era a única forma de chegar até a casa. Nesse tempo, não tinha tantas casas, como tem agora, eram todas de madeira. Não se falava em rua asfaltada, nem tinham esses prédios grandes e altos como tem agora. A maior loja da época era a Samaritana, mas ficava na beira do rio, o rio levou.

Relembra com um certo saudosismo das brincadeiras, aventuras e programação da cidade de Tarauacá e que, embora não houvesse brinquedos para comprar, os meninos da época sabiam improvisar. E ali naquela bueira grande, nós tomávamos banho. A água era limpinha, ninguém jogava sujeira nela e saia direto no rio. Naquele local, além de ser bom para tomar banho, também lavava roupa lá. Naquela época não tinha onde comprar bonecas, então, a gente fazia boneca de pano e dentro enchia de algodão.

Vovó conta que a vida no seringal não era fácil, e os moradores viviam mudando de uma localidade para outra em busca de condições de vida melhor. Primeiro morou no seringal Joaci. Quando veio de lá, a menina mais nova era a Francisca que tinha um ano e pouco. Depois mudou para outra colônia de um compadre. De lá a família foi morar no seringal Rio Prado, onde eu tive mais dois filhos. Algum tempo depois, mudaram para o Bananeiras, lá nasceram mais dois filhos, Francisco e Pedro que são os dois mais novos.

Vovó diz que os tempos mudaram, e as coisas melhoraram bastante para as mulheres, pois naquele tempo, a mulher só servia para ser esposa, cuidar da casa e dos filhos, pois nem saía para ir num baracão fazer compras, ela podia. Diz que hoje é tudo mais fácil! Naquela época esse negócio de café moído não existia, o bombril era a palha do milho com areia da praia e assim se areava as panelas. O café tinha que ser torrado e pisado no pilão. Ave Maria, esse negócio de gás! Era tudo à lenha”.

Produção final 02

Tarauacá da minha infância, meu paraíso encantado

Sou J. Z., nasci no Estado do Amazonas, em um seringal chamado Nazaré, tenho poucas lembranças deste local, por conta de que fomos embora para o seringal, o São Pedro, em busca de melhores condições de vida. Porém, ao chegar lá, meu pai faleceu e fomos embora para outra colocação.

Minha infância e de meus irmãos pode ser resumida em trabalho na extração do látex. Começamos por volta dos 10 anos a trabalhar no seringal Ocidente, depois no Redenção, algum tempo depois no Alagoas, Universo entre outros. Naquele tempo não tínhamos acesso ao estudo, somente nos lugares mais desenvolvidos tinham barracões que funcionavam como escola. Nem tínhamos registro de nascimento, tiramos depois de adultos.

Formei minha família aos 15 anos, já mantinha meu sustento através da seringa. Para ter os alimentos naquela época, havia os ramais em que os empresários pegavam as listas com nossas necessidades e pagávamos com a seringa.

Em 1988, vim embora para Tarauacá, a antiga Vila Seabra, uma cidade pequena, com poucos comércios, com apenas uma igreja católica no centro e as poucas ruas eram de trapiche (uma espécie de passarela). Ao chegar aqui, morei em quarteirões (vilas) e comecei a trabalhar na diária, depois de muito tempo consegui meu pedaço de terra e minha casa, vi essa cidade mudar cada pedacinho que tem até hoje.

Um dos momentos mais marcantes que lembro é das festas que duravam dois dias, dançávamos até o sol raiar, não tinha bebedeira muito menos brigas.

Hoje sou muito feliz com o que tenho e só tenho a agradecer, pois apesar dos esforços, consegui formar minha família e educar meus filhos. Às vezes me sento na biqueira de casa e fico admirando o quanto Tarauacá já evoluiu, e o quanto ainda e o quanto precisa evoluir.

Produção final 03

Uma caneta é mais leve que o cabo da enxada

Eu nunca morei aqui dentro mesmo, morava em um seringal chamado Pirajá, eu ainda era menino, tinha uns 08 anos, passamos uns quatro anos na colônia, saímos dessa colocação fomos para um seringal chamado São Salvador, eu minha mãe e meus quatro irmãos, eu era o mais velho. Não me recordo quando meu pai se separou de minha mãe, pois era muito pequeno. Quando tive a oportunidade de conhecê-lo, já tinha 12 anos de idade. Cuidei de toda minha família, trabalhei desde criança para manter nossa sustento.

De lá mudamos para outro seringal chamado Goiás. Cortar seringa, naquele tempo, dava muito dinheiro. Saíamos de madrugada pela estrada, havia o perigo de encontrar índios. O trabalho era duro, mas foi o melhor que eu já tive. Nós passávamos o ano inteiro extraindo o látex, no final acertávamos o preço com o patrão. Aos 18 anos me casei e vim morar no seringal Novo Destino, mas meus filhos nasceram no São José, por lá morei 12 anos.

Agora aqui na cidade eu alcancei quando tudo isso era mata, andávamos por cima de trapiches, só havia um mercado, onde comprávamos carne. A carne naquele tempo era barata comparada ao preço atual. Vim embora porque meus filhos precisavam estudar. Já eu nunca estudei, gostaria de ter aprendido mais em relação a esses ensinamentos.

Morei em três cantos antes de ter minha casa própria. Comprei um terreno e fiz a casa, já faz uns quinze anos que moramos aqui, onde terminei de criar meus filhos. Todos já têm família, menos os que faleceram, por volta de 2002. Criei netos, e os netos já têm família!

Antigamente, nós não tínhamos medo de trabalho! Essa mocidade atual não quer saber de trabalhar. Se não acham trabalho na cidade, não querem ir para roça,

e então, muitos acabam fazendo coisas erradas. Eu tenho 82 anos, gosto muito de Tarauacá, já passei por momentos felizes e triste, e vou continuar por aqui, até quando Deus consentir. Posso dizer que tenho muita experiência e se posso lhe dar um conselho: - Estude, porque uma caneta é bem mais leve que o cabo da enxada.

Produção final 4

Fui criança sem infância

Sou C. F., tenho 70 anos e nasci no seringal Gregório. Desde criança, sofri bastante, porque perdi minha mãe aos seis anos de idade, tive que cuidar de meus irmãos mais novos. Lavava roupa com barro, passei muita fome, meu pai foi embora com minhas duas irmãs mais velhas, e deixou eu e meus três irmãos mais novos com minha avó. Minha avó era velhinha e necessitava de bastante cuidados, dediquei minha vida a ela e minha irmã que só tinha 6 meses de idade.

Morar com minha avó foi muito difícil! Eu não podia pegar um ovo no galinheiro, que eles já corriam atrás de mim e tiravam o ovo da minha mão. Tive que me virar sozinha, ia para o roçado fazer farinha, plantar banana, limpar terreno. Nunca tive oportunidade de estudar, pois onde eu morava não tinha escola.

O tempo foi passando, me casei, tive filhos, e com o tempo, passei a ter minha própria colônia e minha casa. Meus filhos foram crescendo e decidi vir embora para Tarauacá. Aqui encontrei oportunidade para meus filhos estudarem e começamos uma nova vida.

Para manter a família, comecei a vender churrasco. Nessa época, custava cinquenta centavos e minha renda era essa. Comíamos e vestia meus filhos, com o dinheiro do churrasco.

Nesse tempo, as ruas eram de barro ou de trapiches. Hoje, apesar dos buracos, elas são umas maravilhas! Com o passar dos anos, meus filhos foram tomando rumo, cada um formou a própria família. Só restou eu por aqui, vendo as coisas evoluírem, tornando tudo diferente.

Produção final 05

A vida no seringal

Tive uma infância bastante sofrida, pois desde os cinco anos de idade eu já trabalhava na roça para ajudar meu pai. Na roça não tinha brincadeira, apenas trabalho pesado, e quando tinha uma folga, tinha que ir com meus irmãos extrair o látex, ou caçar algo para jantarmos. Morávamos num seringal chamada João Moa, era uma família grande de 15 filhos.

No seringal que morávamos, não havia escola e quem quisesse estudar, tinha que vir para a cidade de Tarauacá. Vim para cá aos dez anos de idade e comecei a estudar no colégio João Ribeiro. Gostava muito e por lá fiz amizades que me acompanham até hoje. Naquela época, por volta de 1965, a cidade era pouco habitada, havia poucas ruas e o acesso aos comércios e às casas era feito através dos trapiches. Bons tempos eram aqueles em que não se ouvia falar em roubos, assaltos, essas violências que são anunciadas todos os dias nos programas da rádio.

As casas, o teatro, a prefeitura e mais à frente a igreja de São José, nosso padroeiro, eram todos de madeira. Para se deslocar rumo a outro Estado, só por meio do transporte aéreo ou fluvial, pois ainda não havia a BR-364. O comércio era abastecido com produtos de Manaus que chegavam em aviões do Governo Federal, mas havia outros menores só para transporte de pessoas.

A vida na época não era fácil, mas confesso que se eu pudesse escolher um lugar para nascer novamente, seria aqui.

Produção final 06

De seringal a seringal

Sou J.E., tenho 69 anos e nasci no seringal Transual/ Rio Muru, onde vivi até os oito anos de idade. Com essa idade, meus pais foram mortos por índios, enquanto trabalhavam na seringa, e meu irmão mais velho que não morava conosco, foi me buscar para morar com ele no seringal Gregório. Aos 12 anos, já comecei a trabalhar porque não havia escola na localidade. Meu irmão fazia os cortes nas seringas e

minha função era ir coletando as cumbucas com o leite, mas com o tempo, chegamos à conclusão de que eu precisava ajudar no corte também, pois a vida não estava fácil. Eu precisava me sustentar porque meu irmão só conseguia manter a família dele.

Mesmo com muitas dificuldades, quando fiz 18 anos, me mudei para outro seringal, localizado no rio Tarauacá. Lá eu passei a ser empregado e fazia de tudo um pouco. Aos poucos, esqueci da vida de seringueiro. Assim, fui vaqueiro durante 18 anos. Quando recebi meus direitos trabalhistas, comprei uma colônia, construí uma casa e casei. Fiquei um bom tempo trabalhando para mim e depois passei a ser funcionário da prefeitura, transportando alunos em uma canoa até a escola, durante 12 anos, até me aposentar. Hoje só quero sombra e água fresca.