

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

PRODUÇÃO TEXTUAL E CONHECIMENTO LOCAL: UMA
EXPERIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS – *CAMPUS*
MAUÉS

VILMA DE JESUS DE ALMEIDA SERRA

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PRODUÇÃO TEXTUAL E CONHECIMENTO LOCAL: UMA
EXPERIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS – CAMPUS MAUÉS**

VILMA DE JESUS DE ALMEIDA SERRA

Sob a orientação da professora
Dra. Simone Batista da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S487p SERRA , VILMA DE JESUS DE ALMEIDA, 1972-
PRODUÇÃO TEXTUAL E CONHECIMENTO LOCAL: UMA
EXPERIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - CAMPUS MAUÉS / VILMA DE
JESUS DE ALMEIDA SERRA . - 2017.
104 f.

Orientadora: Simone Batista da Silva .
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. ação pedagógica. 2. gêneros textuais. 3. Maués.
4. cultura. I. Silva , Simone Batista da, 1970-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

VILMA DE JESUS DE ALMEIDA SERRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 04/12/2017

Simone Batista da Silva Profa. Dra. UFRRJ

Andrea Sônia Berenblum Profa. Dra. UFRRJ

Hellen Cristina Picanço Simas Profa. Dra. IFAM

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida família, em especial a meus filhos Lucas, Marcos, Sara, a meu esposo Carlos Dinely Esteves e ao seu filho Carlitos, por todo o apoio e a ajuda prestados durante o Mestrado. A condução desta pesquisa me custou muito esforço, pois tive que conciliar trabalho, estudo e problemas de saúde, objetivando atingir respostas às minhas inquietações de docente e de meus alunos no que diz respeito à produção de textos. Essa singela homenagem direciono ao meu pai, Aldévio de Oliveira Serra, que possibilitou a união com a minha mãe, Maria Aldair de Almeida Serra. Eles tiveram pouca oportunidade de estudar, porém, ainda assim, expressaram conhecimento e inteligência inigualáveis na mais respeitosa instituição de ensino - a vida, e me direcionaram a enxergar que a educação vale a pena. Eu descendendo do desejo de sobreviver por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

O caminho da minha história é um projeto consanguíneo daquilo que sou e daquilo que é a minha hereditariedade. Represento não somente uma busca, mas o desejo de fazer da minha cultura, uma presença viva de acontecimentos que falam e representam esta história de luta. Todo esse processo revela o desejo de superação daquilo que eu era no leito do rio da minha história.

Desta maneira eu posso afirmar que a minha compreensão referente àquilo que foi a trajetória de minha vida, significa um ato de mudança paradigmática, pois revela a necessidade de mudar sempre diante das dificuldades que me eram apresentadas. Aos poucos reconheci a importância de decidir sobre o desconhecido, ou seja, foi preciso dizer sim ao desejo de superação dos meus limites. Era preciso, diante dos rios, reafirmar a minha identidade daquilo que eu sempre representei como mulher que sonhou com a possibilidade de construir conhecimento.

Dessa forma, não posso deixar de expressar minha gratidão a todos os professores e servidores do PPGA, colegas e amigos de mestrado, em especial Darlane Saraiva, Socorro Libório, Rômulo Machado e Jean Negreiros. À minha orientadora, Simone Batista, por me ajudar a trilhar o caminho da pesquisa e de minhas angústias, comuns a quem exerce a docência.

Acredito em Deus, e agradeço primeiramente a Ele por me manter viva e com coragem de trilhar este caminho em busca de mais um sonho. Agradeço também ao IFAM *Campus Maués*, e ao governo brasileiro (Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), que acreditou na interiorização do ensino técnico profissionalizante, aos meus alunos e a todos os servidores e professores que sempre me substituíram nas ausências em sala de aula, em especial, aos professores Elize Farias, Jean Negreiros e Carlos Dinely.

À minha família: esposo, Carlos Dinely pela união do nosso amor em 15/11/2015; filhos Lucas, Marcos, Sara – eu os amo muito; Carlitos; pais, Aldévio Serra e Aldair Serra, pelo exemplo de vida; irmãs Valdaíza Serra, por dedicação, amor e socorro na minha saúde e nos meus problemas, e Valmisa Serra, pelo exemplo de superação e competência, Valdeniza Serra e Valdisa Serra que foram e são os meus espelhos de superação e luta, quando deixaram o interior do Amazonas rumo à capital em busca de dias melhores. Por incentivo delas, no ano de 2003, ingressei no Curso de Letras na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pois almejava o Diploma de nível superior, a fim de exercer a tão sonhada docência e suprir a alimentação de minha prole.

Aos meus irmãos, Valci, Valdeci e Valdemir obrigada pelo incentivo; aos meus cunhados, em especial José Luiz Rodrigue (Louro), o meu “muito obrigada!”. Aos sobrinhos e sobrinhas, sucesso na vida.

Não posso deixar de agradecer a minha tia Maria Leite, querida tia Sinhá, que sempre rezou e desejou meu sucesso neste trabalho e na união com seu sobrinho. A minha querida sogra, dona Delza Dinelly, minha gratidão por tudo.

A todos agradeço pelo amor incondicional, pelo incentivo, pela força e, principalmente, por acreditarem em mim mais que eu mesma.

De coração, toda a minha gratidão!

RESUMO

SERRA, Vilma de Jesus de Almeida. **Produção Textual e Conhecimento Local: Uma Experiência no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas – Campus Maués.** 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2017.

Esta dissertação investiga o ensino de gêneros textuais na escola com objetivo de trabalhar a produção escrita dos alunos do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas - *Campus Maués*, experimentando uma ação pedagógica no ensino dos gêneros *dissertativo argumentativo* e *memórias literárias* sobre temas do cotidiano da cidade de Maués/AM, mais especificamente, as práticas culturais da etnia Sateré-Mawé, o guaraná e as atividades de subsistência dos moradores da Ilha da Vera Cruz, de modo a estimular os alunos a construir conhecimento sobre suas identidades locais. A orientação teórica adotada nesta dissertação baseia-se na Linguística Textual e na vertente sociointeracionista em que os sujeitos, protagonistas sociais, em suas produções orais e escritas se comunicam através de interação com outros sujeitos num processo dialógico na manifestação de sua cultura, de sua história e de sua identidade. Para tanto, retratamos nossa experiência através da pesquisa qualitativa cujo interesse está em focar a qualidade que ela apresenta. Os dados coletados provêm da aplicação de questionário, atividade de campo, entrevistas, relato das práticas adotadas nas oficinas de produção de texto: O cotidiano de Maués e Memórias do povo, com duração 37h e análise das redações dos alunos com o intuito de investigar a presença das estratégias de processamento textual abordadas nos estudos da Linguística Textual. Podemos demonstrar que a proposta de nosso projeto de pesquisa em realizar as oficinas de produção textual sobre temas do cotidiano dos alunos do curso profissionalizante favoreceu aos sujeitos envolvidos à ampliação do seu conhecimento local e forneceu ao professor recursos que não se limitam apenas ao ensino através de livros da biblioteca, de suporte em internet ou em livro didático; Além do envolvimento dos alunos nas atividades, nas entrevistas e nas discussões sobre a etnia Sataré-Mawé, o guaraná, Ilha da Vera Cruz e a produção escrita sem tanta resistência. Portanto, os estudos teóricos, as investigações, a adesão à nossa pesquisa e a experiência construída, convida-nos a fortalecer o nosso compromisso de professor de língua portuguesa que considera o texto, a principal ferramenta para o ensino de língua, buscando sempre novas metodologias que incentivem os alunos ao texto escrito. Na certeza que a prática da escrita é uma atividade fundamental para atender a sociedade letrada contemporânea.

Palavras-chave: ação pedagógica; gêneros textuais; Maués; cultura.

ABSTRACT

SERRA, Vilma de Jesus de Almeida. **Textual Production and Local Knowledge: An Experience in the Agricultural Technical Course of the Federal Institute of Amazonas - Campus Maués.** 2017. 104p. Dissertation (Master of Science). Postgraduate Program in Agricultural Education - PPGEA, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2016

This dissertation investigates the teaching of textual genres in the school with the objective of working the written production of the students of the Agricultural Technical Course of the Federal Institute of Amazonas - Campus Maués, experiencing a pedagogical action in the teaching of the argumentative essay genres and literary memories on daily life in Maués / AM, more specifically the cultural practices of the Sateré-Mawé ethnic group, the guaraná and the subsistence activities of the inhabitants of the Island of Vera Cruz, in order to stimulate students to build knowledge about their local identities. The theoretical orientation adopted in this dissertation is based on Textual Linguistics and on the socio-interactionist side in which the subjects, social protagonists, in their oral and written productions communicate through interaction with other subjects in a dialogical process in the manifestation of their culture, their history and your identity. To do so, we portray our experience through qualitative research whose interest is in focusing on the quality it presents. The collected data come from the application of a questionnaire, field activity, interviews, reports of the practices adopted in the workshops of text production: Maués' daily life and Memories of the people, with duration 37h and analysis of the essays of the students with the intention of investigating the presence of the textual processing strategies addressed in the studies of Textual Linguistics. We can conclude that the proposal of our research project to carry out textual production workshops on subjects of daily life of the students of the vocational course favored the subjects involved in the expansion of their local knowledge and provided the teacher with resources that are not limited to teaching through books from the library, online support or textbooks. We found the involvement of the students in the activities, interviews and discussions about Sataré-Mawé, guaraná and Vera Cruz Island, as well as the practice of written production without such resistance. Therefore, theoretical studies, research, adherence to our research and built experience, invites us to strengthen our commitment as a Portuguese language teacher who considers the text, the main tool for language teaching, always seeking new methodologies that encourage students to write. In the certainty that the practice of writing is a fundamental activity to attend the contemporary literate society.

Key words: pedagogical action; textual genres; Maués; culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Campus do IFAM.	21
Figura 2 - IFAM Campus Maués.....	22
Figura 3 - IFAM Rio Marau/AM.....	23
Figura 3 - Ilha Michilles	24
Figura 4 - Aula Bilíngüe	27
Figura 5 - Fruto do guaraná	45
Figura 6 - Guaraná em bastão, o patawy, língua de pirarucu e a pedra queimada	46
Figura 7 - Casa de produção de farinha	52
Figura 8 - Objetos de cerâmica encontrados na Ilha da Vera Cruz	53
Figura 9 - Quintal com exposição de artefatos	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos participantes	31
Gráfico 2 - Gênero dos participantes	31
Gráfico 3 - Naturalidade	32
Gráfico 4 - Trabalho remunerado	32
Gráfico 5 - Ingresso no IFAM	33
Gráfico 6 - Escolha pelo Curso.....	33
Gráfico 7 - Importância da disciplina Língua Portuguesa	34
Gráfico 8 - Habilidade da língua portuguesa	35
Gráfico 9 - Dificuldades em língua portuguesa	36
Gráfico 10 - Gêneros mais redigidos	37
Gráfico 11 - A importância do texto escrito	37
Gráfico 12 - Conhecimento sobre as histórias de Maués.....	38
Gráfico 13 - As lendas e histórias mais interessantes	39
Gráfico 14 - As histórias mais interessantes	40
Gráfico 15 - Qual zona da cidade	41
Gráfico 16 - As histórias registradas em gêneros	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Objetivo Geral	3
Objetivos Específicos	3
Trajetória Metodológica	3
Participantes e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	4
Organização Textual da Dissertação	5
1 CAPÍTULO 1 A Linguística Textual e a Construção do Texto da Sala de Aula de Língua Portuguesa.....	5
1.1 Estratégias de Processamento Textual.....	7
1.2 O Que é Textualidade	10
1.3 Coesão e Coerência	11
1.4 Os Mecanismos de Coesão Gramatical	12
1.5 Os Mecanismos de Coesão Lexical.....	13
1.6 Gêneros Textuais no Ensino de Língua.....	14
1.7 Caracterização dos Gêneros Trabalhados nas Oficinas: Dissertação Argumentativa e Memórias Literárias	16
1.7.1 Dissertação Argumentativa.....	17
1.7.2 Memórias Literárias.....	18
2 CAPÍTULO 2 CAMPO DA PESQUISA	19
2.1 O Lugar da Pesquisa e da Cultura Sateré-Mawé (Maués/AM)	19
2.1.1 Identificação do IFAM <i>Campus</i> Maués	20
2.1.2 A Relação da Produção de Conhecimento e Práticas Sociais da Etnia Sateré-Mawé.....	23
2.1.3 Etnolinguagem e o Sistema Comunicativo das Práticas Culturais	25
2.1.4 A Produção Textual na Comunidade Sateré-Mawé da Ilha Michiles	26
2.1.5 Estrutura da Escola Visitada.....	28
3 CAPÍTULO 3 PRÁTICAS VIVENCIADAS NA PESQUISA.....	30
3.1 A Relevância da Disciplina Língua Portuguesa no Curso Profissionalizante de Ensino Médio Integrado	30
3.2 Perfil dos Alunos	30
3.3 Qual é a Visão dos Participantes sobre o Cotidiano de Maués?.....	38
3.4 Práticas Vivenciadas nas Oficinas.....	42

3.5	Práticas da Oficina I: “Oficina de Produção de Texto: O Cotidiano de Maués”....	42
3.6	Considerações sobre a Oficina I.....	48
3.7	Práticas da Oficina II: “Oficina de Produção Textual: Memórias do Povo”.....	48
3.8	Atividade de Campo na Ilha da Vera Cruz.....	51
3.9	Considerações sobre a Prática Pedagógica da Oficina II	54
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
5	REFERÊNCIAS	59
6	APÊNDICE	64
	Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável	64
	Apêndice II - Termo de Assentimento do Aluno Maior de Idade.....	66
	Apêndice III - Questionário: perfil dos participantes.....	68
7	ANEXO.....	79
	Anexo I - Texto da Oficina I.....	80
	Anexo II - Texto da Oficina II.....	81
	Anexo III – Texto 2 – Oficina I.....	83
	Anexo IV - Oficina I.....	84
	Anexo V - Texto 6 – Oficina I.....	85
	Anexo VI - Texto 4 da Oficina I.....	86
	Anexo VII - Texto 10 da Oficina I.....	87
	Anexo VIII - Texto 12 da Oficina I.....	88
	Anexo IX - Texto 11 da Oficina I.....	89
	Anexo X - Texto 5 da Oficina I.....	90
	Anexo XI - Texto 7 da Oficina I.....	91
	Anexo XII - Texto da Oficina II.....	92
	Anexo XIII - Texto 8 da oficina I.....	95
	Anexo XIV - Texto 9 da oficina I.....	96
	Anexo XV - Texto 13 da oficina I.....	97
	Anexo XVI - Texto 14 da oficina I.....	98
	Anexo XVII - Texto 15 da oficina I.....	99
	Anexo XVIII - Texto Motivador 16 da Oficina I.....	100
	Anexo XIX - Texto Motivador 17 da Oficina I.....	102

INTRODUÇÃO

Estudos recentes na área da linguagem afirmam que tanto o texto escrito quanto o oral manifestam uma posição política do sujeito que o constrói, causando um efeito de sentido do que escreve *nos* e *com* os gêneros textuais. Compreende-se que todo processo de produção textual está intrincado no cotidiano do sujeito que o produz, estruturando-se com características específicas da prática de construção de conhecimento desse sujeito. Para Vigotsky (2008), o conhecimento se constrói através das experiências que acumulamos em nossa vida cotidiana nos relacionamentos interpessoais num processo de interação, mediação e internalização para aquisição de saberes mediados pela linguagem. Segundo Bakhtin (2011)

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua [...] (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Koch (2011, p.3), no mesmo viés, defende que a construção do texto resulta de uma série de atividades cognitivo-discursivas do sujeito que o faz planejar e organizar o processo comunicativo com outro sujeito “[...] sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, os conhecimentos (supostamente) partilhados [...]”. Para Mussalim e Bentes (2008, p.261), “em nossa vida cotidiana, imersos em nossa cultura ocidentalizada e letrada, quase desde sempre estamos em contato com as mais diversas formas textuais”. Assim, pode-se inferir que as produções textuais dos sujeitos, atores da sociedade, em suas interações sociocomunicativas letradas, podem ser consideradas como manifestações de suas identidades.

Além desses, diversos outros investigadores da linguagem têm apresentado pesquisas nas quais apresentam os aspectos identitários de autores na composição de seus textos, a saber: Costa Val (1999), que realizou pesquisa de análise de redações do vestibular da UFMG considerando os fatores pragmáticos da textualidade; Antunes (2003), que contribuiu com pesquisas reconhecidas sobre o ensino de texto na escola; Suassuna (1995), que trabalha uma reflexão sobre o ensino de português numa abordagem pragmática; Helbel (2014), que destaca fatores que podem contribuir na produção do gênero dissertação argumentativa; Clara (2010), com trabalho que procura contribuir para o melhor ensino da escrita na escola, destacando tema sobre o lugar onde o aluno vive; Pereira (2003), que mostra a importância do ensino da cultura na escola, entre outros.

Considerando as leituras realizadas dos trabalhos desses pesquisadores e associando à minha prática como docente de Língua Portuguesa e incentivadora da produção textual, percebi que o texto escrito, como objeto de estudo, não é tão atrativo aos alunos, embora na contemporaneidade, os sujeitos utilizem muito a forma escrita, por conta das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Isso me fez pensar que, se as aulas de produção textual fossem mais contextualizadas, com atividades práticas de campo através das quais o aluno se apropriasse de informações novas, realizando pesquisas e entrevistas, ampliando o seu conhecimento acerca do assunto sobre o qual irá discorrer, e que tem a ver com a cultura local, para, somente em seguida, redigir o gênero proposto pelo professor, talvez, isso permitiria aos alunos, na produção de seus textos escritos, agregarem um olhar mais consciente, reflexivo e crítico em relação ao lugar onde vivem, associando-o à prática de produção textual mais significativamente do que se fossem utilizadas metodologias tradicionais. Nosso pensamento vai ao encontro do Programa Brasil Profissionalizante (BRASIL, 2007), que defende o ensino médio integrado à formação profissional com a concepção de formação humana,

contemplando as dimensões da realidade concreta dos arranjos produtivos, vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais.

A articulação dessas pesquisas e teorias com inferências pessoais a partir de minha própria prática docente como professora de Língua Portuguesa e de produção textual fez surgirem as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como criar novos subsídios na prática pedagógica de produção textual dos alunos?; 2) Partindo da perspectiva de que o conhecimento se processa do local para o global, de que maneira a prática de produção textual contribuiria com um olhar mais consciente, reflexivo e crítico dos alunos sobre o lugar onde vivem?; 3) Qual a percepção dos alunos sobre a disciplina Língua Portuguesa no curso técnico profissionalizante?

A pesquisa foi iniciada a partir de reflexões sobre o ensino de produção de texto, considerando o contexto de Maués/AM e de minha indagação acerca de como poderia dialogar o ensino do texto vinculando ao conhecimento das práticas sociais de comunidades locais que, de uma forma direta ou indireta, influenciam o cotidiano do aluno. Além disso, questionava como esses saberes poderiam contribuir de forma positiva na produção de gêneros textuais na escola. A pesquisadora Cacho (2014), que defendeu seu trabalho de produção textual com alunos do 1º ano no Instituto Federal *Campus* Macau, afirma que

As práticas de leitura e de produções textuais tornam-se mais significativas quando bem direcionadas a um determinado fim específico e contextualizadas, considerando a situação de comunicação. Escrever sobre suas vivências, conhecer e/ou ser personagem de sua história, em espaços de experiências próprias, fez com que o resultado fosse mais do que a ampliação de empréstimos de livros na biblioteca do *Campus* Macau e/ou elogios dos demais professores pela mudança de hábitos e melhoras em suas disciplinas [...] (CACHO, 2014, p.04).

Por isso, a necessidade de aplicar práticas de ensino de texto mais contextualizada e significativa para o aluno. Segundo Silva (1986 apud SUASSUNA,1995) a linguagem escolar que despoja o aluno de suas histórias pode refletir no fato de a produção escrita não constitui os alunos como sujeitos de sua linguagem, na medida em que fazem redações para um único interlocutor, o professor.

Sabe-se que os sujeitos adquirem conhecimentos, independentemente da escola; porém, a escola se torna indispensável para enriquecer e questionar o que se tem como conhecimento. Por isso, “[...] a política curricular deve ser entendida como uma expressão de uma política cultural na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar” (BRASIL, 2006, p.8).

Foi nesse desafio que achamos importante estreitar o ensino de linguagem, considerando a peculiaridade local no fazer pedagógico; e foi sob essa ótica que desenvolvemos nosso trabalho, trazendo para a escrita do texto o município de Maués/AM e sua relação com a produção de conhecimento, com um olhar sobre as práticas sociais da etnia Sateré-Mawé, que habita a região indígena dos rios Marau e Andirá, assim como também da comunidade rural da Ilha da Vera Cruz. Quando o sujeito busca um conhecimento mais sistematizado na instituição escolar, esse conhecimento

[...] resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de "aprender a aprender", ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito (LIBÂNEO, 1989, p.25).

Sendo assim, e sabendo que os seres humanos possuem a capacidade de produzir e aplicar o conhecimento em prol da vida em sociedade, buscamos uma ação pedagógica que pudesse atrelar o conhecimento escolar à prática cotidiana do aluno. Já que o homem, como sujeito, articula as práticas sociais através da relação com os outros e com o mundo utilizando-se da linguagem, entendemos que uma das capacidades humanas mais significativas é a apropriação da linguagem, pois com ela registramos e propagamos nosso conhecimento da cultura, da ciência, das leis (BRASIL, 2000).

Como o próprio documento orientador da prática docente no ensino médio expõe, “a linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p.5). Assim, propusemos uma prática pedagógica que apresentasse essa articulação de significados coletivos em concordância com o Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado (2011, p.9), que expõe a importância do “[...] diálogo constante entre as diversas áreas de conhecimento que refletem na formação do cidadão, seja em sociedade, na atividade produtiva e na experiência cumulativa”. Desse modo, reforçamos nossa proposta de investigar se as aulas de Língua Portuguesa, que abordam temáticas de produção textual, poderiam ser mais atrativas se direcionadas à realidade do aluno.

Objetivo Geral

Foi considerando o conhecimento como elemento ativo, ou seja, que se produz na prática de educar e ser educado na escola, que direcionamos o objetivo geral da pesquisa, a saber: investigar a produção textual dos alunos do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas - *Campus* Maués, experimentando uma ação pedagógica que possibilite resgatar a história dos Sateré-Mawé na produção textual dos gêneros *dissertativo argumentativo* e *memórias literárias*, de modo a estimular os alunos a construir conhecimento sobre as identidades locais.

Objetivos Específicos

Investigar o emprego que os alunos fazem em seus textos dos mecanismos e estratégias de processamento textual abordados nos estudos da Linguística Textual;

Compreender a real significação, para os alunos investigados, das habilidades oral e escrita, e da relevância da disciplina Língua Portuguesa no curso técnico profissionalizante;

Experimentar uma ação pedagógica que articule a história dos Sateré-Mawé com a escrita dos alunos, utilizando aquela como fomento à produção escrita dos sujeitos investigados.

Trajectoria Metodológica

Esta pesquisa construiu-se através de uma abordagem qualitativa cujo interesse não está focalizado em contar o número de vezes em que uma variável aparece, mas sim na qualidade que ela apresenta como dado. Segundo Gressler (2004), o pesquisador qualitativo faz muito mais do que apenas observar a história, ele faz parte dela. Nesse sentido, estarei na posição de professora e pesquisadora, construindo uma investigação que se concentre na prática de oficinas e na análise de gêneros textuais.

Segundo Creswell (2010, p.206), “os métodos qualitativos mostram uma abordagem diferente da investigação do que aquela dos métodos da pesquisa quantitativa, baseando-se [...] em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de

diferentes estratégias de investigação”. Já no método quantitativo “[...] A redução a conjunto parcimonioso de variáveis, rigidamente controladas pelo planejamento ou pela análise estatística, proporciona medidas ou observações para testagem de uma teoria [...]” (CRESWELL, 2010, p.117).

Teoricamente, esta dissertação está baseada em pesquisas de Koch (2011), Costa Val (1999) e Marcuschi (2008), investigadores que estão em concordância com a maioria dos autores que defendem o campo de estudo dentro do processo de produção, recepção e análise de texto, entre eles: Baknithi (2011), Beugrande & Dressler (1983), Charolles (1978), Heinemann & Viehweger (1991), Van Dijk (1983), Isenberg (1975), entre outros.

Baseamo-nos no modelo funcionalista da linguagem, na definição de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2011, p. 283) ao afirmar que “[...] Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos um discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]”. E também, nas teorias sociointeracionais baseadas neste autor, que “[...] retirou a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo [...] dentro do fenômeno social da interação verbal” (MARCUSCHI, 2008, p.21).

As bases teóricas da Linguística Textual e de pesquisadores da cultura de Maués subsidiaram as duas oficinas de produção textual utilizadas como ambiente para a coleta de dados: a “Oficina de Produção Textual: o cotidiano de Maués” e a “Oficina de Produção Textual: memórias do povo”.

O desenvolvimento da pesquisa empírica ocorreu, primeiramente, com a aplicação de um questionário aos alunos a fim de saber o perfil da turma e sua visão sobre a disciplina Língua Portuguesa em curso profissionalizante, cuja íntegra pode ser encontrada no Apêndice III. A intenção deste primeiro questionário foi de obter um conhecimento um pouco mais aprofundado sobre a representação desses alunos sobre as aulas de Língua Portuguesa e sua relação com o cotidiano deles, na tentativa de verificar se esses alunos teceram/ têm tecido alguma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e sua utilidade para a vida prática de Maués. Depois, foram realizadas duas oficinas com esses alunos, na busca de práticas pedagógicas que pudessem interferir de forma positiva no ensino de produção textual.

A primeira oficina teve uma proposta metodológica de produção textual sobre temas da cultura Sateré-Mawé através de entrevistas e discussões. A segunda oficina foi construída a partir de uma proposta que incentivou a produção escrita com atividades de pesquisa de campo, não só para ampliar o conhecimento do aluno produtor de texto sobre a história e a cultura do lugar onde ele vive, mas também para levantar algumas sugestões sobre o ensino de redação na escola no que se refere à aprendizagem de gêneros e de tipos textuais.

Participantes e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Esta pesquisa foi iniciada com 17 (dezessete) alunos do 3º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária, durante o período 22 de julho de 2015 a 28 de outubro de 2015. Este grupo de alunos foi escolhido não só porque eram formandos do curso Técnico em Agropecuária, mas também porque se esperava que estes futuros técnicos já possuíssem um conhecimento mais sistematizado em relação à cultura, ao cotidiano e às atividades de subsistência, tais como a agricultura familiar das comunidades ribeirinhas da região. Porém, com aplicação da pesquisa constatamos que eles ainda precisam avançar e, muito, em seus conhecimentos sobre os aspectos citados anteriormente.

O curso técnico Integrado em Agropecuária apresenta grande evasão escolar devido aos problemas mais recorrentes como: baixo rendimento, pouca motivação de muitos alunos para dar continuidade aos estudos e, principalmente, ausência nas aulas do *Campus* Maués,

das UEPs - Unidades Educativas de Produção que são necessárias para atividades práticas de produção vegetal e produção animal. Por isso, muitos professores da área técnica recorrem às atividades práticas em empresas e fazendas no entorno de Maués.

E para nós, professores das bases nacionais do ensino médio, fica o desafio de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar com a intenção de suscitar nesses alunos um melhor avanço na aprendizagem prático-teórica. Durante a pesquisa, realizamos as oficinas de produção textual, com uma sequência metodológica que facilitasse a progressão no desenvolvimento da escrita sobre temas da cultura local que dizem respeito também à área técnica, a fim de sair de um modelo tradicional de ensino, que deixa, cada vez mais, a prática da produção textual menos atrativa e compreensível aos alunos.

Organização Textual da Dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, posicionei este trabalho dentro dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, além de definir as estratégias de processamento textual e analisar sua presença nas redações dos alunos que participaram das oficinas; além de uma breve exposição sobre os elementos pragmáticos da textualidade e sobre os gêneros textuais no ensino de língua.

No segundo capítulo, apresento um breve histórico sobre o lugar da pesquisa, a fim de situar o leitor sobre a história e as práticas sociais ligadas ao cotidiano dos moradores de Maués/AM e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. A intenção desse capítulo foi apresentar ao leitor um pouco mais sobre os aspectos do cotidiano da etnia Sateré-Mawé e de sua cultura que se fazem presentes direta ou indiretamente na vida dos moradores de Maués.

No terceiro capítulo, detalho o relatório com o resultado do questionário aplicado aos participantes da pesquisa, além do detalhamento da trajetória metodológica vivenciada nas oficinas com o intuito de construir um novo olhar para a produção escrita dos alunos para que se sentissem motivados em produzir textos.

Ao finalizar esta introdução, gostaria de lembrar que a justificativa desta pesquisa surgiu através da proposta de trabalhar a produção de gêneros textuais sobre assuntos relacionados ao cotidiano do aluno, no desafio de despertar o seu interesse para o texto escrito, como representação da língua viva na interação social das atividades culturais. Segundo Antunes (2003), refletir sobre a linguagem dentro da perspectiva interacionista convida-nos a redirecionar nossa prática pedagógica, não reduzindo o ensino dos gêneros e dos tipos textuais a formas pré-estabelecidas, através de regras para depois quantificar através de pontos ou notas, mas como uma ferramenta de ampliação da competência comunicativa dos nossos alunos, e esse é o grande desafio para nós, professores da área.

1 CAPÍTULO 1

A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A CONSTRUÇÃO DO TEXTO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Uma das preocupações da Linguística Textual é compreender quais as propriedades que fazem com que um texto seja realmente um texto, ou seja, o que distingue um texto que comunica uma mensagem de um amontoado de palavras que não conseguem transmitir uma comunicação eficiente (COSTA VAL, 1999).

Ao considerarmos o estudo do texto, achamos relevante definir o conceito dos fatores pragmáticos da textualidade e quais são as estratégias de processamento textual, segundo Koch (2011). Após ser definida cada estratégia foi feita uma investigação de suas ocorrências nos textos produzidos nas oficinas.

A Linguística Textual considera o texto como um instrumento de comunicação fundamental dentro do processo das relações sociais, e sua definição pode variar conforme a linha de estudo ou de pesquisa. A posição teórica adotada nesta dissertação compreende a vertente sociointeracionista da linguagem, que considera o texto como resultado de uma série de atos que são compartilhados socialmente, através do processo de interação com o sujeito e o meio em que vive. Dentro dessa perspectiva “[...] os textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” (KOCH, 2011, p.26).

Portanto, o texto na visão da atividade verbal é formado por uma linguagem selecionada e ordenada entre os agentes da comunicação, e seu significado depende do contexto comunicativo que tem com ponto principal a situação social e cultural dos interlocutores. Por isso, é importante selecionar palavras ou expressões que sejam compartilhadas entre o produtor do texto e o leitor, durante a produção de um texto oral ou escrito, a fim de surtir o efeito comunicativo pretendido durante a atividade verbal. O texto como ato da atividade verbal produz sentido não só em si mesmo, mas também por considerar os agentes da comunicação dentro dos processos sociocognitivo e sociocultural que são responsáveis pela significação da mensagem contida no texto (KOCH, 2011).

Podemos afirmar que o texto escrito ou oral precisa transmitir uma mensagem que comunique o objetivo de quem o produz. Por isso, o produtor precisa considerar, no ato de escrever, os fatores que influenciam na superfície textual e extratextual a construção do sentido, produzindo a textualidade. Para Koch (2011, p.27), “o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”.

Podemos entender que o texto é uma atividade comunicativa que se manifesta linguisticamente em consonância com fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional que são responsáveis pelo seu sentido. Novamente citando Koch (2011, p. 30), “Portanto, a concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. Segundo a autora, o texto é uma ação linguística falada ou escrita que comunica uma mensagem que transita com mundo, ou seja, seu sentido se constrói no texto e no contexto de produção e recepção.

O processo de produção textual resulta de uma série de atividades que são compartilhadas socialmente através da interação entre o sujeito e o meio em que vive. Mediante essa interação são acionados o que Kleiman (2007) denomina como **os níveis de conhecimento** no processo de produção e recepção textuais, a fim de alcançar a compreensão da mensagem pretendida pelo produtor. O primeiro nível seria o conhecimento linguístico, que envolve a compreensão do léxico até as regras da gramática da língua; o segundo seria o conhecimento textual, que envolve os saberes sobre os tipos textuais e gêneros que circulam socialmente; e o terceiro seria o conhecimento de mundo, que é toda

bagagem de informações relativas à sociedade desde o conhecimento informal, o senso comum que se aprende no ambiente social até o conhecimento acadêmico e enciclopédico.

Vale lembrar que a falha no conhecimento de mundo¹ também pode causar dificuldade na compreensão e na interpretação de um texto, pois esse conhecimento abrange desde o domínio que um químico tem sobre sua especialidade, até o conhecimento de fatos cotidianos, como saber que a cidade de Maués está localizada no estado do Amazonas.

Portanto, o produtor do texto deve considerar não só o conhecimento de alguns elementos relevantes sobre o contexto sociocultural e a situação comunicativa para construção da mensagem global de um texto, mas também o conhecimento sobre o assunto que irá discorrer, pois é mais fácil e agradável escrever sobre assunto que o produtor conhece do que escrever sobre assuntos com os quais ele não possui tanta familiaridade. Sabendo disso, priorizamos, na aplicação das oficinas, temas que envolvem o cotidiano e o conhecimento de mundo dos alunos, na perspectiva de tornar a produção textual um ato prazeroso.

1.1 Estratégias de Processamento Textual

Van Dijk & Kintsch (1983 apud Kock 2011) defendem que, durante a leitura de um texto, são acionadas estratégias² de processamento da mensagem. São elas de ordem cognitivas, sociointeracionais e textuais. Para fins de análise nesta primeira investigação, queremos nos apropriar dessas estratégias para identificar suas ocorrências nos textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, a leitura de mundo que fazem e que pode ser identificada nas produções textuais de sua autoria.

Seguimos, então, detalhando tais estratégias – cognitivas, sociointeracionais e textuais – a partir das próximas linhas.

Estratégias cognitivas:

As estratégias cognitivas constituem o conhecimento geral do usuário a partir do texto e do contexto em que são acionados cálculos mentais em busca de informações de diversos níveis para chegar à compreensão e à interpretação textuais. “[...] Tais estratégias consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro [...]” (KOCH, 2011, p. 34, 35).

Portanto, o leitor pode chegar à compreensão pretendida pelo autor ou ir muito além da compreensão prevista durante a produção original do texto. Um dos recursos mais comuns no processamento cognitivo de um texto são as inferências³. Elas ocorrem quando o leitor veicula o sentido construindo uma ponte entre segmentos textuais implícitos e explícitos no texto.

A construção do significado se dá, em muito, pelas inferências do comunicante. No exemplo a seguir, extraído de redação produzida por um dos estudantes investigados após as oficinas, e cuja íntegra está contida no Anexo I, é possível observar o uso inferência, em que

¹ Significa a falta de informação ou conhecimento básico sobre a sociedade, a cultura, o cotidiano, etc. Nota da autora.

² As estratégias de processamento textual implicam, portanto, a mobilização “on-line” dos diversos sistemas de conhecimento. Koch. op. cit. (p. 34, 2011).

³ As inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e /ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informações explícitas e informações não explícitas no texto. Koch. op. cit. (p. 36, 2011).

o aluno pôde deduzir que as comunidades indígenas da região do médio Amazonas já deixaram seus costumes devido à influência da cultura dos brancos, considerando-os civilizados.

Algumas horas distantes do centro urbano de Maués, nos rios Andirá – Marau há comunidades indígenas que com certeza não usam mais tanguinhas e também não tomam banho de rio nus às seis horas da manhã e que não dormem todos juntos na mesma oca.

Texto do (aluno A 8), “Oficina Produção de Texto: O cotidiano de Maués”

O autor da redação utiliza o recurso da inferência, a partir do conhecimento do contexto sócio-histórico. O aluno, embora não tenha ido ao local conferir, supõe, com base nos progressos que têm acontecido localmente, que os indígenas não apresentam o comportamento estereotipado no imaginário coletivo acerca da comunidade indígena.

Estratégias sociointeracionais:

As estratégias sociointeracionais são compartilhadas dentro do contexto sociocultural, a fim de amenizar mal-entendidos, situações que desencadeiam incompreensão que podem ocorrer no intercâmbio linguístico. O processo interativo requer negociação entre os interlocutores. Considerando a situação comunicativa que orienta o processo de interação, Koch (2011, p.37) afirma que

[...] todos os aspectos da situação relativos aos participantes estão sujeitos à negociação. Isso vai resultar numa construção social da realidade, já que, sendo a realidade social e construída no processo contínuo de interpretação e interação, os seus vários aspectos podem ser considerados e (re)negociados de forma explícita ou implícita.

Então, podemos considerar que as estratégias sociointeracionais têm a intenção de organizar o jogo de linguagem, contribuindo para uma comunicação eficaz entre os interlocutores, nas quais são considerados os papéis sociais dos participantes, normas culturais e as diferentes manifestações linguísticas no contexto de produção.

Segundo Kock (2011), existem dois pontos importantes na comunicação: a estratégia de preservação das faces e o grau de polidez. A primeira seria a manifestação linguística, a situação comunicativa em que os interlocutores utilizam recursos tais como eufemismo, rodeios, mudança de tópicos entre outros. A segunda diz respeito aos papéis sociais dos participantes do ato comunicativo e se consideram as normas sociais.

No trecho do texto encontrado no Anexo II, as estratégias sociointeracionais estão presentes, pois o aluno-autor do texto organizou as informações para retratar ao leitor a realidade sociocultural de Maués ou da região amazônica, mostrando o cotidiano do ribeirinho com palavras e expressões do contexto regional do Amazonas, tais como: roça, mandioca, puxirum e tucunaré.

Depois de termos tomado banho íamos para a roça com a mamãe. Papai tinha ido pescar lá pra banda dos igarapés, quando chegávamos da roça, tirávamos a mandioca para fazer a farinha, juntávamos todos os vizinhos e parentes para o puxirum e lá nos ajudávamos para fazer a farinha, era o tempo em que o papai chegava com o meu peixe preferido, o tucunaré e íamos todos almoçar.

Texto do (aluno A 17) “Oficina de Produção de texto: Memórias do povo”

As estratégias sociointeracionais retratam que tanto o autor com o leitor pertencem ao mesmo ambiente sociocultural, pois utilizam uma linguagem comum aos dois, com vocábulos regionais. Caso o texto se destinasse a sujeitos de realidade social distinta, o autor deveria ter o cuidado em dar definição destes vocábulos para que o leitor conseguisse compreender a mensagem do texto sem ter a preocupação de buscar significados de termos que não pertencem ao léxico de seu ambiente sociocultural.

Estratégias textuais:

Já as estratégias textuais constituem as escolhas textuais dos interlocutores, pois cada gênero, tipo e discurso desempenham diferentes funções no processo comunicativo. Segundo Koch (2011), dentre as estratégias textuais existem as de organização da informação, de formulação, de referenciação e de “balanceamento” ou “calibragem” entre explícito e implícito.

As estratégias de organização da informação estão relacionadas à distribuição do material linguístico do texto; são organizadas as informações já existentes e a inserção de informações novas cuja função é ampliar ou reformular os conhecimentos já existentes sobre determinados referentes já citados no texto.

Observe no trecho retirado da redação, que se encontra no Anexo III, seu emprego no primeiro parágrafo em que foram apresentados ao leitor a cidade de Maués e o fruto que representa a origem dos seus habitantes. Já no segundo parágrafo foram acrescentadas mais informações sobre o guaraná - símbolo da cultura desse lugar, adicionando mais conhecimento ao leitor do texto.

No interior do Amazonas, existe uma cidade pequena chamada Maués é muito elogiada por suas praias e seus habitantes hospitaleiros, principalmente pelo seu guaraná, fruto este que deu símbolo e origem de seus habitantes.

O guaraná é o fruto de suma importância para cultura de Maués, fazendo parte da construção de sua identidade.

Texto do (aluno A 16) “Oficina de Produção de Texto: O cotidiano de Maués”

A organização da informação no trecho também é responsável pela unidade textual, pois parte de um tema geral ao qual, em seguida, acrescentam-se argumentos para fundamentar a tese defendida pelo autor.

Já a estratégia de formulação textual possui a função cognitivo-interacional de dois tipos: a inserção e a reformulação (Koch, 2011). A primeira – inserção – possibilita a compreensão e melhor organização do mundo textual através do acréscimo de explicações, justificativas e comentários ao referente textual. Esse recurso também desperta ou mantém o interesse do leitor ou ouvinte, possibilitando uma atmosfera de cumplicidade através de comentários, alusões e opiniões que são partilhados pelos interlocutores. A segunda – reformulação – consiste no recurso das repetições ou parafraseamento, cuja função seria a de reforçar a argumentação ou facilitar a compreensão do leitor. Ela também ocorre através de correções ou reparos cuja finalidade é preencher alguma lacuna ou mal entendido no ato comunicativo.

Observe que, na mesma redação, o aluno autor do texto utilizou o recurso da inserção, explicando e detalhando sobre a importância do guaraná na cidade de Maués.

O fruto por ter tanta importância social é o personagem principal da festa que ocorre em Maués em sua homenagem, chamada “Festa do Guaraná” onde é demonstrada pelos próprios dançarinos, que são mauesenses, que contam a história de origem do

guaraná, que surgiu do olho de um menino, enterrado por sua mãe, no lugar onde foi enterrado nasceu o fruto com semelhança de um olho, deste fruto deram o nome de guaraná.

Texto do (aluno A 16) “Oficina de Produção de Texto: O cotidiano de Maués”

Neste trecho o autor, ao explicar detalhes adicionais sobre o mito do guaraná, usou o acréscimo de informações novas ao leitor. Desse modo, pôde facilitar sua compreensão, fomentando o seu envolvimento com o texto lido – característica da estratégia textual de formulação.

As estratégias de referenciação, por sua vez, têm a função de retomar, através de recurso de ordem gramatical ou de natureza lexical, a um referente citado no texto, sendo responsável pela coesão textual. Na redação que se encontra no Anexo IV, constatamos sua presença através do emprego do pronome “ele”, na segunda linha do parágrafo; assim como o pronome “o”, na quarta linha, que se referem ao termo “guaraná”.

Hoje, sabe-se que o guaraná é tão importante para Maués, seja pelo lado social ou econômico, porque ele é a fonte de renda de pequenos produtores rurais, faz parte da cultura dessa cidade e mais que isso, se faz presente na vida do povo Sateré-Mawé que o tem como sagrado.

Texto do (aluno A 17) “Oficina de Produção de Texto: O cotidiano de Maués”

O uso deste recurso no texto evitou a repetição do vocábulo “guaraná”, dando mais coesão ao texto.

O último recurso das estratégias textuais são aquelas que Marcuschi (1994 apud KOCH, 2002) chamou estratégias de balanceamento entre o explícito e o implícito, e que têm a ver com o conhecimento prévio do interlocutor no processamento textual [conhecimento do explícito] na produção de sentidos, para conseguir inferir sobre informações que estão implícitas na superfície textual.

No trecho da redação do aluno, que se encontra no anexo V, quando o autor se refere aos objetos que serviam de brinquedo na sua infância, para melhor compreensão, o leitor deverá acionar seu conhecimento prévio (conhecimento enciclopédico) sobre os artefatos indígenas na região amazônica, a fim de assimilar a informação que o escritor deixou implícita no texto.

Nasci no dia 28 de fevereiro de 1980, sempre morei na Ilha da Vera Cruz descobri, quando pequeno, vários objetos enterrados na areia, esses objetos encontrados serviam como brinquedo, não só para mim, mas também para meu irmão. Não sabia que tudo era feito por povos antigos que já viviam ali.

Texto do (aluno A 7) Oficina de Produção de texto: O cotidiano de Maués

Quando o autor deixa implícita uma informação no texto, ele parte da hipótese de que seu leitor terá condições de compreender a mensagem, acionando o seu conhecimento prévio para construção de sentido. Portanto, este balanceamento entre o implícito e o explícito é um recurso necessário que desperta a curiosidade do leitor, pois lhe permite compreender as informações contidas no texto.

1.2 O Que é Textualidade

Podemos conceituar a textualidade como o conjunto de propriedades que fazem com que um texto signifique, cumpra sua função comunicativa. A textualidade também é

responsável pelos mecanismos que proporcionam ao leitor ou ao ouvinte a assimilação da mensagem. Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999) definiram os sete fatores responsáveis pela textualidade de um texto: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade, e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo, além da coesão e da coerência, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto. Segundo estes autores:

A *intencionalidade* diz respeito ao produtor do texto e aos objetivos de seu discurso, pois não se produz o discurso ao acaso; sempre existe uma finalidade que se pretende alcançar no ato comunicativo, seja informar, convencer, entreter, etc.

A *aceitabilidade* diz respeito ao receptor ou leitor do texto em aceitá-lo como significativo, coerente e palatável.

A *situacionalidade* tem a ver com a situação comunicativa; o sentido de texto também se constrói no lugar da sua produção. Um discurso para ser coerente e eficaz precisa considerar o contexto, pois o tipo de discurso e a linguagem utilizada pelo produtor devem se adequar à situação comunicativa. Esse aspecto é fundamental, pois o que seria qualidade num gênero textual, como memórias literárias, por exemplo, pode ser defeito na dissertação argumentativa.

A *informatividade* trata sobre o conteúdo informacional que o texto pretende transmitir ao receptor; um texto que acrescente informações novas ou que desperte o interesse do leitor se processa com um grau de informação indispensável a sua compreensão e a sua interpretação.

A *intertextualidade* se estabelece na relação que um texto tem com outros textos já produzidos. Essa relação torna-se indispensável para a construção de sentido pretendida pelo produtor, mas, para que a mensagem seja alcançada pelo receptor, o texto precisa trazer pistas que ajudem o leitor no processamento e compreensão da informação.

1.3 Coesão e Coerência

A coerência é fortemente corresponsável pelo sentido do texto, ou seja, um texto coerente é aquele que comunica uma mensagem ao receptor. Sua existência depende do aspecto lógico que diz respeito ao óbvio, àquilo que é correto e verdadeiro tanto no aspecto semântico que atribui o significado a um discurso que se pretende transmitir, quanto ao aspecto cognitivo que envolve a bagagem de conhecimento que é acionada na produção e na recepção textual. Segundo (COSTA VAL, 1999, p.6),

Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Essa questão é fundamental. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação. O produtor do discurso não ignora essa participação do interlocutor e conta com ela. É fácil verificar que grande parte dos conhecimentos necessários à compreensão dos textos não vem explícita, mas fica dependente da capacidade de pressuposição e inferência do receptor.

A coerência se processa no intercâmbio no mundo textual com o mundo a que o texto se refere, é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários. Sua existência depende de vários fatores que estão muitas vezes além do texto. Porém, podemos afirmar que ela depende, fundamentalmente, da forma como a coesão é estruturada na superfície

textual. Uma depende da outra para juntas dotarem o texto como um todo significativo e organizado.

Enquanto a coesão é responsável pela distribuição do material linguístico gramatical e lexical do texto, possibilitando a amarração entre sintagmas, períodos e parágrafos, seja por mecanismos de referência seja por conexão, construindo a unidade na superfície textual. Parker (1988 apud FREITAS, 2009) faz referência a posição dos autores Halliday & Hasan que determinam a divisão dos fatores de coesão em lexical e gramatical.

Enquanto a coesão lexical abrange diversas formas de reiteração (recorrência, sinónimo, hiperónimo, hipónimos e palavra geral) e de colocação (pares ou séries de palavras associadas), a coesão gramatical inclui a referência (pro-formas), a substituição e a elipse, e as diversas formas de conjunção (aditiva, alternativa, adversativa, causal, temporal). (PARKER 1988 apud FREITAS, 2009, p.17:19).

A coesão gramatical tem a ver com o uso das classes de palavras, respeitando a relação de concordância de gênero e número com o termo e sintagma a que se refere. Por exemplo, os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a correlação entre os tempos verbais, assim como a relação de conexão e sentido entre termos e frases, as conjunções e preposições.

Já a coesão lexical se faz pela reiteração, pela substituição e pela associação, visando às relações dentro de um mesmo campo semântico. Detalharemos mais abaixo os mecanismos de coesão gramatical e coesão lexical.

1.4 Os Mecanismos de Coesão Gramatical

Podem ocorrer através dos seguintes recursos:

O emprego de palavras fóricas que Koch (2011, p.46) denomina coesão por remissão, ou seja, a “reativação de referentes no texto é realizada por meio da referência anafórica ou catafórica, formando-se, deste modo, cadeias coesivas mais ou menos longas [...]”. Os pronomes e os advérbios são as classes de palavras consideradas fóricas por terem sua carga significativa apenas quando os relacionamos a um sintagma, frase, parágrafo; tornam-se mecanismos fundamentais no processo de referência de um texto. Observe o exemplo do trecho retirado da redação do aluno, em que é empregado o pronome “**ele**” que foi utilizado para se referir ao termo “**guaraná**” citado anteriormente, ocorrendo a referência anafórica.

*Não é de admirar que o guaraná é de grande importância econômica, já que “**ele**” é fonte de renda de muitos pequenos produtores rurais que em parceria com a Ambev [...].*

O emprego de Conectivos: as conjunções e as preposições são caracterizadas por não desempenharem uma função sintática de termo da oração, porém representam nexos fundamentais para a ligação semântica e sintática de sintagmas, períodos e parágrafos. Veja o exemplo do trecho retirado da redação do aluno. Observe que na segunda linha foi empregada a conjunção coordenativa “**pois**” que encerra o sentido de explicação ao período em que ela se encontra.

*Ter o guaranazeiro em suas terras é honroso e motivo de orgulho. O guaraná é o símbolo do surgimento da etnia Sateré-Mawé, **pois** na história do mito de origem do Guaraná o primeiro maué surgiu do guaraná.*

A última oração deste trecho é denominada coordenada sindética explicativa, pois explica uma outra anterior. Essa relação de explicação é garantida pela conjunção “**pois**” que serviu para explicar o mito de origem do guaraná dos Sateré-Mawé e, por isso a importância do plantio e cultivo desse fruto em suas terras.

1.5 Os Mecanismos de Coesão Lexical

Os mecanismos de coesão lexical visam a organizar o discurso numa relação de sentido dentro do mesmo campo semântico. Vejamos como são empregados esses mecanismos:

O **emprego de repetição lexical**, segundo Koch (2011), seria a reiteração: a repetição de palavras de uma mesma família lexical, ou seja, palavras que são derivadas a partir de um radical comum. Na morfologia, elas são denominadas palavras cognatas, como por exemplo: **guaraná/guaranazeiro**. Observe esse emprego no texto abaixo:

*Ter o **guaranazeiro** em suas terras é honroso e motivo de orgulho. O **guaraná** é o símbolo do surgimento da etnia Sateré-Mawé, pois na história do mito de origem do Guaraná o primeiro maué surgiu do guaraná.*

O **emprego de sinonímia ou substituição** ocorre através da substituição de um termo por outro, mantendo uma relação de equivalência quanto ao significado. Sua principal finalidade é evitar repetições desnecessárias que, muitas vezes, tornam cansativa a leitura do texto. Vejamos o exemplo no texto a seguir em que ocorre a substituição do sintagma “**Ilha da Vera Cruz**” por “**um vilarejo**”

*Nasci na **Ilha da Vera Cruz, um vilarejo**, cheio de frutas e árvores frondosas, e uma bela praia, lugar onde brincava muito quando criança. Me lembro muito bem das histórias que minha falecida mãe contava, as do boto encantado, da cobra grande, do Anselmo, do Jurupari.*

O **emprego de hiperonímia e hiponímia** consiste no emprego de palavras que denominam seres ou objetos de uma classe - os chamados hipônimos - e com uma palavra que as contenha - os chamados hiperônimos. A relação entre hiperônimo e hipônimo é de suma importância para coesão textual. Vejamos o exemplo do texto do aluno, em que o termo (o hiperônimo) “**fruto**” contém uma classe de nomes que caracterizam as frutas (os hipônimos) “**guaraná**”, “**açaí**”, “**tucumã**”, “**bacaba**”, “**pupunha**”.

*A cidade é idealizada por seus pontos turísticos encantadores, e chama mais ainda a atenção por causa do **fruto** que a representa. Muitos sabem a história do Mito do Guaraná, mas são poucos que conhecem a área de onde surgiu e a maioria das pessoas sabem o valor que o **guaraná** tem na cultura. Nossa terra tem muitas plantas nativas como **açaí, tucumã, bacaba, pupunha**, mas o **guaraná** é marca de nossa origem.*

O **emprego do mesmo campo semântico ou associação** consiste em relacionar um determinado repertório lexical, mantendo uma equivalência de sentido associada à determinada realidade, ciência, estudo, área de conhecimento etc. Vejamos no trecho da redação abaixo, o exemplo desse emprego através dos termos “**guaranazeiro**”, “**guaraná**”, “**etnia Sateré-Mawé**”, “**mito de origem do guaraná**”, “**maué**”, que estão associadas à cultura dos Sateré-Mawé.

Ter um guaranazeiro em suas terras é honroso e motivo de orgulho. O guaraná é símbolo de surgimento da etnia Sateré-Mawé, pois na história do mito de origem do guaraná, o primeiro maué surgiu do guaranazeiro.

1.6 Gêneros Textuais no Ensino de Língua

Começamos este item realizando uma discussão sobre os gêneros textuais no ensino de língua, não só por existir uma relação com objeto de estudo dessa dissertação, mas também por destacar a importância de estudar e de ensinar a língua através de textos orais ou escritos. Segundo Marcuschi (2008), o texto como unidade de análise no campo da linguagem ocorreu através de um grande esforço em substituir o método estrutural que permeou o ensino da língua dentro do limite da frase.

Hoje, o estudo dos tipos e gêneros textuais é tratado com mais atenção, até mesmo porque os PCNs têm fornecido orientação para plano de ensino dos professores, a fim de desenvolver no aluno as seguintes competências e habilidades:

[...] analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção [...] (BRASIL, 2000, p.104).

A escola reflete as condições sociais e históricas da comunidade em que ela está inserida, apesar de ainda existir o pensamento de que

[...] o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético; entretanto, a tarefa do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem (CLARA, 2010, p.10).

Antunes (2007) afirma que as questões linguísticas serviram e servem de interesses muitos diversos, tendo como exemplo a história dos povos que pretendiam manter a hegemonia de sua língua, principalmente os conquistadores. Para isso, foi necessária a criação da gramática normativa na pretensão de manter a garantia de vida e do sucesso das línguas. Neste contexto, o ensino de língua se concretizou no ensino de gramática, centrando-se em definições, classificações e exercícios em torno das classes de palavras, numa grande contradição, pois a escola deveria ter o cuidado em mostrar ao aluno que ele já possui o conhecimento necessário sobre sua língua, importando-se em criar mecanismo de como ampliar a competência linguística dele.

Assim, é relevante direcionar no estudo e no ensino do texto toda a estrutura necessária que comporta a língua, propondo um ensino mais contextualizado, destacando as questões relativas ao léxico, ao texto e às condições sociais de produção. O estudo do texto implica saber sobre os gêneros textuais, os tipos de discurso, variações da linguagem, os sentidos da linguagem, a morfologia, a sintaxe, a semântica e demais recursos da língua. Então, língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática (ANTUNES, 2007).

O ensino de língua portuguesa requer diretrizes que venham ampliar a competência linguística dos alunos, cabendo à escola estimular essa prática a cada dia. Segundo Marcuschi (2008, p.55-56) “o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas

condições de produção para entender e bem produzir textos [...]. Da palavra ao texto e deste para toda análise e produção de gêneros textuais [...].”

Nas concepções de Marcuschi (2008) um indivíduo dentro de uma sociedade exerce funções sociais que variam de acordo com a situação e o contexto em que ocorrem, assim como a escrita pode variar, em sua forma, em decorrência da diversidade de gêneros textuais que existem para cumprir uma função comunicativa.

Por isso, é necessário propor uma reflexão sobre a prática de ensino-aprendizagem de produção de textos dos alunos, proporcionando uma melhor distinção entre os tipos textuais e a compreensão da complexidade dos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, pois

[...] o estudo de gêneros textuais é um procedimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas [...] (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Portanto, os gêneros textuais representam situações típicas da comunicação social e com funcionalidade na sociedade e no seu contexto sócio-histórico. Percebemos isso com as Tecnologias da Informação e da Comunicação que têm motivado o surgimento de novos gêneros, assim como têm ampliado a adequação de gêneros já existentes no ambiente social como, por exemplo, o e-mail, que hoje é usado para trocar mensagens, função que anteriormente fora destinada à carta ou ao bilhete. De acordo com Pereira (2012, p.1-2), “[...] Com o advento dessas novas tecnologias, vários gêneros textuais surgem para atender às necessidades de seus usuários, e os gêneros textuais mais presentes nas novas mídias, por exemplo, um site ou um e-mail [...]”.

Nesse contexto, a escola, por ser uma instituição social, deve acompanhar as mudanças sociais e se comprometer com a formação dos alunos, habilitando-os a conhecer uma grande variedade de gêneros textuais; e não só as suas características, estrutura, linguagem e o contexto de circulação, mas também desenvolver a competência em escrevê-los de forma coerente e coesa. Para Marcuschi (2008, p.155),

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Vale lembrar que assim como a linguagem pode variar devido às condições históricas, sociais e regionais, sendo uma convenção humana, assim também ocorre a diversidade e a variação dos gêneros textuais que utilizam a linguagem verbal como meio de comunicação. Por isso, é importante conhecer os diversos gêneros e seu envolvimento social em decorrência do vínculo com a realidade social e com as atividades humanas.

Os gêneros de texto evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais em que servem (ANTUNES, 2003, p.50).

Portanto, a escolha do gênero textual depende da situação comunicativa. Por exemplo, quando se pretende defender uma posição sobre algo, recorre-se à dissertação argumentativa, como num evento de campanha política através do discurso do candidato. Ou quando se pretende emocionar, pode-se recorrer à poesia lírica. Por isso, para cada evento existe um gênero adequado. A seguir destacaremos a definição, as características, os procedimentos adotados para a construção dos gêneros trabalhados nas oficinas de nossa pesquisa.

1.7 Caracterização dos Gêneros Trabalhados nas Oficinas: Dissertação Argumentativa e Memórias Literárias

Marcuschi (2008) defende que toda interação verbal só se realiza se for através de algum gênero textual, e de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Para Bakhtin (2011) os gêneros do discurso são padrões textuais construídos socialmente que se manifestam em textos orais e escritos. Utilizados em situações de interação social, apresentam estabilidade mínima quanto ao conteúdo, quanto à estrutura e quanto ao uso da linguagem.

Em nosso trabalho de pesquisa, escolhemos trabalhar com os gêneros *dissertação argumentativa* e *memórias literárias*, os quais detalharemos a seguir: a dissertação argumentativa é o gênero mais cobrado nos processos seletivos, vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, obtendo, assim, prestígio em relação aos demais gêneros trabalhados na escola. Decorre desta constatação a nossa opção deliberada por trabalhar com este gênero em nossa investigação. Nesse gênero, o produtor terá que desenvolver a capacidade de selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de um ponto de vista sobre o tema proposto.

Apesar da proposta do ENEM defini-lo apenas como um “*texto argumentativo em prosa*” não determinando o nome do gênero do discurso, podemos inferir a partir de autores de livros didáticos como Baurre (2008), Ramos (2013), Cereja (2013), Campos (2016) que o nome adequado a este gênero seria “*dissertação argumentativa*” devido a “argumentação” ter a finalidade de convencer ou de persuadir o outro a aceitar o que está sendo enunciado; e “dissertação” por ser um texto em que se interpreta, analisa, explica e avalia fatos e questões associadas à realidade de uma sociedade. Isto implica na proposta de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, pois segundo o autor

Falamos apenas através de determinado gênero do discurso, isto é, todos os nosso enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gênero de discurso orais (e escritos), *Em termo práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, *mas em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente sua existência. Como o Jourdain de Molière, que falava em prosa sem que disso suspeitasse, nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. [...] (BAKHTIN, MIKHAIL, 2011, p. 282).

Esta citação nos convida a refletir sobre a necessidade de uma definição mais coerente sobre o nome dado ao *gênero do discurso em prosa argumentativo* que é cobrado na escola, no ENEM e nos vestibulares em geral. Observemos os nomes atribuídos a este gênero pelos seguintes autores, estes nomes serão destacados em itálico, a saber: a autora Suassuna (1995, p.156) detalha que “Com base nas discussões sobre o ensino de Português, escreva

uma *redação* com o tema “Se eu fosse professor de Português...”; Garcia (2006, p.395) define sobre os “[...] tipos de redação técnica ou científica: as descrições, narrações técnicas, propriamente ditas, os manuais de instrução, os pareceres, os relatórios, as teses e *dissertações científicas* (monografia em geral) e outros.”; Já Scheuwly; Dolz (2004, p.66) abordam sobre as sequências estereotipadas nas séries escolares “sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a “*descrição-narração-dissertação*”, gêneros aos quais vêm se juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogos.”; Antunes (2003, p. 63) afirma que uma escrita de texto relevante deve corresponder gêneros que se escreve fora da escola, ou seja, os textos são “[...] gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade. A famosa “*redação*” – que aparece sempre como texto de *caráter dissertativo* parece ter assumido a condição de gênero escolar único, pois pouca coisa diferente se escreve na escola, sobretudo nas séries do Ensino Médio”.

Costa Val (1999, p.47) afirma que no vestibular da UFMG o programa do curso de vestibular estabelece o critério de avaliação da redação na seguinte maneira: espera-se em termos “[...] de *redação* são habilidades de exposição de idéias e de *argumentação* em torno de determinado problema. O tema será, pois, de tal natureza que conduza o candidato a demonstrar tais habilidades.”; A autora Koch (2011) detalha em seu livro “Texto e a construção de sentidos” o conceito de *texto* na visão da atividade verbal, detalhando o processo de produção textual na escrita e na fala, mas em nenhum momento aborda sobre gêneros textuais.

Em síntese temos os seguintes nomes para o mesmo gênero do discurso: “*texto argumentativo em prosa*”; “*dissertação argumentativa*”; “*Redação*”; “*dissertações científicas*”; “*descrição-narração-dissertação*”; a famosa “*redação*” de *caráter dissertativo*; “*redação*” são habilidades de “*exposição* de ideias e de “*argumentação*” e o “*texto*”. Observe que ainda existem certas divergências quanto ao nome do gênero proposto em nosso trabalho; Bakhtin (2011, p.266) explica sobre a extrema diversidade dos gêneros do discurso, pois “[...] Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos [...]”. Considerando a tese do autor, percebemos a importância de um estudo mais consistente, tanto por linguistas quanto por gramáticos, a fim de chegar a uma denominação mais homogêneo deste gênero tão importante na escola.

E mais, *gêneros textuais e tipos textuais* coexistem, mas são divergentes quanto sua função. Por isso, nesta dissertação expusemos seu conceito e no tópico “Considerações sobre a Prática Pedagógica da Oficina II” detalharemos o conceito e exemplos de tipos textuais na produção escrita do gênero memórias literárias.

O segundo gênero escolhido em nossa pesquisa foi “memórias literárias”, ele proporciona aos alunos a oportunidade de realizar entrevista com os moradores mais idosos para, em seguida, se escrever através da narrativa ficcional os acontecimentos e as histórias que foram relatadas durante as entrevistas. Para melhor compreensão sobre esses dois gêneros, conheça suas características a seguir:

1.7.1 Dissertação Argumentativa

Segundo Garcia (2008), a argumentação constitui a defesa de ideias a respeito de determinado tema, num discurso que contemple uma organização lógica de argumentos e fatos até chegar a uma conclusão. Nesse discurso, o autor discorre sobre suas reflexões, utilizando provas e exemplos de conhecimento geral, na tentativa de persuadir o receptor de que seu ponto de vista é aceitável.

Na proposta de redação do ENEM, é exigido dos candidatos um texto em prosa, cuja composição seja argumentativa sobre tema de ordem social, científica, cultural e política, exigindo competências discursivas que são desenvolvidas nos três anos do ensino médio. Nessa proposta, o candidato deverá defender uma tese sobre determinado tema apoiando em argumentos consistentes de forma coerente e coesa de modo a formar uma unidade textual. Neste sentido,

a argumentação é a expressão de um posicionamento em relação a um assunto, e, na interação social, tem como função principal influir no ponto de vista do outro, o interlocutor, ou, pelo menos, apresentar-lhe um ponto de vista de forma clara. Por conta disso, a argumentação é também um modo específico de organização das ideias concretizadas em enunciados: um encadeamento lógico guiado pelo raciocínio. Assim, a expressão de um ponto e o modo específico de organização não só são noções compatíveis, como complementares: a eficiente expressão de uma argumentação das ideias que a formam (NICOLA, 2005, p.168).

A dissertação argumentativa possui uma organização interna que apresenta uma ideia principal, uma tese inicial que, normalmente, está contida na introdução, em que se propõem argumentos que serão detalhados no desenvolvimento do texto. No desenvolvimento, o autor deverá utilizar exemplos e fatos de conhecimento público para transmitir veracidade aos seus argumentos, utilizando embasamentos teóricos de livros, de revistas, de entrevistas com pesquisadores, de artigos ou demais meios de comunicação de massa como jornais, internet, rádio e televisão até chegar a uma conclusão, que se realiza pela reafirmação do tema com comentários e observações sobre o que foi defendido no texto.

1.7.2 Memórias Literárias

São gêneros do tipo narrativo de cunho literário nos quais são consideradas as experiências adquiridas pelo autor sobre as informações de épocas passadas. Essas informações podem ser do próprio autor ou podem ser coletadas em entrevistas com moradores mais antigos de um determinado local, que contam suas histórias e memórias de sua infância e juventude que, na maioria das vezes, são esquecidas pelo tempo. Clara (2010) define memórias literárias como

[...] textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais e imagináveis (CLARA, 2010, p.19).

Esse gênero é redigido no presente como se fosse o próprio entrevistado registrando suas experiências vivenciadas no passado, sendo o narrador-personagem com marcas linguísticas que considere sua visão presente da realidade enfocada sobre o passado informado, ou seja, usos de pronomes na 1ª pessoa do singular e do plural, além das desinências número-pessoais nos verbos. Segundo Clara (2010, p.18), a escrita desse gênero deve

[...] aproximar-se dos ausentes, compreender o que se passou, conhecer outros modos de viver, outros jeitos de falar, outras formas de se comportar, representam possibilidades de entrelaçar novas vidas com as heranças deixadas pelas gerações anteriores.

Devido a suas características, o gênero *memórias literárias* constrói o imaginário da memória vivenciada pelo autor, o que torna a escrita desse gênero necessária quando tratamos sobre temas da cultura e do cotidiano do aluno.

2 CAPÍTULO 2

CAMPO DA PESQUISA

A abrangência física desse trabalho compreendeu os seguintes ambientes: (a) sala de aula no 3º ano do curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas IFAM; (b1) Ilha da Vera Cruz no rio Maués-Açu e; (b2) Área Indígena do rio Marau, todos situados dentro do município de Maués/AM, sendo b1 e b2 consideradas áreas rurais.

A construção deste capítulo tem como ponto de partida o lugar da pesquisa, Maués/AM, e, para melhor situar o leitor, realizamos um breve histórico da cidade e as experiências de ensino de língua e de produção textual na comunidade indígena do rio Marau. O objetivo principal desse capítulo gira em torno da necessidade de conhecer a realidade e as práticas culturais da etnia Sateré-Mawé para socializar essa experiência nas oficinas.

2.1 O Lugar da Pesquisa e da Cultura Sateré-Mawé (Maués/AM)

O Município de Maués possui uma estimativa populacional para o ano de 2015 de 59.983 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Está situado ao leste do Estado do Amazonas, a 260 km de Manaus em linha reta. É uma cidade de origem indígena, pois os grupos que habitavam a região Amazônica nos rios Madeira e

Tapajós fugiram dos colonizadores para o médio Amazonas. E, no caso dos Sateré-Mawé e Munduruku, ambos encontraram abrigo no local onde, atualmente, encontra-se a cidade de Maués, que, no século XVII, foi fundada como um primeiro aldeamento de nome “Maraguases”.

Vale ressaltar que até 1798, a vila dos Maraguases como era conhecida a missão dos jesuítas, na atual cidade de Maués, é o local onde se pode identificar o começo do trabalho missionário desde 1669. Não foi possível coletar dados sobre o número de pessoas nesse período, mas se pode alegar um número razoável de pessoas, visto que em 1840, vão somar quase dois mil indígenas (ESTEVES, 2008, p.71).

Nesse lugar, ocorreu o último conflito da guerra da Cabanagem, e podemos perceber que diante desse contexto histórico, os valores sociais desses indígenas influenciaram na formação social e cultural dos mauenses, sendo o símbolo maior da cultura Sateré-Mawé os rituais míticos “O Ritual da Tucandeira” e o “Mito de origem do Warana ou Guaraná”, tanto que, todos os anos, realiza-se a festa do guaraná.

É importante ressaltar que existe uma diferença quanto ao valor que esse fruto representa aos indígenas, pois o “warana” é um símbolo sagrado que deu origem ao primeiro Sateré-Mawé, significando sua própria identidade e sua origem. Já para a sociedade de Maués, o guaraná é apenas um produto para comercialização e atrativo turístico para as festas populares, mas mesmo assim o guaraná manifesta essa forte ligação cultural que precisa ser trabalhada na escola para que os novos membros da sociedade, que são nossos alunos, possam compreender mais sobre a história e a cultura do lugar onde vivem.

2.1.1 Identificação do IFAM *Campus* Maués

A presente pesquisa também utilizou a sala de aula da escola, e, por isso, apresentaremos, a seguir, um breve histórico sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM *Campus* Maués, que se constituiu com a implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, devido à integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, mediante a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cuja finalidade foi de realizar o processo de expansão da Educação Profissional no Brasil.

Atualmente, o IFAM integra quinze *Campi*, com três campi na capital Manaus e doze campi nos municípios, sendo eles: *Campus* Manaus Centro, *Campus* Manaus Distrito Industrial, *Campus* Manaus Zona Leste, *Campus* Coari, *Campus* São Gabriel da Cachoeira, *Campus* Presidente Figueiredo, *Campus* Maués, *Campus* Tefé, *Campus* Lábrea, *Campus* Tabatinga, *Campus* Eirunepé, *Campus* Itacoatiara, *Campus* Humaitá, *Campus* Manacapuru e *Campus* Parintins.



Figura 1 - Campus do IFAM.

Fonte: IFAM - disponível em: <http://www.ifam.edu.br/portal> acessado em 2011

O IFAM *Campus* Maués compreende dentro de suas atividades educacionais conciliar a educação básica técnica e científica, bem como pesquisa e extensão, contextualizando com a realidade regional e local, a fim de fomentar o processo de cidadania e humanização das populações urbana e rural de Maués e de localidades próximas, como os municípios Boa Vista do Ramos. O seu histórico aponta que

No dia 24 de abril de 2007, foi realizada a Chamada Pública/MEC/SETEC Nº 01/2007, para qual a prefeitura do município de Maués apresentou sua Proposta, protocolada na Secretária de Educação Profissional e Tecnológica no dia 4 de Julho de 2007. O projeto apresentou proposta de ações de apoio à implantação de uma unidade de ensino no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – FASE II. A Carta de encaminhamento foi assinada pelo Excelentíssimo Sr. Prefeito Municipal de Maués, Sr. Odivaldo Miguel de Oliveira Paiva, e pelo Sr. Manoel Rodrigues Filho, professor aposentado do antigo CEFET-AM, como responsável técnico pela elaboração da proposta, representando a Prefeitura Municipal de Maués, a Prefeitura Municipal de Boa Vista do Ramos e a Ambev. IFAM CAMPUS MAUÉS. **Histórico**. Maués, 2010. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/maues/instituicao/a-instituicao-1>. Acesso em: junho de 2015.

O Instituto possui características básicas de serviços educacionais e de objetivos específicos, sempre regidos por estatutos e resoluções. Os *campi* de Expansão da Fase II dos municípios possuem uma estrutura física padrão em terreno doado pela prefeitura, pois o projeto de criação e implantação ocorreu com a parceria entre o Ministério de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológicas do Amazonas - CEFET e Prefeitura Municipal de Maués.



Figura 2 - IFAM Campus Maués
Fonte Vilma Serra

Segundo o historiador Machado (2017) O IFAM possui seis fases distintas. Fundada longo dos anos foi adotando diversos nomes e adquirindo novos objetivos de formação. Após a sua fundação, recebeu os nomes de Liceu Industrial, Escola Técnica de Manaus, Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET/AM) e, por como escola de Aprendizizes e Artífices ao fim Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

No ano de 1909, por meio de Decreto, Nilo Peçanha, presidente da República Federativa do Brasil na Época, criou As Escolas de Aprendizizes Artífices, para oportunizar o ensino de algum ofício aos menores da época. No Estado do Amazonas, na capital Manaus, teve o início das suas atividades no ano de 1910, no dia 01 de outubro. Participaram dessa primeira turma 33 alunos internos, de origem humilde. Seus cursos eram de sapataria, mercearia, tipográfica e desenhista.

Após esse primeiro momento e com os adventos da Primeira e Segunda Guerra Mundial, houve no Brasil impulsos no processo de industrialização. Tal fato deu uma guinada nas práticas de formação profissional de todo o Brasil. A Escola de Aprendizizes Artífices mudaram para se adequar as novas exigências sociais e no ano de 1937 se tornou o Liceu Industrial, com cursos voltados para o setor secundário, a indústria.

Durante o Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas, no ano de 1942 ela passou a ser chamada de Escola Técnica de Manaus. Em 1959, no período democrático, no governo de Juscelino Kubitschek, de Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) passando nesta fase a oferecer cursos de nível superior, bacharelados e licenciaturas.

No ano de 2001, o ETFAM mudou a partir da publicação do Decreto Presidencial, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso para Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET/AM). Permaneceram as licenciaturas e bacharelados, mas agora foram incluídos os cursos superiores tecnológicos de curta duração.

Atualmente, o IFAM oferta aos interessados cursos de educação profissional técnica de nível médio: nível médio na forma integrada, nível médio na forma subsequente, nível médio na forma Integrada e na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de nível médio na forma subsequente na modalidade Educação a Distância (EAD). Cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação: graduação em licenciaturas, bacharelado em engenharias e superiores tecnológicos e, pós-graduação *Latu Sensu* e *Strictu Sensu* (IFAM, 2015).

O IFAM tem uma estrutura *multicampi*, sendo cada *campi* possuidor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Tudo delineado em estatuto próprio. Essa instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão é uma autarquia que faz

parte da Rede Federal de Ensino. Sendo vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

2.1.2 A Relação da Produção de Conhecimento e Práticas Sociais da Etnia Sateré-Mawé

É possível identificar neste item minha experiência sobre a cultura de Maués, cujo modelo de reflexão sobre o mundo tem a ver com as práticas sociais ligadas aos Sateré-Mawé. Para isso, minha intenção foi conhecer um pouco mais sobre os aspectos do cotidiano dessa etnia e de sua cultura que se fazem presentes direta ou indiretamente na vida dos moradores de Maués com a finalidade de socializar com os participantes da pesquisa, durante as oficinas do projeto.

Para isso, realizei uma atividade de campo em uma das 48 comunidades da região indígena do rio Marau, denominada Ilha Michiles, em que foi possível observar mais de perto a realidade desse lugar.



Figura 3 - IFAM Rio Marau/AM
Fonte Carlos Dinely

Durante o trajeto de barco pelo rio Marau, de águas cristalinas, minha primeira impressão foi presenciar a realidade amazônica em toda a sua exuberância, como se ela estivesse intocada pelas mãos humanas. Foi um trajeto diferente de outros rios que já naveguei, como o rio Maués-açu, os paranás e o próprio rio Amazonas onde se vê os vestígios do mal que o homem faz à natureza: copos, sacolas, garrafas de plástico que navegam e encalham pelas margens desses rios à espera de que o tempo passe, para que talvez um dia sua presença seja apagada dessas paisagens fluviais.

Chegando à comunidade presenciei a arquitetura típica do caboclo amazonense: casa de madeira coberta de palha, não mais oca ou maloca, como no tempo de seus ancestrais. Em frente à comunidade existe um belo gramado que amplia nossa visão das moradias em seu entorno. Então, percebi que a presença da cultura dos não índios, como alguns Sateré-Mawé denominam os brancos da cidade, já se fazia presente nas roupas e na casa de alvenaria, na caixa d'água, nas louças e em muitos utensílios domésticos, mas isso é de se esperar, pois, segundo Uggé (1990), “os primeiros contatos com as missões do Andirá foram dos Jesuítas, Pe. João Maria, no rio Tapajós e do Pe. Antônio da Fonseca, e relatam sobre o uso do guaraná e tecelagem do algodão das tribos, isso no ano de 1661 [...]” (UGGÉ, 1990,

p.07). Portanto, há mais de 350 anos que essa etnia está em contato com o colonizador e, durante esse contato, aconteceu a miscigenação de etnias, como ocorreu em todo o povo brasileiro.

Mas mesmo assim, os traços da cultura de seus ancestrais ainda são preservados através dos mitos, dos rituais e de sua língua materna. Segundo Uggé (1990, p.24)

“A “memória” simbólica dos mitos, rituais, narrações e danças dos Sateré-Mawé e sua cultura, nos comunica uma mensagem que podemos sintetizar da seguinte maneira:

- A existência de um mundo feliz com todos viventes em paz e harmonia entre eles, uma forma de “paraíso” que agora não existe mais.
- A paz e harmonia primordial foi destruída; em consequência, os espíritos maus invadiram o mundo com doenças e morte.
- Wassiri e o Tupana – Deus da tradição Tupi-Cristã, os heróis culturais e os espíritos bons (Neghi), etc., procuram restaurar a triste situação e ajudar os índios Maué dando a mandioca, guaraná, purantin, Tucandeira, etc, mas o mal (anhang) não foi vencido, nem a morte.

Com esta citação podemos inferir que a cultura imaterial dos Sateré-Mawé possui uma grande riqueza que eles vivenciam no seu cotidiano. Ao chegar neste lugar o que mais me chamou a atenção foi o gesto simples do indígena ao socializar sua comida nativa: macaxeira, cará, tapioca, beiju e suco de fruta e, então fizemos o mesmo: compartilhamos o nosso alimento de viagem. Em seguida o Tu'isa ou tuxaua realizou o ritual da bebida do Sapó sobre o qual, posteriormente, detalharei.

Após a descrição desse lugar, nossa observação teve como foco conhecer um pouco das práticas sociais e culturais numa abordagem com a etnolinguagem, e como ocorre o ensino da escrita, a partir dos seguintes questionamentos:

- Esta etnia é bilíngue?
- Ainda se preservam as práticas de seus ancestrais, apesar de mais 350 anos de influência da cultura dos brancos?
- Os professores dessa etnia adotam práticas de ensino da escrita que contextualizam as memórias do povo como instrumento de ensino da gramática e da produção textual em língua sateré-mawé e em língua portuguesa?

Vale destacar que não fiz análise de texto e nenhuma intervenção pedagógica, apenas fui uma observadora com a postura de interagir com os conhecimentos manifestados no local. Para que esse trabalho fosse mais produtivo, realizei uma reflexão sobre etnolinguagem para endossar a observação de campo e também a compreensão das atividades culturais dos Sateré-Mawé;



Figura 3 - Ilha Michilles
Fonte: Vilma Serra – 2015

2.1.3 Etnolinguagem e o Sistema Comunicativo das Práticas Culturais

A etnolinguagem e o sistema comunicativo das práticas culturais dos Sateré-Mawé demonstram que eles estão vinculados a um local que os faz ser o que eles são pela necessidade de se identificar e existir com sinais que interpretam sua realidade e seu contexto histórico-cultural. E o meio mais comum de sua autoafirmação é a persistência de manter viva sua língua sateré-mawé. Segundo Teixeira (2005, p.91),

[...] (a) situação linguística do povo sateré-mawé tem como base a concepção, defendida por antropólogos e linguistas, de que a língua se configura como um importante instrumento de construção da cultura e da identidade de uma população. A identificação do modo como os Sateré-Mawé estão usando esse instrumento de comunicação e expressão cultural permite a formulação de entendimentos sobre suas estratégias simbólicas e políticas, para viver as interações com os outros grupos da sociedade maior.

Essa citação corrobora com a afirmação de Rodrigues (2014) de que a linguagem, independentemente da etnia que a pratica, é o meio pelo qual se produz cultura. Representa-se com a linguagem o sentido e a vida em sociedade. É indispensável em todas as culturas a comunicação de tudo o que se aprende e que se pode ensinar, visto que todo sujeito comunica com o seu grupo social diante do sistema linguístico que sustenta as relações sociais.

É importante considerar que todas as culturas podem sobreviver em suas práticas culturais através da linguagem. Aprende-se e se ensina porque se pode comunicar o que se sabe. É este processo dialógico que nos projeta com a linguagem para o reconhecimento da identidade que nos permite falar o que é o nosso cotidiano. Dentro dessas considerações se pode afirmar que a etnolinguagem é o resultado de relação de todo sujeito com a sua cultura, que resulta na construção do sentido da vida em sociedade.

A linguagem verbal revela os valores de cada indivíduo. É o poder da palavra que comunica o que somos em nossas práticas culturais. Comunicamos o mundo que somos na realidade vivida. Com ela se pode construir parâmetros de compreensão dos elementos constituidores de identidade, ou seja, os aspectos culturais da cultura a que pertencemos. Desta maneira é importante considerar que

[...] língua corresponde, na realidade, a um complexo etnolinguístico, um corpo de hábitos, experiências, conhecimentos, maneiras de ver e de sentir para os quais essa língua tem expressão adequada e imediatamente disponível. Portanto, à diversidade linguística entre os povos corresponde necessariamente uma diversidade cultural, quer se trate de diferenças profundas, quer se trate de variantes culturais menos acentuadas [...] (RODRIGUES, 2014, p. 02)

Somente através da linguagem é possível conhecer, informar a realidade; é através da linguagem que podemos afirmar a continuação do que é narrado para sustentar as práticas culturais presentes em todo grupo social.

Decodificamos o real composto de uma complexidade entre aquilo que se fala e o que se vê. A mensagem somente pode ser materializada através da experiência de cada indivíduo na sua relação com o ambiente. Tudo o que é dito se constrói através da fala sobre o que é existente; seria a relação dos sentidos com as práticas sociais. Como afirma Koch (2007, p.15), a fala é “[...] um ato individual momentâneo em que interferem muitos fatores extralinguísticos e no qual se fazem sentir a vontade e a liberdade individuais”. Esse

processo tem como significado a concretização de um real concreto de um cotidiano manifestado com o uso da linguagem.

Para melhor compreender o parágrafo acima, podemos citar como exemplo, “O Mito do Warana ou Guaraná” dos Sateré-Mawé, o qual revela a força da palavra que seria o sinônimo da continuidade daquilo que se fala, pois, segundo o costume, tudo o que é pronunciado e desejado durante o ritual de tomar o guaraná, se tornará real. Nesse sentido, tanto os Sateré-Mawé de Kuruatuba quanto os da Ilha Michiles, estarão em busca de uma crença comum: reviver a prática cultural de renovação da palavra como expressão religiosa; seria aquilo que Esteves (2008) afirma como expressão da cultura Sateré-Mawé.

A prática de tomar Waraná todos os dias em jejum, retrata o surgimento do povo, e por isso, revela-se o que o sujeito Sateré-Mawé é enquanto se alimenta. Identifica-se uma prática reveladora do que se é e do que poderá ser aqueles que tomam e dialogam com o Waraná. Em outras palavras, essa dinamicidade é construída como diálogo sobre o que é manifestado entre os que vivem sua cultura a partir de um caráter dialógico reflexivo. Todo diálogo é carregado de símbolos que dão sentido e forma em toda e qualquer expressão cultural (ESTEVES, 2008, p. 96).

Com esta citação percebemos a riqueza da cultura Sateré-Mawé dentro desse processo de transmissão de tudo o que os sujeitos desta cultura comunicam como prática de seu cotidiano. Quando os membros dessa etnia comunicam o desejo de fazer um futuro roçado, eles acreditam que com o “**Sapó**”, que é o guaraná ralado e preparado para beber, irá tornar verdade os seus desejos. Portanto, esses sujeitos se fortalecem com o guaraná tomado para que tudo aquilo construído como discurso possa se tornar verdadeiro. O guaraná é a ponte entre o que eles têm como sagrado e o que eles têm que fazer no futuro.

Todo esse contexto mostra um diálogo prático que representa o mito a partir do momento em que for ingerida a bebida. Bebe-se o guaraná para que a fala possa enraizar as palavras que darão sentido e razão ao trabalho que será realizado no cotidiano. O mito serve como elemento sagrado em tudo que diz na presença do tu’isa⁴. É dentro desse contexto que se crê na continuidade do que é realizado e que se pretende fazer em futuro próximo. Quando o “tu’isa” oferece o “**Sapó**” para eles, existe a crença da fala no processo de tomar o “**Sapó**”, pois torna real a palavra, ou seja, a fala vai se tornar verdade, o guaraná tem o poder de fazer isso acontecer. Esse ato de beber deve ser repetido, não pode ser um, é necessário formar o número par, assim como são pares os membros do nosso corpo e os nossos olhos.

Pude participar de perto do cotidiano dos moradores e do esforço do tu’isa e dos professores da comunidade, que têm como propósito principal preservar os valores culturais ligados à floresta. O discurso desses membros revela o orgulho em ser filho da terra e, por isso, com ela poderem viver em harmonia; não se colhe nem se pesca acima do consumo da comunidade. Percebe-se, então que o processo histórico desses sujeitos se fortalece mais, preservando suas tradições e sua língua materna.

2.1.4 A Produção Textual na Comunidade Sateré-Mawé da Ilha Michiles

Na seção anterior pretendi mostrar que a linguagem revela os aspectos do que é comunicado como cultura. Nessa perspectiva, o leitor desta dissertação poderá perceber o que se enfatiza com maior relevância sobre a língua e a cultura e, a partir da relação desses

⁴ Tu’isa: termo Sateré-Mawé que tem como significado em língua portuguesa, tuxaua, o líder o qual tem como referência de liderança o warana, que em português significa guaraná. Diário de campo. 17/06/2015, p.05.

elementos, é que achamos importante abordar a experiência na escola Sateré-Mawé, levando em conta as atividades lá observadas.

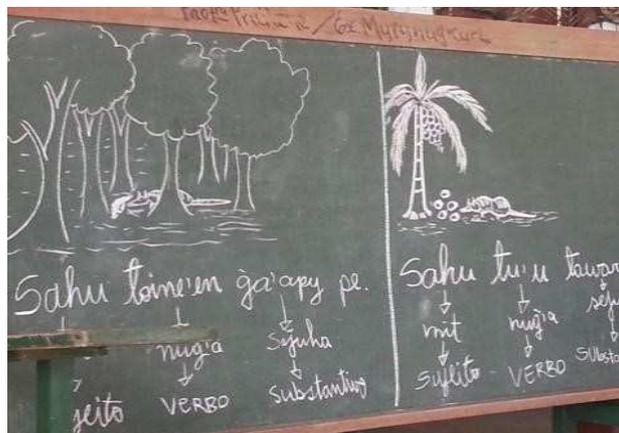


Figura 4 - Aula Bilíngüe

Fonte: Vilma Serra 2015

A experiência começa logo na chegada quando o barco encosta e de longe se pode perceber a aproximação do professor da escola “Muypyngkuri”⁵, o qual nos cumprimenta em sateré-mawé hot“oc”, ou, *bom dia*, em português. O impacto é constante pelas diferenças culturais ali presentes. Quando se começa a falar em sateré-mawé, não sabemos o quê, mas sabemos da importância da língua como patrimônio vivo.

A escola observada, como a maioria das escolas indígenas no Brasil, sonha em se libertar de antigas políticas colonizadoras que ainda se articulam desde a colonização sobrepondo-se àquilo que se pode identificar como prática pedagógica indígena. Ainda é possível perceber que o mesmo projeto colonizador de imposição sobre tal prática se faz presente na região, pois se decide a política da escola pela SEMED - Secretaria Municipal de Educação.

Tudo isso tem como significado aquilo que Almeida (1997, p.29) afirma sobre o sinônimo de civilização: “o conceito de civilização estará sempre associado a uma ação autoritária”. Dentro desse contexto, percebe-se que “o processo histórico da formação das escolas está estruturado numa relação de força e de poder onde as diretrizes educacionais são instituídas por alguns brancos” (WELGEL, 2000, p.168).

O caso da escola na Ilha Michiles não é diferente de tantas outras escolas que diante deste campo de força tentam manter suas práticas. Tudo isso implica que o significado da prática pedagógica na Ilha Michiles é de resistência a uma política pública que não possibilita a valorização do professor como sujeito construtor de história, pois ainda continuam tratando a escola Sateré-Mawé de maneira ambígua, pois a orientação pedagógica da SEMED não é suficiente para orientar e ajudar o professor no seu trabalho pedagógico. Como afirma Esteves

⁵ Entidade do mito da “Tucandeira” que em português se denomina como Tatu Açú. Ele transmite os conhecimentos sagrados para o tatu que em português chamamos de tatu bola, que em sateré-mawé e denominado “Henek”. Esse tatu como primo do tatu Açú, ensina sua sabedoria mítica para que os SateréMawé, em um tempo remoto, mas presente de maneira contínua. Isso mostra que o etnoconhecimento SateréMawé se reconstrói pela crença, representada pelo ritual da Tucandeira.

(2008, p.37), em sua pesquisa na Escola Wanteru, na comunidade Terra Nova no rio Marau, que a prática pedagógica ainda “seja idêntica a uma escola de branco, quando se trata de se utilizar de conteúdos como o Português, a Matemática etc., ainda assim se percebe a resistência para alcançar um modelo de Escola capaz de reconhecer os valores culturais presentes no contexto Sateré-Mawé.”

2.1.5 Estrutura da Escola Visitada

A escola em sua estrutura física é de alvenaria com cobertura de palha, atende aos aspectos culturais da comunidade, porém toda a metodologia de ensino em sala multisseriada é planejada pelo professor sem orientação pedagógica presente da Secretaria de Educação. Pode-se afirmar que o professor é autossuficiente na sua prática, buscando todos os meios para solucionar problemas voltados às suas ações educativas. Todos os professores na área indígena são Sateré-Mawé o que se especifica por uma educação escolar indígena bilíngue, pois todas as explicações seguem o ritmo de significados tanto em sateré-mawé como em português. Sobre as atitudes linguísticas no ensino nessa etnia, vale comentar as considerações de Silva (2007), que explica o posicionamento dos professores Sateré-Mawé do rio Andirá.

Em relação ao ensino, questionados sobre a preferência de leitura e escrita na escola, também a maioria respondeu que prefere ler e escrever em ambas as línguas, embora o resultado identifique uma ligeira inclinação para leitura e escrita em Português. Um resultado que me chamou a atenção foi que, quando perguntados sobre qual língua deve ser ensinada na escola, a maioria respondeu que as duas, mas marcou que a primeira deve ser Mawé e a segunda o Português (SILVA, 2007, p.11).

Observei que nas aulas de dois professores que denominei de **A** e de **B**, o assunto explorado foi *classes de palavras, separação de sílaba e produção textual*. O **professor A** escolheu textos das narrativas orais que tratavam sobre os mitos de sua etnia para trabalhar as classes de palavras e separação silábica, como, por exemplo, palavras a partir de personagem do mito das narrativas do ritual da Tucandeira, em língua sateré-mawé, **sahu wato e mypynugkuri**.

Já na aula de produção textual, o **professor B** propôs aos alunos que procurassem registros orais das pessoas mais idosas sobre patrimônio arquitetônico e histórico da comunidade. Essa atividade foi dividida em três etapas:

A primeira iniciou com a proposta do gênero textual “entrevista”, em que o professor considerou que a comunidade possui em sua cultura a tradição oral. Por isso, solicitou aos alunos que fizessem entrevistas com os moradores mais idosos que pudessem fornecer o material necessário para suas produções sobre o tema “Patrimônio Arquitetônico”. No segundo momento, foi realizada a produção escrita sobre o gênero “relato”, em que foram recorrentes os temas sobre construção da igreja, do campo de futebol e da escola. No terceiro momento, foi realizada a atividade de leitura dos textos escritos em língua sateré-mawé. Posteriormente, esses textos iriam passar pela avaliação do professor através de leitura, de análise e de reescrita.

O aspecto importante dessa observação foi constatar que a prática de construção textual sobre temas da vida pessoal, do cotidiano e do ambiente físico mais próximo do

aluno é mais facilmente explorável para dar significado à prática da escrita. Segundo o comentário do professor, os alunos sentem-se mais seguros nas práticas de redação e de leitura sobre assuntos de seu cotidiano.

Portanto, nessas aulas foram considerados os saberes sobre o mundo natural e do universo de relações culturais e sociais dos alunos em que o professor apenas orientou a atividade no intuito de contribuir com saberes dos seus alunos e na vontade produzir novos conhecimentos. Essa atividade reforçou ainda mais minha admiração por este povo e por esses profissionais que, sem quase estrutura nenhuma, em uma escola esquecida pelas políticas públicas, ainda procuram produzir conhecimento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), os conteúdos escolares devem tecer

Um diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade , e a escola indígena deve tomar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas (BRASIL, 1998, p. 60).

Nesse sentido, é necessário que a escola seja protagonista na formação intelectual dos alunos, ampliando a reflexão sobre conhecimentos de cada povo através do ensino e incentivando a pesquisa e, principalmente, focando na contextualização dos saberes, pois somente assim a aprendizagem será significativa.

PRÁTICAS VIVENCIADAS NA PESQUISA

3.1 A Relevância da Disciplina Língua Portuguesa no Curso Profissionalizante de Ensino Médio Integrado

Nesta seção, proponho detalhar o resultado do questionário aplicado aos sujeitos participantes desta investigação, a fim de aferir o perfil da turma e sua visão sobre ensino de língua.

O curso técnico em Agropecuária pertence à modalidade de Ensino Integrado, que é oferecida “somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o discente à habilitação profissional de nível médio, com matrícula única para cada discente”, segundo a Resolução 28 que regulamenta a Organização Didática Acadêmica do IFAM, 2012, na Seção II do Art. 19. Inciso I.

Por ser um ensino que contempla a educação técnica profissionalizante e as bases nacionais do ensino médio, os alunos estudam em dois turnos: matutino e vespertino. E para nós, professores, surge o desafio de planejar aulas que possam suscitar nos alunos uma aprendizagem prático-teórica que forneça boas condições para a formação intelectual, técnica, científica e cidadã dos discentes.

3.2 Perfil dos Alunos

Os dois primeiros gráficos descrevem que a turma em que aplicamos a pesquisa possui 17 (dezessete) alunos finalistas, com 11 (onze) alunos do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino. A maioria está em idade escolar que corresponde à média determinada por lei para o término do ensino médio, sendo 6 (seis) com 17 (dezessete) anos, 6 (seis) com 18 (dezoito) anos, 2 (dois) com 16 (dezesesseis) anos e 3 (três) com mais de 18 (dezoito) anos. Segundo a lei de diretrizes e bases da educação nacional, a lei 9394/96, o ensino fundamental tem duração mínima de 8 (oito) anos, sendo dever dos pais e responsáveis matricular o menor a partir dos 6 (seis) anos o que torna a idade ideal para o término do ensino médio os 17 anos de idade.

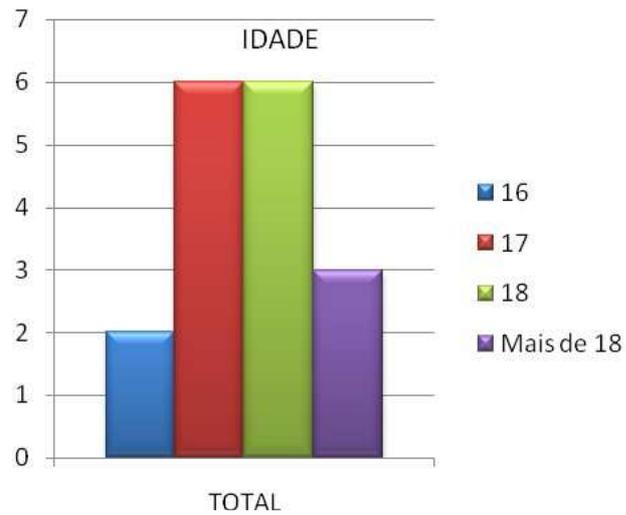


Gráfico 1 - Idade dos participantes

Fonte: Vilma Serra 2016

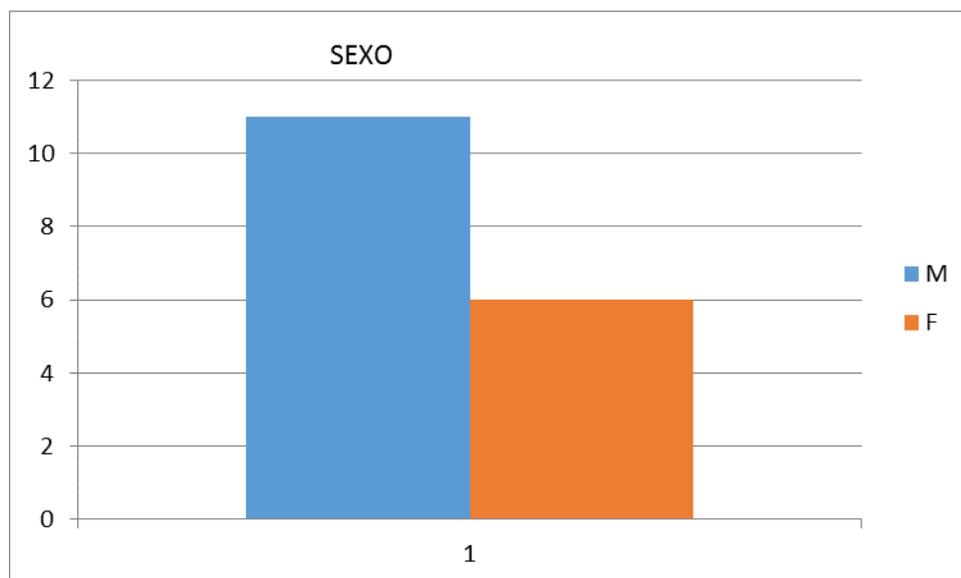


Gráfico 2 - Gênero dos participantes

Fonte: Vilma Serra 2016

O gráfico 3 aborda sobre a naturalidade dos alunos, e mostra que todos os alunos são nascidos em Maués, sendo que 16 (dezesesseis) da zona urbana e apenas 1(um) da zona rural.

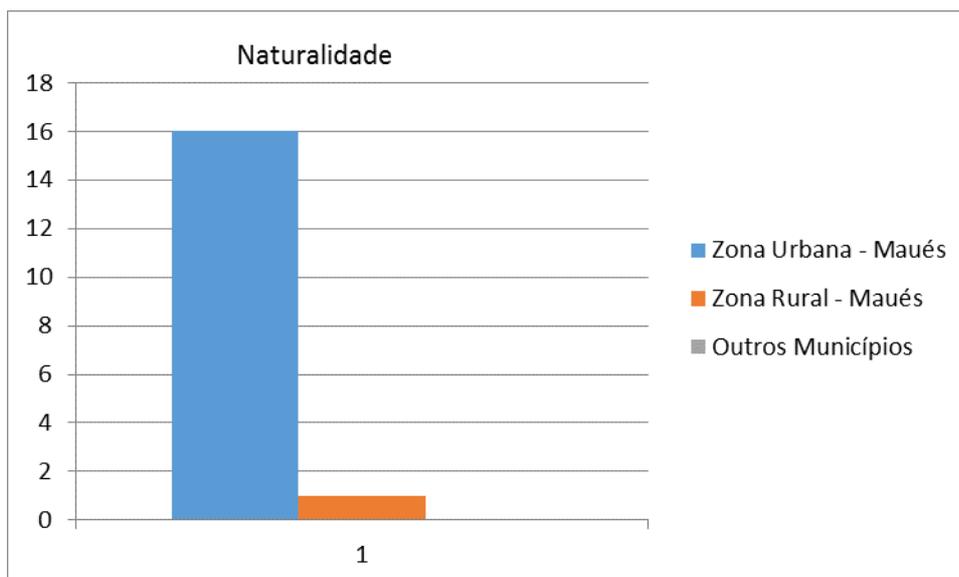


Gráfico 3 - Naturalidade
 Fonte: Vilma Serra 2016

O gráfico 4 aponta que os 17 alunos não possuem nenhum trabalho remunerado.

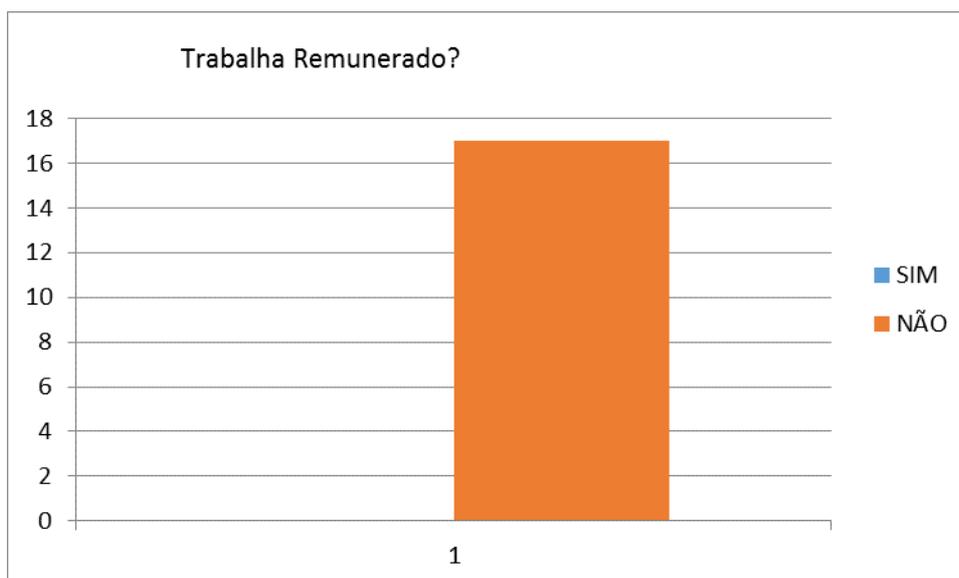


Gráfico 4 - Trabalho remunerado
 Fonte: Vilma Serra 2016

O gráfico 5 destaca que os 16 (dezesseis) alunos ingressaram no IFAM ao concluírem o ensino fundamental e apenas 1- um aluno ingressou após.

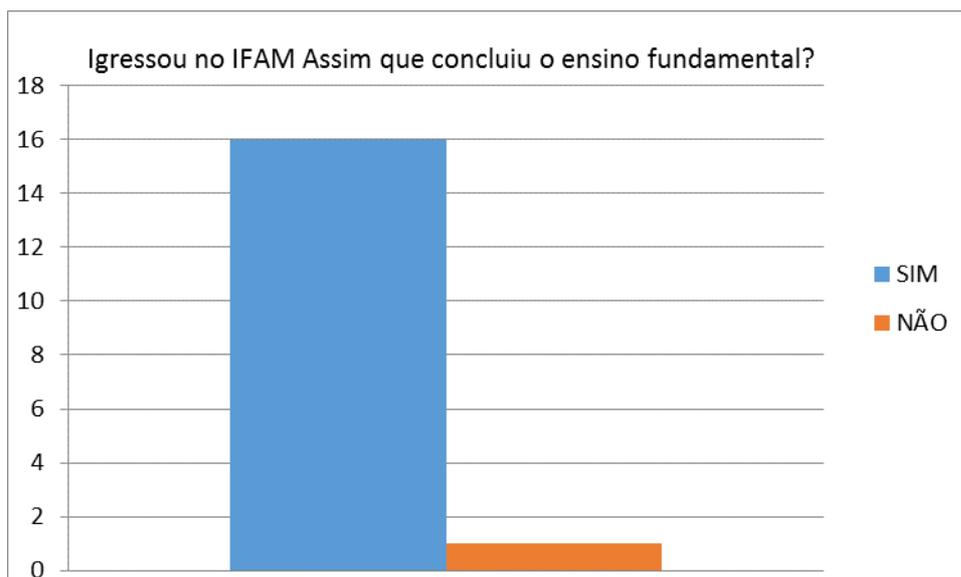


Gráfico 5 - Ingresso no IFAM
 Fonte: Vilma Serra 2016

O gráfico 6 detalha sobre o motivo da escolha do Curso Técnico em Agropecuária. A maioria - 10 (dez) alunos – respondeu que o objetivo foi adquirir mais conhecimento. Isso é aceitável, considerando que Maués possui, dentre suas atividades econômicas, as lavouras permanentes, principalmente, as culturas do guaraná, banana e laranja. Essas culturas são as mais expressivas no município, segundo o Plano Municipal de Inclusão Produtiva (2015).

Apenas 4 (quatro) alunos responderam que sua família já trabalha na agricultura e 3 (três) reconheceram que é grande o campo de atuação em Maués.

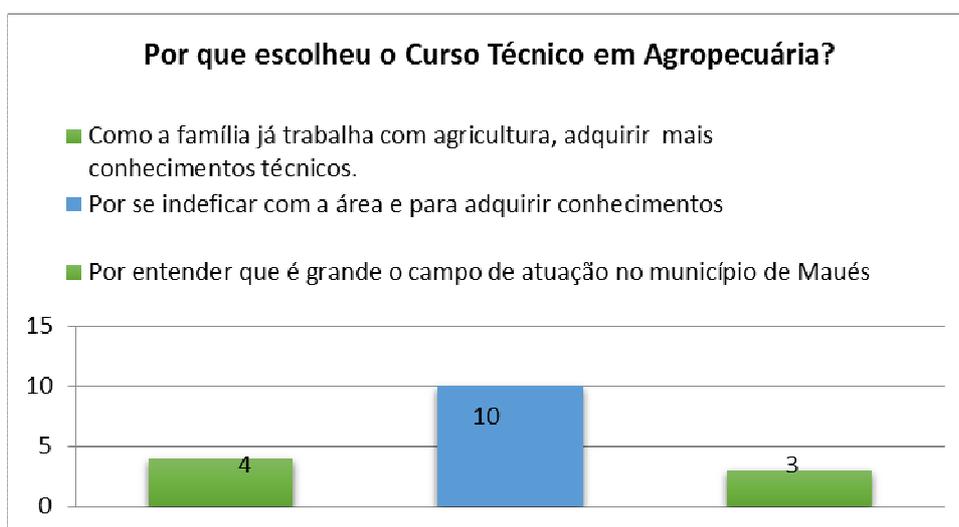


Gráfico 6 - Escolha pelo Curso
 Fonte: Vilma Serra 2016

O gráfico 7 mostra as respostas quanto à percepção dos alunos sobre a importância das habilidades em língua portuguesa em sua atuação profissional. Então, 7 (sete) alunos responderam que servem para auxiliar na atuação técnica e de qualquer profissão, 6 (seis)

afirmaram que ajuda no diálogo e apenas 4 (quatro) alunos afirmaram que auxiliam na comunicação oral ou escrita com o produtor rural.

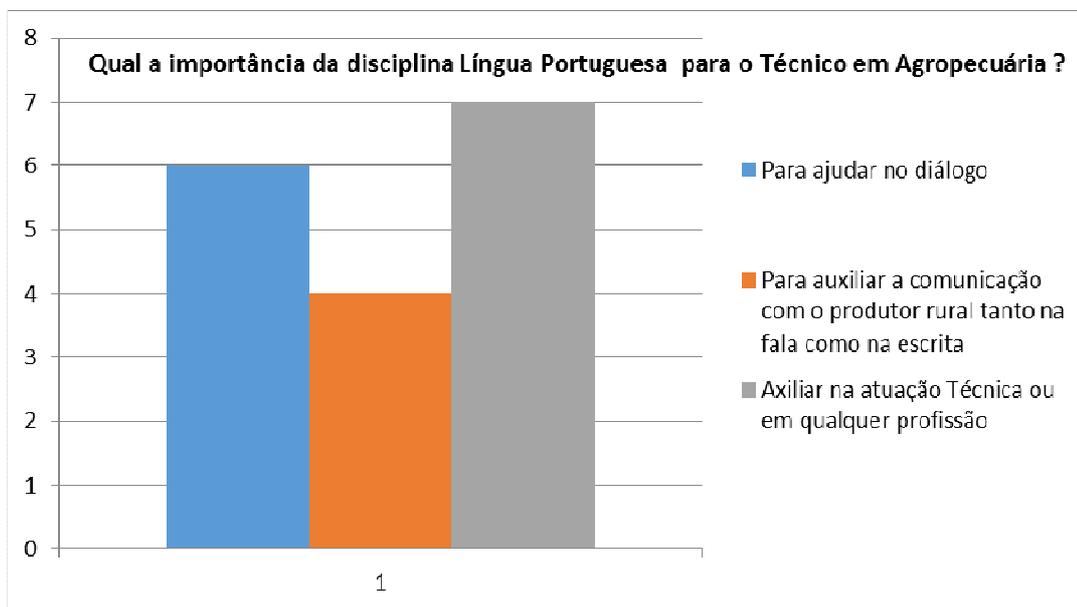


Gráfico 7 - Importância da disciplina Língua Portuguesa

Fonte: Vilma Serra 2016

O gráfico 8 demonstra as habilidades de se comunicar em língua portuguesa, em que 9 (nove) alunos acharam mais importante a fala. Esse número nos convida a refletir sobre a conversação como um ato social relevante para a vida em sociedade para os sujeitos do universo pesquisado. Segundo Antunes (2003), pode-se constatar uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar. Essa omissão pode ter como explicação a crença de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que não precisam ser matéria de aula.

Porém, é interessante constatar que nenhum aluno marcou a escrita como habilidade importante para a vida profissional, e apenas 2 (dois) alunos destacaram sobre a importância da leitura e da escrita. Esse número pode indicar o motivo da resistência e da dificuldade de muitos alunos em realizar as atividades de interpretação discursiva e de produção textual. Por isso, a escola deve conscientizar os alunos de que essa “[...] modalidade do uso da língua, a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior e de menor relevância para a vida em sociedade” (ANTUNES, 2003, p.47).

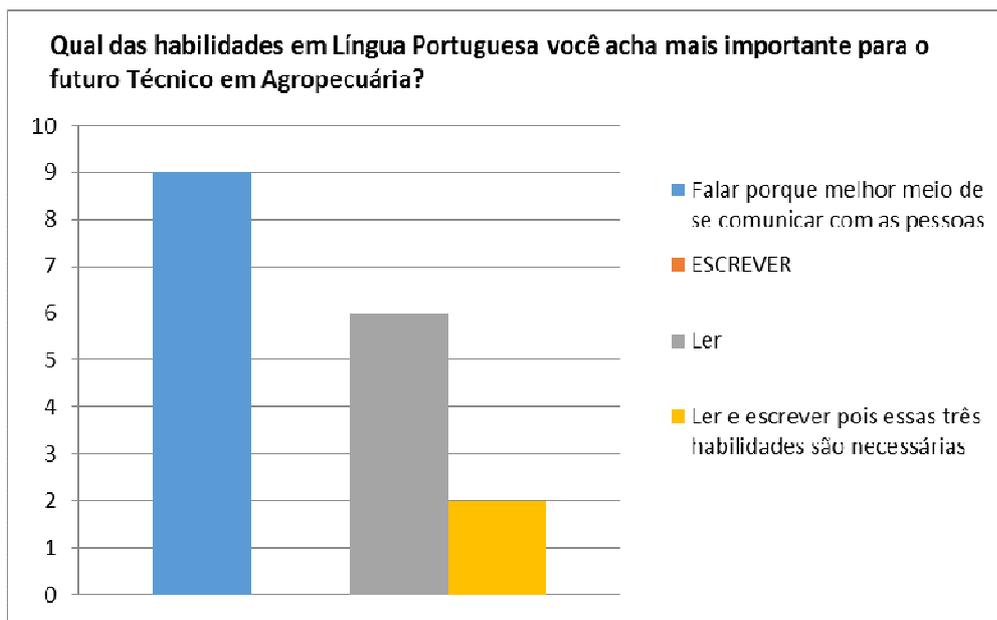


Gráfico 8 - Habilidade da língua portuguesa

Fonte: Vilma Serra 2016

O gráfico 9 detalha as dificuldades em língua portuguesa, em que a leitura e a interpretação de texto foram indicadas por 7 (sete) alunos. Essa dificuldade é constatada nos exames de larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois os resultados acusam que o ensino na escola ainda precisa avançar muito a fim de sanar as dificuldades linguísticas dos alunos.

Considerando o mesmo questionamento, 5 (cinco) alunos afirmaram que a maior dificuldade quanto à disciplina língua portuguesa, diz respeito à produção escrita, ou seja, à redação escolar. Segundo Antunes (2003), a escrita na escola deve ser metodologicamente ajustada para que os alunos se motivem e criem condições de tempo e de planejamento para construir seus textos. Para finalizar esta análise, apenas 3 (três) alunos afirmaram que sua maior dificuldade seria a compreensão da gramática da língua e 2 (dois) alunos afirmaram que não possuem dificuldades em relação às questões linguísticas.

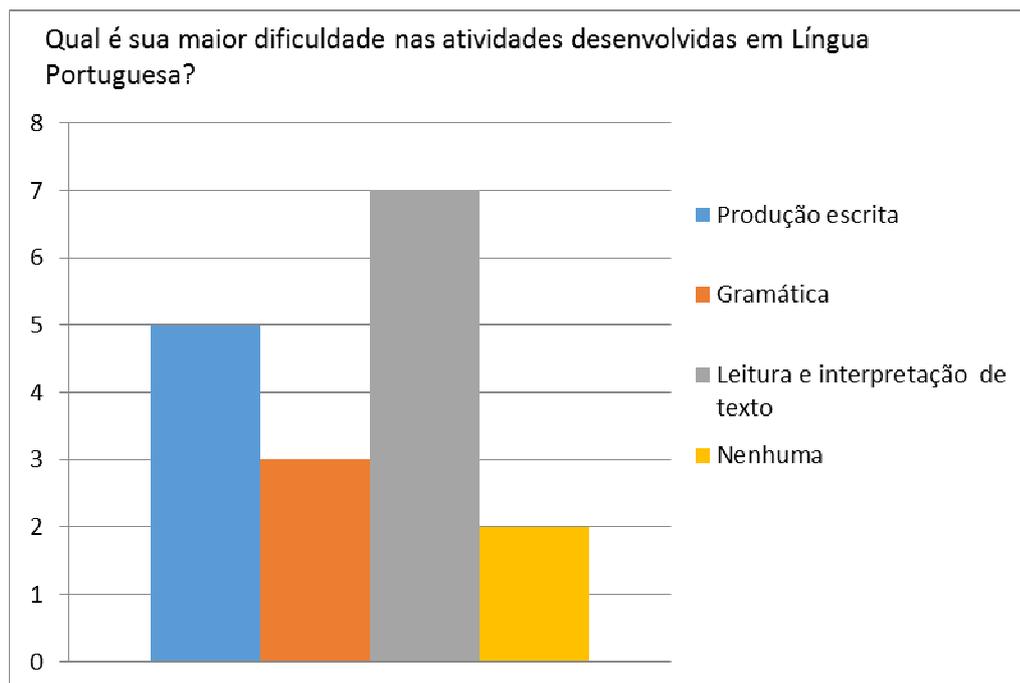


Gráfico 9 - Dificuldades em língua portuguesa
 Fonte: Vilma Serra 2016

O gráfico 10 mostra as respostas sobre a preferência da escrita fora da escola. A maioria dos alunos utiliza gêneros das novas tecnologias da comunicação e informação - TICs, sendo que 5 (cinco) SMS E WHATSAPP e 4 (quatro) SMS e 3 (três) (WHATSAPP). Totalizando 12 (doze). Isso reforça o que Pereira afirma em seu artigo Leitura, Gêneros Textuais e Novas Tecnologias:

Nos dias atuais, a tecnologia fornece vários tipos de mídia amplamente utilizados em todo o mundo, apresentando informação sobre inúmeras áreas de conhecimento. Milhares de pessoas possuem diferentes aparatos tecnológicos como computador e celular, muitas delas com acesso à Internet. Assim, o homem se vê inserido em um mundo multicultural. Como consequência, a vida passa a ter dimensões digitais e virtuais, nas quais vários gêneros são veiculados e incorporam-se gradativamente no cotidiano (PEREIRA, 2012, p.1).

Portanto, as respostas dos alunos nos convidam a também utilizar as TICs como mais uma ferramenta para o ensino de leitura e de produção textual.

Apenas 4 (quatro) alunos gostam de compor letras de MÚSICA e apenas 1 (um) aluno gosta de escrever POEMA.

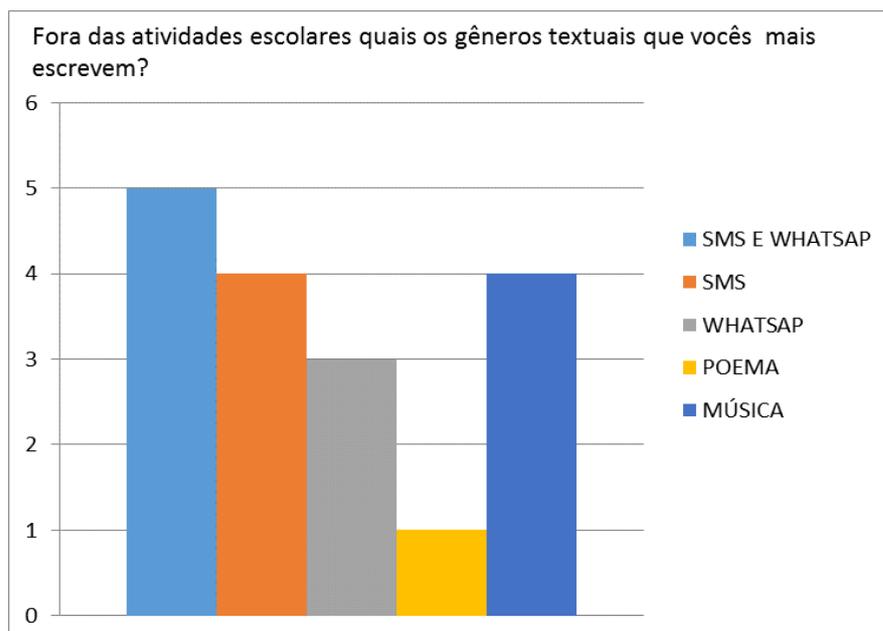


Gráfico 10 - Gêneros mais redigidos
 Fonte: Vilma Serra 2016

O gráfico 11 mostra que 12 (doze) alunos apontaram a importância do texto escrito na vida acadêmica como forma de possibilitar uma melhor ampliação de conhecimento. Isso reflete a importância da escrita na escola porque “ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instituição pública. [...]” (CLARA, 2010, p.10).

Apenas 4 (quatro) alunos defenderam que a escrita é uma necessidade da sociedade atual, pois se estamos em uma sociedade letrada, a escrita está presente na maioria das atividades sociais. Apenas 1 (um) aluno opinou que a escrita favorece o desempenho nos vestibulares e nos concursos.

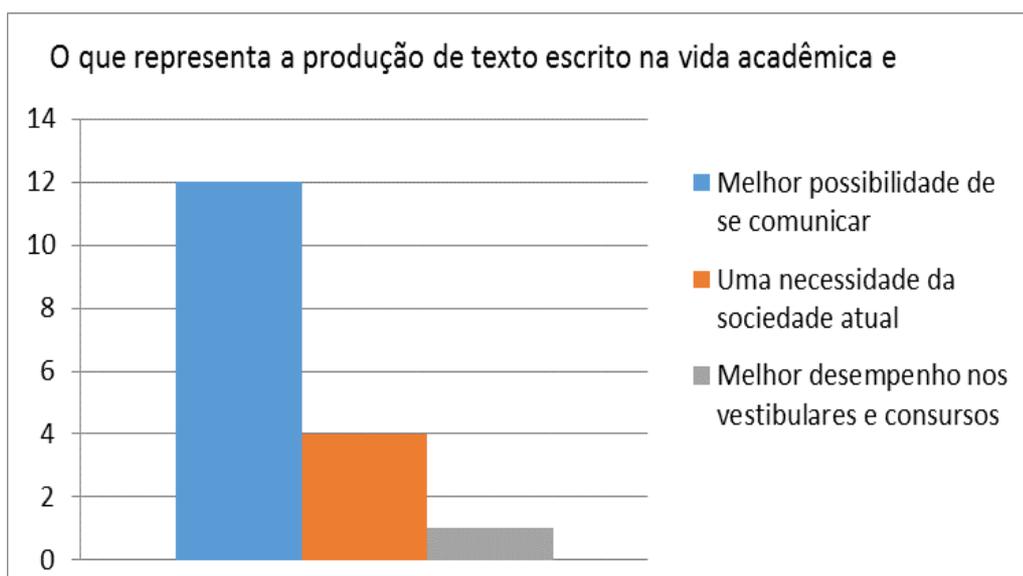


Gráfico 11 - A importância do texto escrito
 Fonte: Vilma Serra 2016

3.3 Qual é a Visão dos Participantes sobre o Cotidiano de Maués?

Considerando que a proposta de escrita das oficinas tratou sobre tema ligado às práticas sociais de comunidades rurais de Maués, achamos relevante elaborar as perguntas abaixo, cuja intenção foi saber a visão dos alunos sobre sua origem maueense, ou seja, se eles se percebem como agentes sociais dentro de sua cultura.

O gráfico abaixo, de número 12, mostra o conhecimento dos alunos sobre Maués, cujo resultado se deu da seguinte maneira: 09 (nove) alunos afirmaram que conhecem as histórias e as lendas de sua cidade e 08 (oito) alunos não possuem essa informação. Quase metade dos alunos afirma não possuir conhecimento sobre a cultura local. Isso revela que a escola precisa valorizar, no ensino, a realidade do aluno para que ele se sinta agente de sua cultura.

Portanto, nós, professores devemos não só tratar sobre o conhecimento universal, mas também o conhecimento local. Um dos recursos utilizados pelo professor é o livro didático, cujas informações textuais abordam temas e exemplos que retratam sobre as regiões Sul e Sudeste do país. Então, é necessário que o professor contextualize, em suas aulas, um pouco mais sobre a realidade do aluno. Segundo Carneiro (2012), o motivo da produção do seu livro Memórias do Município de Maués foi “[...] para atender de imediato às necessidades de conhecimento nessa área, principalmente da classe estudantil, que pouco conhece da história do município de Maués”.

Diante desse contexto, a escola deve rever sua prática pedagógica, agregando um olhar mais consciente, reflexivo e crítico sobre o lugar onde ela está inserida. Como afirma Cacho (2014), devemos associar a prática de produção textual mais significativa, uma vez que os alunos irão escrever sobre suas vivências e histórias que aconteceram em sua comunidade.

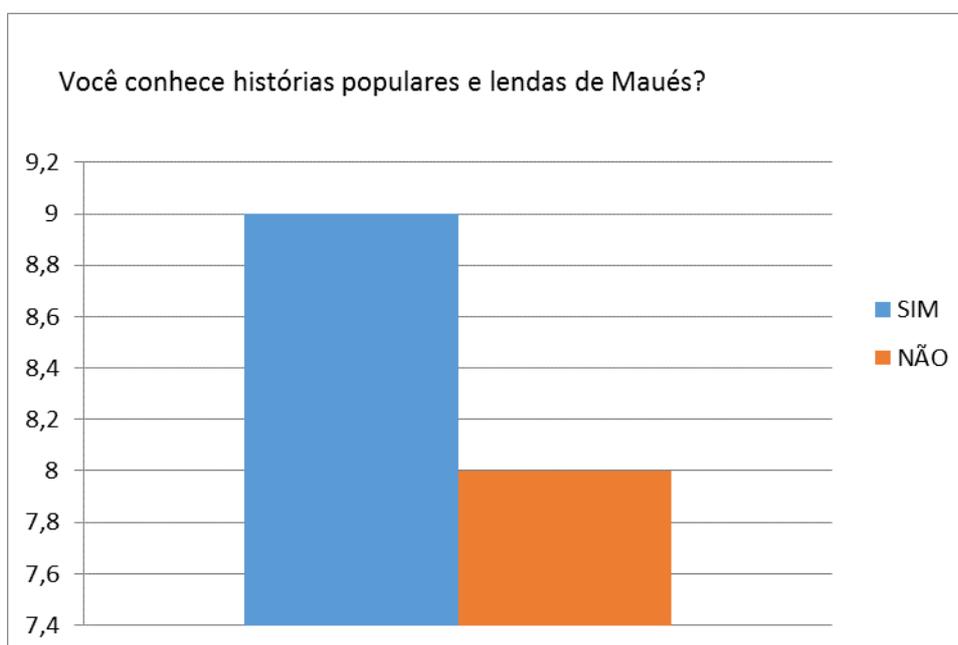


Gráfico 12 - Conhecimento sobre as histórias de Maués

Fonte: Vilma Serra 2016

No gráfico seguinte, a lenda mais conhecida por 6 (seis) alunos é a do guaraná. Isso revela a influência que esse fruto tem na cultura local que está associada à etnia Sateré-Mawé. Segundo Carneiro (2012), a região amazônica é conhecida por suas histórias, lendas

e mitos; na cidade de Maués, as mais conhecidas são o Mito do Guaraná dos índios Sateré-Mawé, a lenda Poética do Guaraná Versão Cereçaporanga, e a lenda do Anselmo Encantado.

Um número relevante de alunos, 08 (oito), não possui nenhum conhecimento sobre as histórias e lendas de sua terra. Imagino que esses futuros técnicos atuando em outras regiões, deveriam saber sobre sua origem e tradição quando alguém lhes perguntar sobre o seu lugar de origem. Por isso, penso que a escola deva ensinar conteúdos que abrangem do local para o global para que não sejamos ignorantes de nossa própria origem, um povo sem memória.

As outras respostas transitaram sobre outras histórias, dentre elas, o município de Maués 1(um) aluno, a origem de Maués 1(um) aluno, e a Lenda do Anselmo 1(um) aluno.

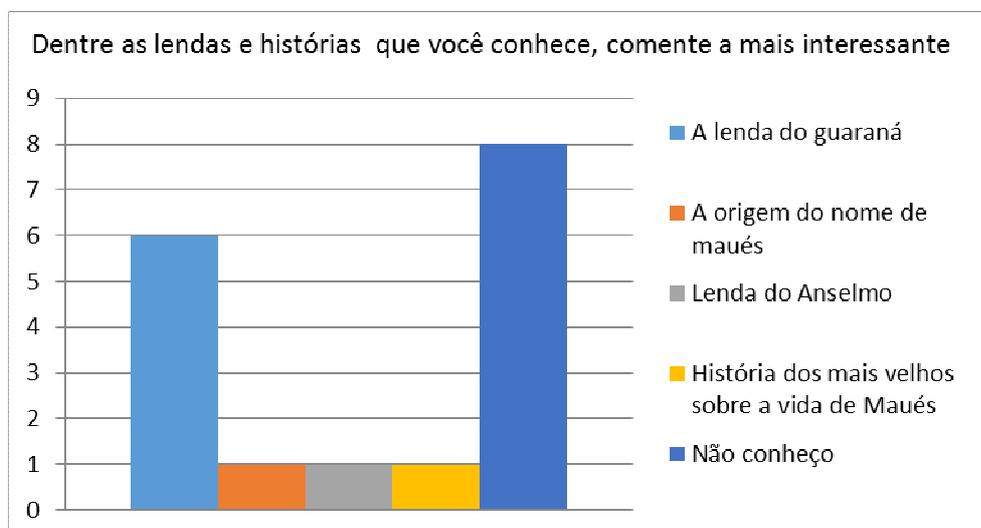


Gráfico 13 - As lendas e histórias mais interessantes
Fonte: Vilma Serra 2016

No questionamento do gráfico seguinte, todos os 17 (dezesete) alunos afirmaram que sentem vontade de ouvir histórias sobre Maués contadas por pessoas idosas. Fiz essa pergunta com a finalidade de saber se existe interesse dos alunos em conhecer a história local, e essa resposta me motivou ainda mais para a realização das oficinas, pois deduzi que os alunos estariam envolvidos. Segundo Suassuna (1995, p. 60), “transformar nosso modo de ensinar implica, além da busca teórica, redefinir um conjunto de valores que englobam não só a questão da educação, mas nossa forma de pensar o mundo em geral”.

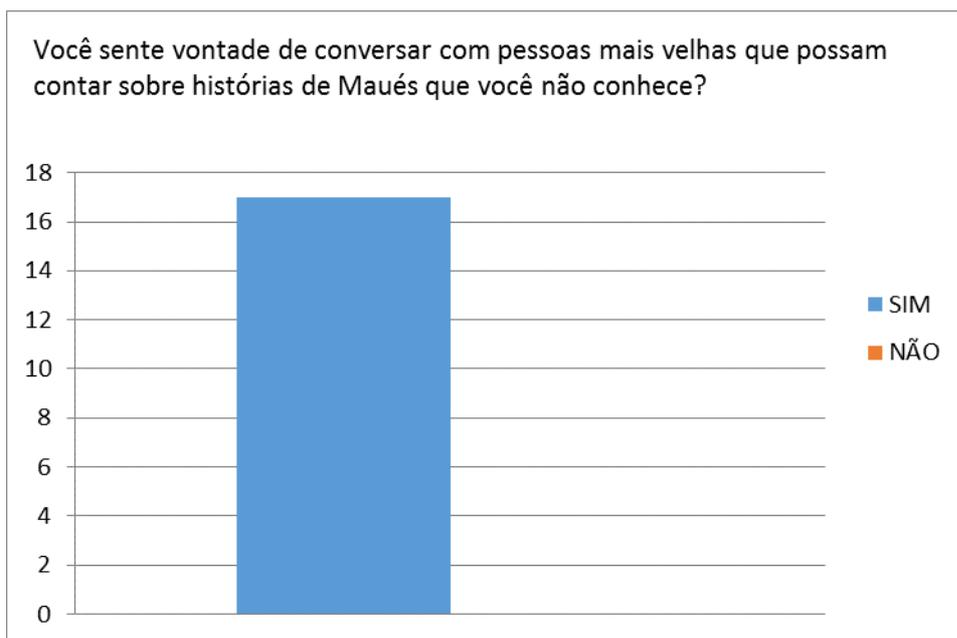


Gráfico 14 - As histórias mais interessantes

Fonte: Vilma Serra 2016

No questionamento do gráfico abaixo sobre as pessoas de qual localidade do município os alunos escolheriam para ouvir as narrativas orais, a maioria - 12 (doze) alunos - escolheu os moradores da zona rural, e apenas 5 (cinco) escolheram a zona urbana. Com base nestas respostas, definimos os temas das duas oficinas, pois considerei o interesse dos alunos em conhecer as histórias dos ribeirinhos das comunidades rurais. Suassuna afirma que muitas das dificuldades senão todas na prática textual do aluno têm a ver com a linguagem distante: “[...] a escola – operando sempre com um modelo de língua – subtrai da práxis linguística marcas que lhe são tão peculiares, como a dialogicidade, a relação intersubjetiva, a historicidade.” (SUASSUNA, 1995, p.42:43).

Sendo assim, as respostas desses alunos comungam com meu questionamento inicial sobre a busca de uma prática pedagógica de produção textual que motive o discente para a escrita, tendo como tema a sua realidade local.

O gráfico seguinte aponta onde podemos encontrar os melhores contadores de história de Maués. Para a escolha da zona rural, os 12 (doze) alunos justificaram que as pessoas do interior sempre têm boas histórias para contar, pois a oralidade é mais presente; e 5 (cinco) alunos escolheram a zona urbana por entenderem que as pessoas da zona urbana têm mais escolaridade e mais conhecimento para socializar.

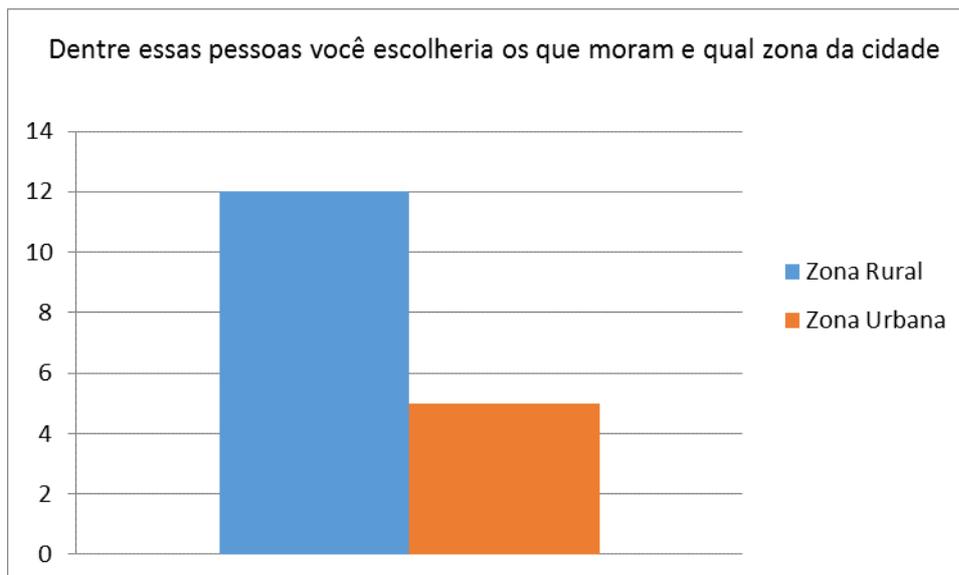


Gráfico 15 - Qual zona da cidade

Fonte: Vilma Serra 2016

No gráfico abaixo, perguntei aos alunos se eles acham interessante pesquisar o cotidiano de Maués e depois registrar através de gêneros textuais. Todos responderam que sim, sendo que 9 (nove) alunos justificaram que essa prática ajuda a compartilhar conhecimentos, e 8 (oito) alunos afirmaram que aprenderiam mais que em sala de aula. Essas respostas nos fazem refletir que

[...] o trabalho docente é inseparável da prática de trabalho e de vida do aluno: suas condições socioculturais (vida familiar, ambiente social), conhecimentos e experiências de que já dispõe, reações frente ao estudo das matérias, disposições psicológicas como motivação, autoconceito, linguagem, expectativas em relação ao futuro) e o quadro das relações sociais em que vive (LIBÂNEO, 1989, p.77).

Por isso, quando cheguei a Maués, surgiram algumas indagações sobre meu fazer pedagógico em escola profissionalizante, pois em nossa Licenciatura não tivemos disciplinas que abordassem sobre a prática de ensino em escola técnica de ensino médio. Então, como trabalhar os conteúdos das bases nacionais, contextualizando com os conteúdos das bases técnicas? E, também, como buscar métodos para motivar os alunos quanto à produção de texto escrito? No cotidiano de sala de aula, constatamos que os próprios alunos preferem a realização de provas e de exercícios escolares que não requerem a prática de escrita. Quando falamos aos alunos que uma prova é discursiva, há uma lamentação, mas quando falamos que é objetiva, ou “do marca”, como eles denominam, ocorre uma alegria geral.

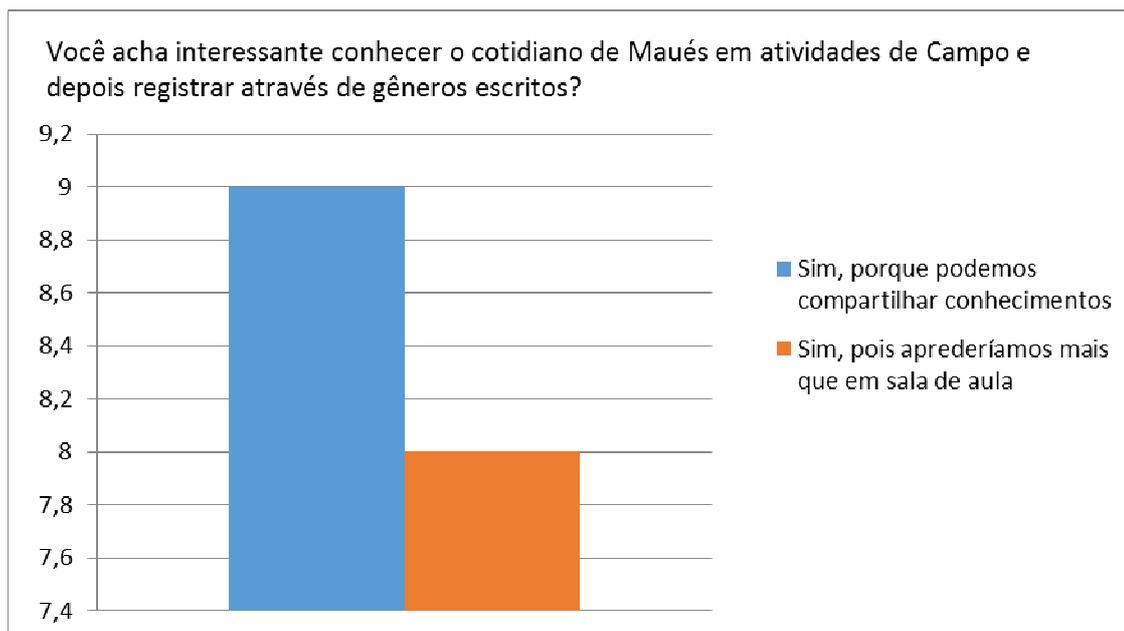


Gráfico 16 - As histórias registradas em gêneros
 Fonte: Vilma Serra 2016

Diante deste contexto, surgiu a ideia das oficinas sobre temas ligados ao cotidiano desses alunos, pois, como afirma Antunes (2003, p.45) “[...] ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer” [...]”.

3.4 Práticas Vivenciadas nas Oficinas

A seguir detalharemos a sequência didática para a realização da oficina I: “Oficina de Produção de Texto: O cotidiano de Maués”, na qual trabalhamos com o gênero *dissertação argumentativa*, e da oficina II: “Oficina de Produção de Texto: Memórias do povo”, com a proposta do gênero *memórias literárias*.

3.5 Práticas da Oficina I: “Oficina de Produção de Texto: O Cotidiano de Maués”

Nesta oficina, fizemos cinco encontros realizados em sala de aula, com duração total de 10 horas. É importante afirmar que só foi possível realizar as atividades de nosso projeto dentro do cotidiano de sala de aula, porque sou professora de língua portuguesa da turma, o que possibilitou o trabalho de conteúdos que propiciam o desenvolvimento de habilidades discursivas de produção textual previstas nos currículos escolares.

Segundo Clara (2010), a proposta de trabalhar com oficina apresenta trabalhos que envolvem conteúdos de língua portuguesa que precisam ser ensinados durante o ano letivo no intuito de construir um novo olhar da produção escrita dos alunos para que os mesmos produzam textos de qualidade.

Portanto, propomos em nossa metodologia atividade de produção textual para procurar despertar o interesse do aluno pela produção escrita do gênero dissertativo argumentativo. Segundo Antunes (2003, p.62),

A escrita escolar deve realizar-se também com o fim de, por ela, se estabelecerem vínculos comunicativos. Nessa dimensão, não pode deixar de ser, sempre, escrita de textos: de textos relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos.

Sendo assim, nossa meta foi coletar o maior número de informações sobre a etnia Sataré-Mawé e o guaraná, não só para contribuir com o conhecimento dos alunos sobre temas relevantes de sua cidade, mas também para elencar informações que possam contribuir na argumentação na proposta de redação. Nosso pensamento corrobora com Helbel (2014) que destaca fatores que não contribuem na produção do gênero dissertação argumentativa.

[...] é incipiente a produção textual para o aluno quando esta é imposta por modelos pré-definidos, ideias já concebidas, herméticas e ainda quando o produtor não possui informações suficientes que lhe possibilitem uma articulação de ideias e um posicionamento seguro frente a uma situação [...] (HELBEL, 2014, p.66).

Essa visão tradicional de se trabalhar a dissertação argumentativa com modelo pré-definido não contribui para a criatividade do aluno durante a produção escrita, pois “sabemos que o problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alterações e experimentações que estão sendo hoje tentadas” [...] (MARCUSCHI, 2008, p.52).

Quando iniciamos as atividades no dia 22 de julho de 2015, propusemos o estudo sobre tipologias textuais, definição e estrutura do gênero dissertativo argumentativo e os elementos da textualidade, cuja importância foi reforçar a competência textual dos alunos envolvidos.

Nesta oficina só participaram de todo o processo 15 alunos. Na primeira etapa, socializei as minhas observações na visita de campo à comunidade indígena da Ilha Michilles no rio Marau. Preparei slides com imagens e comentários sobre o cotidiano, as práticas culturais e o ensino bilíngue de produção textual. Essa atividade foi importante porque me senti mais segura em comentar com meus alunos do curso técnico como ocorre o ensino de produção escrita na etnia Sateré-Mawé, a qual expressa a rica relação do cotidiano do aluno indígena. Por isso, concordamos com Paulo Freire (2001, p.49) quando afirma que

Nosso papel não é falar ao povo nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete sua situação de mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer bancária ou se pregar no deserto [...].

Entender esta relação é parte fundamental do processo educativo, e foi dentro dessa perspectiva de valorizar a cultura do aluno dentro da escola que me desloquei para a área indígena, registrei o que achei mais relevante desta observação de campo, para em seguida, mostrar aos meus alunos a importância de compreender com mais consistência como ocorre o cotidiano e a prática educativa na área indígena.

Para aprofundar mais o conhecimento dos alunos sobre a cultura local, no dia 12 de agosto de 2015, realizamos uma entrevista com o professor, filósofo e sociólogo, Carlos Dinelli Esteves que defendeu sua dissertação versando sobre prática pedagógica e construção de identidade Sateré-Mawé. Pedimos uma autorização para sua entrevista, cuja íntegra pode ser encontrada no Apêndice V e no Apêndice VI consta o formulário da entrevista.

Nesta segunda etapa da oficina, iniciamos uma roda de discussão sobre a origem da etnia Sateré-Mawé e, diante da exposição do professor, foi possível perceber que esta etnia se fortaleceu na várzea, no rio Amazonas. Segundo Menéndez (1985) no final do século XVII os Tupinambás desapareceram, restando apenas os Mundurucus, os Mawé e os Parintintins pertencentes ao tronco tupi.

No caso dos Sateré-Mawé, eles irão se refugiar nas cabeceiras dos rios Marau e Andirá. A dissertação do professor nos ajudou a compreender que o local da pesquisa, Maués, é local de relações de forças marcado somente pela fuga e não pela liberdade. E dentro desse contexto vão ocupar as cabeceiras dos rios, no intuito de sobreviverem diante da ameaça do colonizador.

O professor explicou que todo esse processo mostra as diversas denominações dadas aos Sateré-Mawé: Andirazes, Maguases, Manguês, Mawé e Sateré-Mawé. Diante do que representam as denominações, é possível identificar os Mawé como ameaça, como algo ruim que sobretudo impõe como certeza a verdade de que os Sateré-Mawé representam o discurso de uma palavra criada pelo branco: a palavra mau, maué, que seria o sentido de ser mau - maués, tu és mau. Seria o que se determina como algo ruim. Algo que é mau e que se apresenta como um mau que os brancos não conseguem suportar. Esse fato pode ser percebido na carta instrutiva do governador Fernando da Costa de Ataíde enviada em 03 de outubro de 1769, aos diretores do Pará e Rio Negro em 1954:

Ao cabo da canoa dará V.Mcê ordens em meu nome no ato da partida para o Sertão, de não entrar em rio aonde conste que se poderá encontrar com os Índios da Nação Manguês, porque tendo mostrado a experiência que esses miseráveis homens resistem as práticas que se lhe fizer, para caírem das trevas do paganismo, pela introdução das ferramentas, e outros gêneros que vão comerciar com eles; é necessário reduzi-los a necessidade, para que deles tiremos os frutos de os descer, quando se vivem preconizados, o que há de certamente vir a suceder, vendo se destituídos do socorro que lhe aqui inconsideradamente lhes tem levado (PEREIRA apud. ESTEVES, 2008, p.73).

Nesse sentido, o professor Carlos Dinelli explicou sobre as denominações dos Sateré-Mawé no século XVIII. Ele confirmou que os Sateré-Mawé já tiveram várias denominações anteriores, pois na Amazônia, quem nomeia é aquele que coloniza, é quem chega ao lugar e se acha proprietário do lugar e de todo sujeito que reside na região dominada.

Ele desenhou um mapa da região onde a etnia habitava, que corresponde a região entre o rio Tapajós, Madeira e rio Amazonas, e explicou que o motivo da escolha da várzea pelos nativos é o fato de o solo da várzea ser fértil e propício para o plantio de alimentos de subsistência da etnia, assim como no Egito antigo e na Mesopotâmia. Essa contextualização foi importante para os alunos que são do curso de Agropecuária e que puderam expor sobre seus conhecimentos sobre a terra da várzea.

Ele também explanou sobre a cultura dessa etnia, detalhando o Mito do Neke'y⁶: o mito explica o surgimento dos clãs, levando em conta o medo do povo ao se defrontar com a onça que desejava devorar as pessoas. Já o Mito do guaraná aponta para os primeiros Sateré-Mawé. E o reconhecimento do seu clã e da sua realidade, fornece o poder, a força da

⁶ Mito de origem que dá continuidade cosmogônica de maneira que abre possibilidades de reconhecer o lugar que o Sateré-Mawé pertence. Fundamenta-se o espaço histórico que representa o Sateré-Mawé no mundo em que vive. Diário de campo em entrevista com o comunitário 12/09/2015, p.10.

etnia, o processo de construção de sua identidade no que se pode acreditar como povo, como cultura. Seria o que Teixeira (2005, p.130) afirma:

Os sateré-Mawé se autodenominam “os filhos do guaraná”, tendo essa planta grande importância para organização social e econômica da população. São eles os inventores da cultura do guaraná, já que domesticaram uma trepadeira silvestre e criaram a técnica para seu beneficiamento, tornando possível que muitos conheçam e consumam o guaraná no Brasil e no exterior.

Portanto, pode-se afirmar que o Mito do Guaraná, é diferente do mito do Neke’y por não reconhecer a história do clã, mas o começo dos primeiros Sateré-Mawé que tem a ver com algo que se identifica com o que é de mais precioso, o seu olho. Assim, pode se afirmar que o ritual do guaraná é uma prática religiosa, articulada através de uma representação simbólica que dá sentido à existência humana.



Figura 5 - Fruto do guaraná

Fonte: Antônio Neto 2016

Em se tratando do Mito do Guaraná, percebe-se a manifestação daquilo que Gertz (1989) vai afirmar como o dito, o falado. Nesse aspecto o mito é revelado pelo ato de se falar ao tomar o guaraná em grupo. O Mito somente pode ser revelado pela conversa construída nesse grupo de pessoas que comunicam de maneira simples e objetiva o seu cotidiano. O Sapó, ou o guaraná em bastão, é ralado na pedra queimada que vai ser ingerido durante o ritual. Durante o ato de beber em círculo, a bebida circula de mão em mão até chegar ao tu’isa ou, no pajé, que o coloca no patawy⁷.

Antigamente só quem ralava o guaraná para o ritual do Sapó era a mulher, pois é ela que representa a fertilidade, ela dá a vida, é por isso que para os Mawé, somente a mulher que planta a semente do guaraná. E desta semente em formato de um olho preto, a mulher planta para dar continuidade a uma vida humana mitificada da árvore do guaraná. É

⁷-Patawy é um utensílio feito de cipó títica no formato de uma esfera a qual simboliza o mundo sobrenatural e o mundo terrestre contextualizado nas práticas sociais representadas em fatos que dão como significado a realidade em versos reais de uma realidade que tem como significado o contexto demonstrado nas práticas culturais como gestos de um significado que revela o contexto real de um mundo real. Diário de campo em entrevista com o comunitário 12/09/2015, p.10.

importante ressaltar que as mulheres também são responsáveis pelo plantio da mandioca, macaxeira, etc.

Durante o ritual do Sapó, o guaraná somente pode ser tomado em grupo onde cada pessoa que participa deve tomar sempre em número par, nunca em ímpar, ou seja, quando a cuia contendo o Sapó for oferecida todos os que estão presentes devem, tomar duas, quatro, jamais deve acabar o ritual em ímpar.



Figura 6 - Guaraná em bastão, o patawy, língua de pirarucu e a pedra queimada
Fonte: Vilma Serra 2015

O professor também explicou que não podemos confundir a lenda do guaraná do poeta Homero de Miranda Leão “A lenda da Cereçaporanga” que foi a criação romantizada para explicar a origem do guaraná, diferente do mito do guaraná, que tem como função narrativa explicar aquilo que já foi comentado acima, que seria a origem do primeiro Sateré-Mawé.

Durante toda a entrevista, eu estava na posição de professora e de pesquisadora, então pude perceber e registrar o desempenho dos alunos, que perguntavam e questionavam, com grande interesse, sobre as informações que a maioria não conhecia. É interessante que mesmo os alunos fazendo parte dessa cultura, possuem um conhecimento muito superficial sobre esta etnia e sobre as lendas e mitos de sua cidade.

Muitos não sabiam nem a diferença entre a lenda e o mito do guaraná. E isso nos faz refletir sobre a importância de contextualizar o ensino mais próximo da realidade dos discentes, pois produzir texto requer conhecimento do assunto sobre o qual irá discorrer. Por isso, os conteúdos de ensino devem relacionar os diversos contextos e práticas sociais dos educandos.

Diante do que foi exposto, percebemos a importância de trabalhar sobre assuntos que dizem respeito ao cotidiano dos alunos, até mesmo porque o Curso Técnico em Agropecuária foi escolhido para Maués através de chamada pública, considerando a cadeia produtiva da cidade, principalmente, o guaraná. (Projeto de Conclusão de Curso Técnico – PCCT, 2011). Mas, até o momento não existe uma disciplina nem a contextualização de uma aprendizagem relacionada ao cultivo guaraná, considerando as práticas tradicionais adotadas por esta etnia. Sabemos disso, diante dos comentários realizados pelos professores da área técnica do *Campus Maués*.

Foi dentro dessa perspectiva que a nossa pesquisa objetivou uma prática do ensino da produção textual, mantendo uma interação com o cotidiano, com a cultura dos alunos, possibilitando a produção de texto que possa suscitar uma melhor aprendizagem teórico-prática, com base mais sólida que também contemple o PCCT, cuja implantação se justifica pela carência da região, conforme o exposto neste documento:

[...] a oferta do curso técnico de nível médio em Agropecuária pretende suprir a carência da região, onde há necessidade da implantação de uma unidade de ensino profissional de qualidade para atender à demanda de especialização de mão-de-obra local. A oferta do curso será de suma importância para a formação e qualificação de trabalhadores a para atender às demandas a partir dos arranjos produtivos locais, oferecendo uma estrutura física adequada, laboratórios didáticos e quadro de docentes qualificados (Projeto de Conclusão de Curso Técnico - PCCT, 2011, p.5).

Pelo motivo abordado acima, considero que devemos solicitar temas atuais da sociedade nas aulas de produção textual, mas não podemos deixar de lado a riqueza da cultura local de cada município, que muitas vezes passa despercebida no ensino de muitas disciplinas.

Para Clara (2010), desenvolver uma atividade de produção escrita sobre a história, a cultura e o cotidiano do lugar onde os alunos vivem, envolvendo-os na busca de informação através da pesquisa que lhes propicie um novo olhar acerca da realidade, abrirá uma perspectiva de transformação, tornando-se uma prática que desperta a habilidade do aluno em compreender outras realidades a partir da sua.

A segunda etapa da oficina ocorreu no dia 26 de agosto de 2015, em que realizamos uma discussão sobre as informações elencadas na entrevista com o professor Carlos Dinelli, a fim de saber o que mais chamou a atenção dos alunos. Transcrevemos a seguir os pontos de vista mais recorrentes entre os alunos que participaram dessa oficina:

“O Mito de Origem do guaraná dá sentido de continuidade do povo Sateré-Mawé. Nesse sentido, origina-se um sujeito para Tudo o que se diz durante o consumo do Sapó, O sentido de continuidade do povo como origem, para se dá essa continuidade tomando o Sapó do povo Sateré-Mawé.”

“Saber que a etnia Sateré-Mawé se refugiou para locais distantes como as cabeceiras dos rios, por causa de conflitos, pois nas margens do grande rio Amazonas sempre existiam muitas perseguições aos povos indígenas.”

“Sempre achei que a lenda do guaraná era a lenda verdadeira da origem do guaraná, não sabia que era uma obra ficcional de um poeta.”

“Achei interessante saber que o Mito é uma crença que se faz presente e que justifica a origem dos Sateré-Mawé, que o Mito existe e é tido como verdade para essa etnia, e que a lenda é algo criado e apenas lembrado pelas pessoas não é uma crença que justifica a existência de um povo como o “O Mito do guaraná”.

“Essa oficina me fez refletir que como futuro técnico em Agropecuária sei tão pouco sobre o guaraná e muito menos sobre sua importância em nossa cultura”.

“Conhecemos muito pouco sobre a cultura local e que a oficina me despertou o interesse em saber mais sobre minha terra”.

Considero que as reflexões realizadas pelos alunos foram muito produtivas, e corresponderam com nosso objetivo de procurar estabelecer, na prática de ensino de produção textual, uma relação com a realidade sócio-cultural-histórica de Maués como uma forma de estreitar o ensino de linguagem às peculiaridades locais no fazer pedagógico.

A última etapa ocorreu no dia 09 de setembro de 2015, em que foi realizada uma roda de leitura do texto 16- anexo XVIII “O Mito da origem do Guaraná”, na versão Pereira e do texto 17 – anexo XIX “A Lenda do guaraná”, de Homero de Miranda Leão, na versão da poetisa Maria Aldair de Almeida Serra. Em seguida, apresentei a proposta de produção textual do gênero dissertativo argumentativo sobre o tema “A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués”.

3.6 Considerações sobre a Oficina I

Após a realização da oficina I, podemos mostrar três pontos favoráveis dessa atividade. O primeiro foi trazer para o ensino de produção textual temas da realidade local, adotando uma prática pedagógica que valorize não só a leitura de texto sobre o tema gerador da redação, mas também a utilização de outros recursos tais como entrevistas e debates que puderam contribuir na argumentação. Estes recursos ajudam a deixar de lado a prática tradicional de produção textual. Segundo Clara (2010, p.2). “[...] escrever requer leituras, pesquisas e estudos, que incitam um novo olhar acerca da realidade e abrem perspectivas de transformação”.

O segundo ponto favorável foi constatar o envolvimento dos alunos nas atividades, nas entrevistas e nas discussões sobre a etnia Sataré-Mawé e o guaraná. Além de presenciar o seu desabafo de que ainda precisam pesquisar mais sobre a cultura e a história do lugar onde vivem.

O terceiro ponto favorável da prática com os alunos foi presenciar que a atividade de produção textual ocorreu sem resistência, pois, normalmente, existe certa dificuldade em envolvê-los nas propostas de redação nas aulas de língua portuguesa e que, o resultado desta ação pedagógica foi muito relevante para o ensino do texto.

Podemos concluir que a proposta de nosso projeto de pesquisa em realizar essa oficina de produção textual sobre temas do cotidiano dos alunos do curso profissionalizante favoreceu aos sujeitos envolvidos à ampliação do seu conhecimento local e forneceu ao professor recursos que não se limitam apenas ao ensino através de livros da biblioteca, de suporte em internet ou em livro didático. É importante que o professor reflita sobre sua docência, como indica Marcuschi (2008, p.13), transformando a sala de aula em um lugar de investigação e interação dos saberes, “[...] superando a pedagogia em que o professor se limita a transmitir ou repetir o já sabido”.

3.7 Práticas da Oficina II: “Oficina de Produção Textual: Memórias do Povo”

Esta oficina envolveu atividade em sala de aula e em campo cuja intenção foi de construir um processo pedagógico que incentivasse a produção escrita sobre temas do cotidiano dos alunos, entre elas, a história e a atividade de subsistência da comunidade da zona rural da Ilha da Vera Cruz.

Nossa meta foi tentar construir uma sequência didática que criasse situações reais e concretas de produção escrita, conforme Marcuschi aconselha: “essa proposta leva em conta o projeto coletivo para produção do gênero a ser trabalhado. Aqui se decide qual o gênero a ser produzido, para quem ele é produzido, qual a sua modalidade; a forma que terá a produção [...]” (MARCUSCHI, 2010, p.214).

Iniciamos o estudo do gênero textual *memórias literárias* por retratar acontecimentos já vivenciados por pessoas mais idosas de uma comunidade, em que o aluno escritor irá retratar de forma subjetiva a realidade que o rodeia, pertencendo-se aquele lugar sendo um personagem que viverá o mundo de quem ele entrevistou. (CLARA, 2010).

Para tanto, realizamos cinco encontros em sala de aula e em campo, com duração de 17 horas. No dia 15 de setembro de 2015, ocorreu a primeira atividade com duração de 2 horas, em que trabalhamos a introdução ao gênero e à confecção do material para realização das entrevistas.

Para que os alunos tivessem mais familiaridade com o gênero, propusemos a leitura do texto “O Lavador de Pedra” de Manoel de Barros, em que discutimos as características, a

linguagem e as marcas linguísticas apropriadas. Segue abaixo o texto trabalhado nesta etapa da oficina.

Texto III

O lavador de pedra

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem.

Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aforava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o nome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.

A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo de bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era a paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!

Regina Andrade Clara. Se bem me lembro: caderno do professor: orientação para produção de texto, p. 77, 2010.

Para a compreensão deste gênero, metodologicamente, realizamos uma leitura e análise textual, identificando as principais características do gênero memórias literárias no texto acima citado, a saber:

1ª – Há comparação entre o presente e o passado? Sim, no primeiro trecho descreve como a Venda funcionava e no segundo trecho detalha como ela ficou abandonada:

“Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem.”

“A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos.”

2ª – Há presença de palavras e expressões que indicam uma época situando o leitor no tempo passado? Sim, observe a presença de verbos no pretérito (*ganhou*), (*ficou*), (*era*) e (*Chegou*) :

“A gente *morava* no patrimônio de Pedra Lisa”; “Meu avô *ganhou* o nome de Lavador de Pedra”; “A Venda *ficou* no tempo abandonada”; “Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos *era* a paisagem do meu avô. *Chegou* que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia”.

3ª - Ocorre adequação dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito? Sim, observe os verbos em negrito (*morava*), (*passava*), (*botou*):

“A gente *morava* no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa *era* um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado *passavam* comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô *botou* uma Venda no arruado.”

4ª - O escritor faz referência aos objetos, aos lugares e aos modos de vida que já não existem ou se transformaram? Sim, observe a mudança no modo de vida da personagem principal o avô:

“A Venda por isso *ficou* no abandono de morrer. Pelo arruado só *passavam* agora os andarilhos. E os andarilhos *paravam* sempre para uma prosa com o meu avô.”

5ª - Há evidência de sentimentos, emoções e impressões sobre os acontecimentos e fatos? Sim, o sentimento do avô pelas pessoas que faziam parte de seu mundo;

“Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!”

6ª - O texto descreve, quando necessário, o que querem dizer certas expressões antigas ou o significado de certas palavras em desuso? Sim, nas expressões como *arcos de barril* e *uma prosa*:

“[...] os meninos rodando *arcos de barril* ao modo de bicicleta.”

“E os andarilhos *paravam* sempre para *uma prosa* com o meu avô”

Esta atividade possibilitou o enriquecimento do processo de compreensão do gênero memórias literárias para que, posteriormente, os alunos se apropriassem das características do gênero trabalhado nesta oficina. Implicando com isso, o despertar de sua criatividade no que se refere a fatos que poderiam servir de conteúdo para sua produção textual, tendo como recurso à entrevista na Ilha da Vera Cruz, uma atividade que nunca haviam realizado antes.

No dia 25 de setembro de 2015, aconteceu a segunda etapa, com duração de 7 horas. Organizamos essa atividade com dois dias de antecedência, a fim de definir os materiais que seriam necessários, como traje apropriado, os formulários de entrevista, filmadora e câmera fotográfica, água e alimentos.

Então, solicitei autorização dos pais, devido ao fato do percurso ser realizado via fluvial por uma lancha comumente chamada de voadeira aqui em nossa região. Às 8h da manhã, embarcamos rumo à Ilha da Vera Cruz/AM, com intenção de realizar entrevistas com os moradores e professores da comunidade.

Os alunos se aproximaram das pessoas mais idosas do lugar, e as histórias e lembranças desses moradores transformaram-se em material para redação do gênero memórias literárias. Os relatos coletados nas entrevistas transitaram entre a vivência e o cotidiano dos moradores. Destacamos dentre eles: 1) as atividades de subsistência das famílias como a pesca, o plantio do guaraná e da mandioca, o processo de produção de farinha, pois a farinha da Ilha de Vera Cruz é a mais procurada durante a Feira da cidade que ocorre aos sábados pela manhã; 2) a descoberta de objetos de cerâmica em formato de animais e urnas funerárias dos antigos indígenas da região – muitos moradores guardam em suas casas dezenas desses artefatos que serviram de brinquedos durante sua infância, fora muitos que já foram doados a pesquisadores e curiosos; 3) relatos sobre as horas de remadas para estudar na sede do município, pois como afirmou um morador “*que a escola da*

comunidade só servia para desemburrar, quem queria ser mais sabido tinham que ir pra Maués estudar”; 4) relatos sobre a preservação das areias e das árvores da praia, que durante a formação da cidade os moradores mais ricos retiravam areia da praia para construção de seus imóveis; 5) relatos sobre os antigos moradores que, na tentativa de registrar o nome das primeiras famílias da comunidade, escreveram seus nomes numa folha de papel, *“quem não sabia assinar pedia ajuda de quem sabia”*, e depois colocaram esses nomes dentro de uma garrafa que foi enterrada próximo à igreja Nossa Senhora das Graças.

3.8 Atividade de Campo na Ilha da Vera Cruz

Chegando à praia, andamos por um caminho com mais ou menos 1000 metros até chegar à casa de farinha da comunidade. Lá, os alunos presenciaram a atividade de produção de farinha e os produtos derivados como tucupi⁸ e goma⁹. Vale destacar que o plantio de mandioca e de guaraná, produção de farinha e a pesca são as principais atividades subsistência das famílias da Ilha.

Os alunos entrevistaram o morador A que estava torrando farinha, e ele explicou sobre o processo de plantio da mandioca e a sua produção, que inicia com a limpeza do roçado que se realiza através de “puxirum”, palavra usada pelos moradores mais antigos que em língua sateré-mawé significa atividade comunitária de trabalho braçal, na qual os donos de roçados se unem para fazer limpeza e plantação no terreno de um dos membros envolvidos no puxirum.

O dono do roçado é o responsável pela alimentação de todos os comunitários que ajudam no trabalho em sua propriedade. A atividade segue até a limpeza do terreno do último comunitário. Geralmente esse trabalho ocorre na metade do dia, que pode ser pela manhã ou pela tarde (Diário de campo em entrevista com o comunitário 25/09/2015, p.15).

Quando ele pronunciou a palavra “puxirum” foi evidente a falha na compreensão, haja vista que a maioria dos alunos não sabia o seu significado, e somente com a solicitação do detalhamento sobre o sentido do termo os alunos entenderam o processo de limpeza do roçado. Foi importante perceber que muitos de nossos alunos, mesmo fazendo parte da cultura da cidade, ainda não sabem o significado de certos termos que fazem parte do cotidiano de fala da comunidade rural de Maués.

⁸ Tucupi é um caldo amarelado retirado da raiz da mandioca brava quando descascadas, ralada e exprimida. Este caldo descansa para que a goma se separe do caldo. Diário de campo em entrevista com o comunitário. 25/09/2015, p.15.

⁹ Goma de mandioca é um pó branco de mandioca, que preparamos a tapioca e mingau. Antigamente, era muito usada em forma de uma cola chamada de grude, para colar papeis. Diário de campo em entrevista com comunitário 25/09/2015, p.15.



Figura 7 - Casa de produção de farinha

Fonte: Vilma Serra 2015

O morador C relatou sobre a vida simples da comunidade que é formada por grupos familiares, na Vila Alta, habita a família Dias e na área mais baixa, moram as famílias Lagoas Lopes, os Neves e os Dias. Os registros da comunidade são passados pelos mais antigos, e não existe uma fonte de informação e registro escrito da comunidade. Somente no início do século XIX que foi fundada a Vila da Vera Cruz, onde estão localizadas a capela e a escola, mas o registro da origem da comunidade só existe através das histórias dos moradores mais antigos.

A comunidade vive da agricultura de subsistência com plantio de guaraná e de mandioca, coleta de plantas nativas como bacaba, açaí, tucumã, macaxeira, pupunha e a pesca. Ele explicou que hoje as crianças e os jovens não precisam mais remar para a cidade, pois a comunidade já possui escola com professores que são filhos da comunidade, e já existe energia elétrica, pois em sua época tinha que fazer as atividades escolares à luz de lamparina. Hoje, na escola existe um trabalho de conscientização e valorização da cultura local; eles nasceram na Ilha e suas raízes são indígenas e eles precisam ter orgulho. O morador afirmou que é importante *“valorizar a cultura é saber de onde você veio, nossa história ninguém pode roubar, ninguém pode tirar nossa origem, mas nós podemos esquecer nossa origem que é Sateré-Mawé, não podemos ter vergonha de afirmar que possuímos sangue indígena”*.

O morador B falou que só ele tem mais de 300 objetos de cerâmica que foram encontrados enterrados nos terrenos pertencentes à sua família, e outros membros também possuem um número relevante desses objetos. Hoje, ele sabe que são da arte indígena, mas quando era criança sua mãe os denominava de caretinha, *“esses objetos serviam de brinquedos quando eu era curumim”*. Explicou também que vários estudiosos que realizam pesquisa na comunidade comentam que esses registros são desde os tempos da Cabanagem¹⁰, mas nunca nenhum deles retornou para confirmar essas informações. Mas sempre orientam que *“ninguém deveria retirar esses objetos de lá. Até mesmo porque quem levar não saberá explicar sobre a história de como foi encontrado cada objeto, pois a memória pertence aos moradores da comunidade que desejam um dia montar um museu, mas não existe apoio”*.

Sobre esses artefatos da cultura indígena, Esteves (2008, p.65) comenta que os indígenas não registraram a respeito de suas relações étnicas com outros grupos nem sobre a

¹⁰ Cabanagem foi o movimento da tentativa de emergência da massa cabocla, negros e índios, que procuravam escapar dos cruéis moldes da sociedade colonial, onde vivia a maioria da população das vilas e povoados da grande Província do Grão-Pará. (CARNEIRO, 2012, p.28)

sua cultura material como as práticas de artesanato de cerâmica e tecelagem nem sobre sua cultura não material, as crenças e mitos. Os registros informativos eram feitos por membros das expedições de Pedro Teixeira (1639) e Orelana (1541) ou cronistas como Gondavo (1549) e Heriarte em (1650). Isso confirma que somente por meio da tradição oral é que os Sateré-Mawé transmitiam as histórias de seus ancestrais e sobre os vestígios dos indígenas nessa região. Esteves explica que

[...] Com relação às fontes arqueológicas, vale ressaltar que se tornam impossíveis de pesquisar sem a clareza necessária sobre o grupo que as utilizou e construiu. Das que podemos identificar em alguns sítios próximos da atual área Sateré-Mawé, existe aquele velho problema de datação e localização dos objetos já coletados. É importante lembrar que enquanto os sítios arqueológicos permanecerem abandonados, sem nenhum interesse político para pesquisá-los, eles continuarão aos longos de tantos rios e igarapés, na espera de um dia serem estudados (ESTEVES, 2008, p.65).

Os alunos registraram a imagem abaixo durante a entrevista com esse morador, que externou seu orgulho de ter guardado em sua simples casa esses objetos que foram manipulados por seus ancestrais.



Figura 8 - Objetos de cerâmica encontrados na Ilha da Vera Cruz
Fonte: Vilma Serra 2015

O morador D é conhecido como uma figura histórica da comunidade. Ele falou que nasceu na comunidade, todos os irmãos foram para cidade, mas ele não pretende sair de lá, pois sua vida não significaria nada fora da Ilha. Ele explicou que durante sua infância, muitos batelões vinham retirar areia da praia. Certo dia, quando ele acordou, cedo da manhã, a praia tinha um enorme buraco, pois os ricos da cidade vieram retirar areia em frente à sua casa. Também comentou que todos os finais de semana chegam barcos da cidade com pessoas que querem fazer fogo próximo às raízes das árvores e jogam lixo no local, mas ele sempre proíbe, pois a praia é quintal de sua casa, e ele não permite a presença de pessoas que só querem destruir.

Os alunos pediram para ele contar alguma lenda da cidade, e ele narrou a Lenda do Anselmo. Notei que os alunos ficaram muito admirados e interessados pela história, principalmente quando falou que o Anselmo sumiu e não morreu, pois virou a cobra grande.

Na terceira etapa desta oficina, realizamos dois encontros – nos dias 05 e 13 de outubro de 2015. Nesses encontros, foi realizado um debate sobre as informações que os alunos acharam mais interessantes. Notei que a atividade de campo lhes possibilitou a aquisição de novos conhecimentos sobre sua cultura. Os alunos fizeram comentários sobre o

modo de falar de alguns moradores, considerando a relação que se estabelece entre princípios sociais e linguísticos na construção de significados sobre a realidade da Ilha.

Sobre isso, é interessante observar a posição das autoras Mussalim, Bentes (2008) sobre a diversidade linguística das regiões brasileiras que refletem a diversidade histórico cultural presente em nosso país, sendo a língua a maior propagadora da cultura que se faz presente nas memórias sociais do povo brasileiro. As palavras de origem indígena como “*puxirum*”, “mandioca”, “tucupi” e “guaraná” fazem parte do cotidiano de fala dos moradores de Maués.

Os alunos fizeram questão de repetir o termo “desemburrar” usado pelo morador, e de lembrar que, antigamente, a escola na comunidade era apenas para desemburrar os filhos, pois se quisessem estudar mais, eles tinham que remar por, aproximadamente, uma hora para a cidade de Maués. Os alunos reconheceram a importância de saber que agora a realidade é outra, tem barco-escola que leva e traz os alunos para a Ilha e, hoje, a comunidade já possui escola para crianças e jovens.



Figura 9 - Quintal com exposição de artefatos

Fonte: Vilma Serra 2015

O último encontro da oficina II ocorreu no dia 28 de outubro de 2015, com duração de 4 horas, em que foi apresentada a proposta de produção do gênero memórias literárias. Na proposta apresentei a instrução para o aluno retomar os dados sobre o entrevistado, colocando suas impressões e informações coletadas nas entrevistas.

3.9 Considerações sobre a Prática Pedagógica da Oficina II

Podemos afirmar que o conjunto de práticas adotadas nessa oficina propiciou pontos favoráveis na produção escrita dos alunos. Primeiro, pelo engajamento na busca de informações para produção do gênero e segundo, pela produção de um texto em que o aluno se sentiu, realmente autor. Para Antunes (2003, p.61) a produção de textos escritos na escola “deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam sentir-se sujeitos “de certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitor desse dizer [...]”. Os alunos se sentiram livres para escolher qual história e qual entrevistado eles iriam eleger para sua escrita, pois, a maioria das vezes, a redação escolar é “[...] realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – sem um planejamento prévio [...]” (ANTUNES, 2003, p.59) para depois receber uma nota avaliativa, que, muitas vezes, conota como punição para sua escrita. “[...] escreve-se para aplicar regras gramaticais. Ou mesmo provar conhecimento de

ortografia: a escola institui uma escrita pela qual tanto faz dizer-se isto ou aquilo, contanto que se observem os padrões da correção gramatical e ortográfica” (ANTUNES, 2003, p.45).

Após a produção textual, realizamos o estudo sobre a diferença entre tipos textuais e gêneros textuais, cujo objetivo foi evidenciar que “[...] Todos os textos realizam num gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros realizam sequências diversificadas de tipologias [...]” (MARCUSCHI, 2008, p.160).

Os gêneros são formas textuais orais e escritas estáveis, histórica e socialmente situadas, e já os tipos possuem número limitado de ocorrência linguística com composição específica, mais especificadamente, a narração, a descrição, a argumentação, a exposição e a injunção.

Segundo Marcuschi (2008), pode-se identificar os tipos textuais através de estrutura sintática, de tempos verbais e de estilo. Os gêneros e os tipos textuais estão ligados um ao outro, eles coexistem e se completam, é sempre possível que em um determinado gênero possa acontecer uma diversificada ocorrência de tipologias textuais.

Usei o texto do aluno A – 4, produzido com o registro de suas impressões sobre as informações colhidas na Ilha da Vera Cruz, as ocorrências de sequências tipológicas no gênero “memórias literárias”.

Sequência tipológica	Gênero textual: Memórias literárias
Descritiva	Beleza escondida às margens da Vera Cruz
Descritiva	Sou filho de Maués, nasci na Ilha da Vera Cruz,
Argumentativa	tenho orgulho da minha comunidade, porque ela guarda grandes histórias de nossos antepassados.
Expositiva	Temos guardado nossas relíquias, que mostram que essa pequena comunidade foi local de grandes acontecimentos muito antes de Maués surgir no mapa.
Narrativa	Éramos pequenos quando minha vó nos contava histórias da nossa terra como a lenda do Anselmo, a lenda do boto,
Descritiva	eu ficava tremendo assustado,
Expositiva	mas no fundo eu achava legal, queria ver realmente esses fatos
Descritiva	A nossa comunidade é marcada por belezas naturais, que só nossa vila possui, a nossa praia limpa, que é marcada pelas águas escuras, que é motivo de passeio e de descanso para as famílias de fora.
Expositiva	É notável que todo final de semana a Vera Cruz vira um ponto turístico por simples fato de está fora da zona urbana,
Descritiva	aqui se ouve o barulho do vento batendo nas árvores.
Expositiva	Orgulho-me, todos os dias, quando acordo e ouço os passarinhos cantando.
Argumentativa	não trocaria nada no mundo por essa simples sensação de acordar todos os dias como uma criança.
Argumentativa	É importante registrar a história da Ilha, até mesmo passando os anos, principalmente, porque com objetos de cerâmica que encontramos enterrados em nossos quintais, esse material prova como uma comunidade guarda sua história.
Expositiva	O maior sonho de nossa comunidade é de criar um museu,
Narrativa	mas muita gente comenta, ah! Esse pessoalzinho quer demais.

Argumentativa	Ledo engano, pois só queremos manter preservados esses objetos por muito tempo para as pessoas de fora que futuramente vierem aqui, saberem um pouco da nossa cultura.
---------------	--

Comentei sobre a diversidade de sequências tipológicas dessa redação para que os alunos percebessem que podemos presenciar esses tipos de ocorrências em inúmeros gêneros que circulam em nossa sociedade.

Os alunos fizeram uma reflexão sobre a oficina II e comentaram que deveríamos realizar mais aulas dessa maneira, sugerindo outros lugares da cidade, pois com a pesquisa sobre o tema, eles se sentiam mais seguros para escrever. Registrei alguns comentários dos alunos participantes.

“Conhecemos muito pouco sobre a cultura local e as oficinas despertaram o interesse pela busca por novos conhecimentos”.

“Se comi a farinha da Vera Cruz, mas não sabia nunca tinha vindo deste lugar, só via de longe, no pôr do sol de Maués.”

“Gostei de escrever me colocando no lugar das pessoas de lá, nunca escrevi dessa maneira, foi muito legal.”

“Escrever sobre o que pesquisamos é mais fácil, não faltam palavras.”

Portanto, considero que conseguir a adesão do maior número de alunos à atividade de produção do texto escrito é uma prática significativa e um desafio para o professor. Toda tentativa é válida. Eu escolhi o caminho das oficinas, com proposição de escrita sobre assuntos pesquisados e vivenciados, com o objetivo de que as palavras fossem surgindo com naturalidade até a construção final do texto. Quando a escola consegue atrair o aluno para atividade escrita, ele, provavelmente, escreverá mais facilmente em outras propostas que lhe forem recomendadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade vive um momento histórico com novos meios de comunicação invadindo nossas vidas, principalmente, com a presença da internet nos mais variados suportes de uso como *smartphone*, *tablets*, *notebook* e outros. Este contexto convida os sujeitos sociais para uma constatação de que o funcionamento da linguagem na modalidade escrita é uma necessidade atual. Como afirma Marcuschi (2008), as atividades comunicativas humanas ocorrem através de textos materializados em gêneros orais e escritos.

Por isso, a escola é a mais indicada instituição responsável para desenvolver a competência linguística e textual dos alunos, além de ser um espaço de ressignificação das ações humanas e dos saberes que foram construídos ao longo de nossa história, proporcionando ao aluno sua inserção da vida profissional e cidadã.

Sob essa visão, conciliei minha prática docente à pesquisa, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAM *Campus* Maués, no estado do Amazonas na região norte do país. Para tal, fui motivada pela busca de experiência pedagógica no ensino de produção textual dos gêneros *dissertativo argumentativo* e *memórias literárias* sobre temas do cotidiano da cidade de Maués/AM, de modo a estimular os alunos a construir conhecimento sobre suas identidades locais. Tendo como base a posição teórica interacionista da linguagem, como forma de ação entre sujeitos sociais em contextos situados além de pressupostos teóricos da Linguística Textual.

Portanto, foi a partir de minhas indagações de como realizar um trabalho contextualizado que poderia contribuir de forma positiva na produção de gêneros textuais na escola e de como poderia dialogar o ensino do texto vinculado ao conhecimento das práticas sociais além dos muros da escola, que surgiu o desafio de estreitar o ensino de linguagem, considerando as peculiaridades locais no fazer pedagógico.

O ponto chave do nosso trabalho foi presenciar que as práticas pedagógicas adotadas nas oficinas motivaram os alunos do curso profissionalizante e favoreceu uma produção escrita sem tanta resistência, pois os conteúdos advindos da pesquisa, das entrevistas e do estudo realizados nas oficinas se materializaram na redação dos dois gêneros propostos. Muitos alunos externaram que conheciam muito pouco sobre a cultura local e que as oficinas despertaram o interesse pela busca por novos conhecimentos.

Outro ponto importante foi perceber que a docência não se limita apenas aos livros da biblioteca, de suporte em internet ou em livro didático, mas pode se estender, transformando a sala de aula em um lugar de investigação e interação dos saberes.

Em relação ao que ainda pode melhorar, podemos identificar que a produção de texto na escola não deve parar apenas na primeira etapa desse processo. Ela supõe várias etapas interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa (planejamento, operação e revisão) cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES, 2003). Mas não foi este o objetivo das oficinas, mas fica a sugestão, para que a produção textual seja ainda mais prazerosa para nossos alunos.

Diante da pesquisa realizada e da adesão positiva dos alunos nas atividades de campo e da produção escrita, percebo que o compromisso como professor de Língua Portuguesa, que considera o texto o objeto essencial para o ensino, nos leva a afirmar que a prática da escrita é uma atividade fundamental para atender à sociedade letrada. E isso endossa ainda mais nossa reflexão sobre o ensino público de qualidade que depende muito

da prática pedagógica de cada docente que trabalha em salas de aula cheias de alunos e da dificuldade causada pela falta de tempo para pesquisa.

5 REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M et al., **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.
- ALMEIDA, Rita Heloisa de. **O diretório dos índios: Um projeto de civilização no Brasil no século XVIII**, Brasília, UNB, 1997.
- ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BENTES, Ana Cristina Bentes. Linguística Textual. In: MUSSALIM, FERNANDA; BENTES, ANNA CRISTINA. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v.1, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap.7, p. 245-285.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm >. Acesso em: 5 de junho de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Bases Legais**. Brasília, 2000.
- _____. Ministério da Educação. **Guia do Participante – ENEM 2013**.
- _____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem e Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.
- _____. PCCT. **Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Maués. 2011.
- _____. Políticas em educação: ensaios. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2001.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CACHO, Milena Vieira; MOURA, Dante Henrique. **Produção textual significativa no ensino médio integrado à educação profissional da UFRN**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2014, Campina Grande. **Anais**. Paraíba: Conedu, 2014. Disponível em: <<http://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/391/ModalMylenna-CONEDU.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Esfera das Linguagens**, 3º ano. São Paulo: FTD, 2016.

CARNEIRO, Alcinei Pimentel. **Memórias do Município de Maués**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Estado e Cultura , 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CLARA, Regina et.al. Memória (gênero literário): **Se bem me lembro**. São Paulo: Prol Gráfica, 2010.

COSTA. Val. M.G. **Redação e Textualidade**. ed 2. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. ed 3. Porto Alegre, 2010.

ESTEVES, Carlos Dinelli. **IDENTIDADE SATERÉ-MAWÉ**: Escola Wenteru - ponte entre o passado e o presente. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faced, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008. Cap. 3. CD-ROM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed 49. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Jesuane de. **Questões de coesão gramatical e lexical em textos dissertativo-argumentativos de alunos do ENEM**. 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicação das Normas da ABNT**. ed. 17. Porto Alegre. Dáctilo Plus, 2015.

GARCIA. Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna**. ed. 26. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2008.

GEERTZ, Cliffford. **A Interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projeto e relatórios**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HELBEL, Dioneia Foschiani. **Práticas de Leitura e de Produção Textual na Educação Profissional Agrícola por meio da Interdisciplinaridade**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ppgea, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Cap. 5. CD-ROM.

KLEIMAN. Ângela. **Texto e Leitor**.ed. 10ª. Campinas SP: Editora Ponte, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; SILVIA, Maria Cecília P. de Souza. **Linguística Aplicada ao Português: Morfologia**. ed. 16. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. ed 8ª. São Paulo: Editora Loyola. Coleção Educar, 1989.

- MACHADO, Rômulo Ribeiro. et al. **Práticas Pedagógicas e Conhecimento Técnico: Uma experiência em escola profissionalizante do ensino médio**. 2017. Trabalho apresentado ao EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba. PUC-PR, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENÉNDEZ, Miguel. **Contribuição ao estudo das relações tribais na área Tapajós-Madeira**, SP, Revista de Antropologia, 1985.
- Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Bases Legais**. Brasília, 2000.
- NICOLA, José de. **Português. Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2009.
- PEREIRA, Luana Gomes Pereira. **LEITURA, GÊNEROS TEXTUAIS E NOVAS TECNOLOGIAS Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.1, 2012**.
- PEREIRA, Verônica Mendes. **Verônica Mendes Pereira, A Cultura na Escola ou Escolarização da Cultura?: Um Olhar sobre as Práticas Culturais dos Índios Xacriabá**. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Fae, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Cap. 4. CD-ROM.
- RAMOS, Rogério de Araújo. **Ser Protagonista: Língua Portuguesa, 3º ano: ensino médio**, 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.
- RESOLUÇÃO 28: QUE REGULAMENTA A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA ACADÊMICA DO IFAM, 2012.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna - **Biodiversidade e Diversidade Etnolinguística na Amazônia: Curitiba, 4 de julho de 1925 - Brasília, 24 de abril de 2014**.
- SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. Os gêneros Escolares – Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In: SCHNEUWLY; Dolz. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2004.
- Secretaria de Produção Rural. SEPROR. **Plano Municipal de Inclusão Produtiva**. Maués, 2015.
- SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé**. *Tellus*, ano 7, n. 13, out. 2007.
- SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- TEXEIRA, Pery. **Sateré-Mawé: Retratos de um povo indígena**. Manaus: EDUA, 2005.v. 01, n.01, 2015. (ECO-REBEL). P. 30-35.
- UGGÉ, HENRIQUE. **Bonitas histórias Sateré-Mawé**, Manaus, SEDUC, 1990.

VIGOTSKI, L Pensamento e linguagem. Ed. 4ª. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEIGEL, Valeria Augusta Cerqueira Medeiros de. **Escolas de branco em malokas de índio**, Manaus: EDUA, 2000.

6 APÊNDICE

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a),

Sou mestranda do Programa de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e estou solicitando sua autorização para que seu filho (a) participe da pesquisa, a qual pretende **Verificar na produção do Conhecimento textual dos discentes do Curso técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas Campus Maués** sobre a realidade social e cultural e sua influência na produção escrita dos alunos envolvidos.

O trabalho propõe-se a levantar dados seguindo o procedimento metodológico através de uma abordagem qualitativa cujo interesse não está focalizado em contar o número de vezes em que uma variável aparece, mas sim na qualidade que ela apresenta como dado. Segundo Gressler (2004), o pesquisador qualitativo faz muito mais do que apenas observar a história, ele faz parte dela. Nesse sentido, a estratégia de investigação se concentra na prática e na análise das oficinas de gêneros textuais.

A fim de contribuir para a minha dissertação por meio dos seguintes objetivos: Identificar os elementos que influenciam, na prática pedagógica, a produção da dissertação argumentativa; Investigar através do texto narrativo as memórias do cotidiano da cidade de Maués; Analisar a produção de texto argumentativo que trata sobre reflexão do cotidiano de Maués. Constatar se o contato com gêneros textuais diversificados propicia ao aluno condições para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas relacionadas à produção de texto dissertativo argumentativo produzido pelos alunos com ênfase nos elementos da textualidade coesão e coerência.

Para tanto, serão aplicadas entrevistas com moradores de Maués sobre relatos do cotidiano da cidade para, em seguida, os alunos, que são os entrevistadores, possam produzir os gêneros textuais dissertação argumentativa e memórias. Essas produções

serão utilizadas para fins científicos, como publicações e participação em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Esclareço que durante o trabalho não haverá riscos ou desconfortos, tampouco custos ou forma de pagamento pela sua participação no estudo e, a fim de garantir a privacidade, o nome do participante não será revelado. Também é importante ressaltar ainda que seu filho pode recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento sem penalidades.

Peço a sua assinatura neste consentimento, para confirmar a compreensão em relação a este convite, e disposição a contribuir na realização do trabalho, em concordância com a resolução CNS nº 196/96 que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

Estarei sempre à disposição para qualquer esclarecimento acerca dos assuntos relacionados ao estudo, no momento em que desejar.

Local: _____

Nome do Pesquisador: Vilma de Jesus de Almeida Serra.

RG do Pesquisador: 1034461-6 SESEG/AM.

Telefone de contato: (92) 9151-9211.

Eu,....., após a leitura deste termo de consentimento declaro que compreendi o objetivo deste estudo e confirmo o interesse permitir a participação do meu filho (a) nessa pesquisa.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do responsável

Maués , _____ de _____ de 2015.

Apêndice II - Termo de Assentimento do Aluno Maior de Idade



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado aluno,

Sou mestranda do Programa de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e estou convidando você para participar de uma pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas IFAM Campus Maués, a qual pretende **Verificar na produção do Conhecimento textual dos discentes do Curso técnico em Agropecuária do IFAM Campus Maués, observando a realidade social e cultural e sua influência no texto escrito.**

O trabalho propõe-se a levantar dados seguindo os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa cujo interesse não está focalizado em contar o número de vezes em que uma variável aparece, mas sim na qualidade que ela apresenta como dado. Segundo Gressler (2004), o pesquisador qualitativo faz muito mais do que apenas observar a história, ele faz parte dela. Nesse sentido, a estratégia de investigação se concentra na prática e na análise das oficinas de gêneros textuais. A fim de contribuir para a minha dissertação por meio dos seguintes objetivos: Identificar os elementos que influenciam, na prática pedagógica, a produção da dissertação argumentativa; Investigar através do texto narrativo as memórias do cotidiano da cidade de Maués; Analisar a produção de texto argumentativo que trata sobre reflexão do cotidiano de Maués. Constatar se o contato com gêneros textuais diversificados propicia ao aluno condições para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas relacionadas à produção de texto dissertativo argumentativo produzido pelos alunos com ênfase nos elementos da textualidade coesão e coerência.

Para tanto, serão aplicados questionários semiestruturados para traçar o perfil dos participantes e seu ponto de vista sobre a dissertação argumentativa, realização de 08 (oito) oficinas de produção textual de gêneros: dissertação argumentativa, a partir de atividades de produção individual; atividade de campo, através de entrevista com moradores de Maués sobre relatos do cotidiano da cidade para, em seguida, produzir o gênero memórias. Essas

produções serão utilizadas para fins científicos, como publicações e participação em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Esclareço que durante o trabalho não haverá riscos ou desconfortos, tampouco custos ou forma de pagamento pela sua participação no estudo e, a fim de garantir a sua privacidade, seu nome não será revelado. Também é importante ressaltar ainda que você pode recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento sem penalidades.

Peço a sua assinatura neste consentimento, para confirmar a sua compreensão em relação a este convite, e sua disposição a contribuir na realização do trabalho, em concordância com a resolução CNS nº 196/96 que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

Estarei sempre à disposição para qualquer esclarecimento acerca dos assuntos relacionados ao estudo, no momento em que desejar.

Local: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas IFAM - Campus

Maués.

Nome do Pesquisador: Vilma de Jesus de Almeida Serra.

RG do Pesquisador: 1034461-6 SESEG/AM.

Telefone de contato: (92) 99151-9211.

Eu,....., após a leitura deste termo de consentimento declaro que compreendi o objetivo deste estudo e confirmo meu interesse em participar desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador Assinatura do participante

Maués , ____de____de 2015.

Apêndice III - Questionário: perfil dos participantes



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

QUESTIONÁRIO INICIAL

Caro aluno (a), este questionário serve de instrumento de coletar dados para a Dissertação do Mestrado em Educação Agrícola sobre o projeto **A Produção do Conhecimento Textual dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do IFAM - CAMPUS Maués.**

É necessária sua identificação. A sua colaboração é fundamental para o sucesso da pesquisa, por isso é importante que suas respostas sejam sinceras. Elas são confidenciais e destinam-se exclusivamente para os fins acima expostos.

Obrigada,

Professora Vilma de Jesus de Almeida Serra

Orientação: escolha apenas uma alternativa para as questões objetivas e responda com poucas palavras às questões abertas.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Masculino () Feminino ()

Faixa de Idade: 14 a 16 () 17 a 20 ()

1. Você mora:
() Na zona urbana de Maués.
() Na zona rural de Maués. Qual comunidade _____
() Em outro município (cidade). Qual _____
() Na zona rural de outro município. Qual comunidade _____
2. Você tem trabalho remunerado? Sim () Há quanto tempo? _____
Não trabalha ()
3. Concluiu o 9º ano em escola: Pública () Particular ()
4. Já ficou retido em alguma série reprovou? Sim () Não () Em que disciplina?

5. Ingressou no IFAM assim que concluiu o Ensino Fundamental? Sim () Não ()
6. Por que escolheu o curso de Técnico em Agropecuária?

7. Qual a importância da disciplina de Língua Portuguesa para o Técnico em Agropecuária?

8. Qual das habilidades em Língua Portuguesa é mais importante para o futuro Técnico em Agropecuária? Falar () Ler () Escrever () Por quê?

9. Qual é a sua maior dificuldade nas atividades desenvolvidas em Língua portuguesa?

10. Para que serve a produção textual na formação do futuro Técnico em Agropecuária?

11. Marcuschi (2008) as tipologias textuais são classificadas em: dissertação (expositiva e argumentativa), a narração, a descrição e o texto injuntivo ou instrucional, que são

distribuídos em gama de gêneros textuais presentes em nossa vida social. Dentre esses tipos textuais em prosa, qual o que você tem mais habilidade em redigir, levando em conta a estrutura e a linguagem? Justifique.

—

12. Você separa um tempo do seu lazer, fora das atividades escolares para produzir textos? Qual ou quais gêneros você mais escreve? (SMS, bilhete, carta, música, poesia, whatsapp, facebook, tweeter, etc.)

—

13. O que representa a produção de texto escrito na sua vida acadêmica e pessoal?

—

14. Qual o gênero textual que você tem mais facilidade de redigir? Justifique?

—

15. Qual a importância da dissertação argumentativa?

—

16. Hoje, é sabido que nos grandes exames vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o único gênero textual solicitado é a dissertação argumentativa. Então, para você seria importante valorizar a redação de outros gêneros textuais como: (contos, memórias, crônica, resenha, artigo de opinião, etc) nesses grandes exames? Justifique.

17. Você conhece a história popular de Maués?

Sim () Não ()

18. Dentre as que você conhece, comente a mais interessante.

19. Você tem curiosidade de entrevistar moradores de Maués que possam falar sobre histórias que você não conhece?

20. Dentre esses moradores, você escolheria os que residem na:

Zona rural () Zona urbana ()

21. Justifique sua escolha.

22. No ensino de língua portuguesa, você acha interessante sair para campo, a fim de ampliar conhecimento sobre o cotidiano do município e das práticas de produção de gêneros textuais que lhes são ensinados em sala de aula? Justifique.

APÊNDICE IV - Comunicação Interna Nº. 22/2015

COMUNICAÇÃO INTERNA Nº. 22/2015

Maués/AM, 06 de maio de 2015.

De: Vilma de J. A. Serra
Professor de LP e LB

SIAPE 016230760

**Ao Diretor do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão/DEPE IFAM/CMA –
Vanderlei Antônio Stefanuto**

Assunto: Encaminhamento do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento do Mestrado em Educação Agrícola do PPGEA

Senhor, ao cumprimentá-lo cordialmente, e considerando as orientações do Seminário que ocorreu no 1º Semestre de 2014, sobre a importância dos projetos contemplarem o ensino no Campus. Encaminho em anexo o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento do meu Mestrado, em Educação Agrícola do Programa de Pós-graduação Em Educação Agrícola- PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Onde iremos investigar o processo de **Produção do Conhecimento Textual dos alunos do Curso Técnico e Agropecuária**, partindo do domínio da

estrutura dos gêneros *dissertativo argumentativo* e *memórias literárias*, em oficinas de produção textual sobre temas do lugar onde eles vivem.

Para isso, utilizaremos metodologias que motivem e ampliem a produção do texto escrito.

Então, realizaremos oficinas de produção textual. As etapas sugeridas no projeto propiciam o desenvolvimento de habilidades discursivas e de produção textual previstas nos currículos escolares e fazem parte do dia a dia do professor e do aluno. Ao realizá-las, trabalharemos com conteúdos de língua portuguesa que precisam ser ensinados durante o ano letivo. No intuito de construir novo olhar da produção escrita dos alunos para que os mesmos produzam textos de qualidade, ou seja, com textualidade e coerência.

A forma de levantamento de dados, leva-se em conta a pesquisa qualitativa cujo interesse não está focalizado em contar o número de vezes em que uma variável aparece, mas sim na qualidade que ela apresenta como dado. Segundo Gressler (2004), o pesquisador qualitativo faz muito mais do que apenas observar a história, ele faz parte dela. Nesse sentido, a estratégia de investigação se concentra na prática e na análise das oficinas de gêneros textuais.

Atenciosamente,

Vilma de Jesus de Almeida Serra/(92) 991519211

Professora de LP e LB – SIAPE 016230760

Apêndice V- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Entrevistado



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a),

Sou mestranda do Programa de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e estou convidando você para participar da pesquisa, a qual pretende **Verificar na produção do Conhecimento textual dos discentes do Curso técnico em Agropecuária do IFAM Campus Maués** sobre a realidade social e cultural e sua influência na produção escrita dos alunos envolvidos.

O trabalho propõe-se a levantar dados seguindo os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa. A fim de contribuir para a minha dissertação por meio dos seguintes objetivos: Identificar os elementos que influenciam, na prática pedagógica, a produção da dissertação argumentativa; Investigar através do texto narrativo as memórias do cotidiano da cidade de Maués; Analisar a produção de texto argumentativo que trata sobre reflexão do cotidiano de Maués. Constatar se o contato com gêneros textuais diversificados propicia ao aluno condições para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas relacionadas à produção de texto dissertativo argumentativo produzido pelos alunos com ênfase nos elementos da textualidade coesão e coerência.

Para tanto, serão aplicados entrevistas com moradores de Maués sobre relatos do cotidiano da cidade para, em seguida, os alunos, que são os entrevistadores, possam produzir o gênero memórias. Essas produções serão utilizadas para fins científicos, como publicações e participação em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Esclareço que durante o trabalho não haverá riscos ou desconfortos, tampouco custos ou forma de pagamento pela sua participação no estudo e, a fim de garantir a sua privacidade, seu nome não será revelado. Também é importante ressaltar ainda que você

pode recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento sem penalidades.

Peço a sua assinatura neste consentimento, para confirmar a sua compreensão em relação a este convite, e sua disposição a contribuir na realização do trabalho, em concordância com a resolução CNS nº 196/96 que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

Estarei sempre à disposição para qualquer esclarecimento acerca dos assuntos relacionados ao estudo, no momento em que desejar.

Local: _____

Nome do Pesquisador: Vilma de Jesus de Almeida Serra.

RG do Pesquisador: 1034461-6 SESEG/AM.

Telefone de contato: (92) 9151-9211.

Eu,....., após a leitura deste termo de consentimento declaro que compreendi o objetivo deste estudo e confirmo meu interesse em participar desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador Assinatura do participante/responsável

Maués , _____ de _____ de 2015.

Apêndice VI - Formulário de Entrevista que foi Utilizado nas Duas Oficinas



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

BLOCO A: DADOS SOCIOECONOMICOS DO ENTREVISTADO N0. _____		
A1. Nome:		
A2. Naturalidade:		
A2. Endereço:		
A3. Idade: ___ anos	A4. Profissão:	
A5. Sexo: () M () F	A6. Renda:	A7. Escolaridade
BLOCO B: DADOS DO SUJEITO DA PESQUISA (ENTREVISTADOR)		
B1. Nome:		
B2. Endereço:		
B3. Idade: _____ anos		
B4. Sexo () M () F		
BLOCO C: FATOS LEMBRADOS		

BLOCO D: TEMAS MENCIONADOS

BLOCO E: O QUE MAIS CHAMOU A ATENÇÃO

7 ANEXO

Anexo I - Texto da Oficina I

ANEXO I - OFICINA I

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Saterê-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Quando pensa-se em Maués, é remetido às ideias da cidade de várias coisas, graças às várias instituições, Festival de Vendas de Produtos do Guaraná. Ah! É claro que ao pensar em Maués também vem à cabeça: "Maués, terra do guaraná".

A cidade é idealizada por seus pontos turísticos encantadores e chama ainda mais atenção por causa do fruto que a representa. Muitos sabem a história do mito do guaraná, mas não poucos os que conhecem a área de onde surgiu e a importância das pessoas e bem o valor que os guaraná tem na cultura.

Algumas horas distantes do centro urbano de Maués, nos rios Andaraí - Marau, há algumas comunidades indígenas que com certeza não usam mais tangueiras e também não tomam chá de urucum nos seus locais de moradia e que não dormem todos juntos na mesma casa.

As comunidades saterê-mawé têm a população muito acolhedora com os visitantes e essa etnia tem o guaraná ou waraná, como a representação de força de trabalho, o símbolo da guerra de Kikandara do Tuiçó, ou líder da comunidade.

Para o guaraná em suas terras é honroso e motivo de orgulho. O guaraná é o símbolo do surgimento da etnia saterê-mawé, pois na história do mito do origem do guaraná, o primeiro maué surgiu do guaraná.

O guaraná, quando feito pelos indígenas também tem mais valor no mercado nacional e principalmente no mercado internacional, já que os pés de guaraná são cultivados todo organicamente, e além disso, os frutos do guaraná são usados de forma a produção e aplicação.

O produto principal de Maués movimenta a economia da cidade, gerando mais um emprego e renda para muitas pessoas, e assim reafirmando que Maués é sim a terra do guaraná, pois sua origem é daqui e o melhor guaraná do mundo é daqui das cidades, a qualidade é incomparável.

Deve-se reconhecer o valor do fruto para as comunidades indígenas e deve-se principalmente, dar o devido valor às suas comunidades, deve-se ter orgulho da etnia saterê-mawé, para compreender que o guaraná não é apenas história, é uma realidade vivida no cotidiano. Quem sabe se conhecendo a paisagem abundante, os rios secos e o lado negro ou que de sol das comunidades indígenas, tenha orgulho e respeito do guaraná.

Anexo II - Texto da Oficina II

ANEXO II – OFICINA II

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas nas entrevistas em nossa visita de campo na Ilha da Vera Cruz no dia 25 de setembro de 2015, redija um texto sobre o gênero memórias literárias.

INSTRUÇÕES

Para a produção do texto individual, os alunos devem retomar os dados sobre o entrevistado eleito:

Comece recuperando o que já foi trabalhado. Lembre-os de: retomar as informações dadas pelo entrevistado no depoimento;

Selecionar as histórias e os fatos mais interessantes e pitorescos; transmitir ao leitor as sensações e emoções que surgiram durante a entrevista;

Citar objetos e costumes de antigamente, fazendo comparações entre o passado e o presente; usar palavras e expressões que marquem o tempo passado;

Mostrar os sentimentos e sensações rememorados pelo entrevistado: cores, cheiros, sabores e movimentos; lançar mão de recursos literários para tornar o texto interessante. Os textos serão produzidos em sala de aula e recolhidos para que, na próxima oficina, se faça a revisão.

(HELENA, REGINA, Clara. Caderno Sem Bem me Lembro: Memórias (Gênero literário) 2. Olimpíada de Língua Portuguesa 3. São Paulo, Cenpec, p.139, 2010).

Texto I

A viagem até a Ilha, dura cerca de 15 a 20 minutos de lancha voadeira.



Foto 1 – Vilma Serra

MAUÉS – A Comunidade de Vera Cruz, localizada na margem esquerda do Rio Maués Açu, em frente a cidade de Maués, é um local de raras belezas e ponto turístico da Terra do Guaraná. O lugar ainda preserva suas praias naturais, seus igapós e os comunitários ainda mantêm viva suas tradições folclóricas e religiosas. Neste local sagrado e preservado, se encontra sob seu solo, um dos maiores ou talvez, o maior sítio arqueológico de Maués. Segundo alguns moradores, as peças cerâmicas estão enterradas numa extensão de cerca de 2 mil metros paralelo ao rio e numa faixa de cerca de 100 metros de largura.

Esses achados, ainda não tiveram estudos profundos para se saber há quantos anos existiu essa civilização e o que aconteceu que provocou seu extermínio ou seu deslocamento para outro lugar.

Diante de tamanha riqueza cultural e histórica, a família Lagoa/Lopes, desde 1990, passou a guardar os achados arqueológicos da Ilha de Vera Cruz, com o intuito de disponibilizar material para pesquisadores que se interessarem em estudar o sítio. Hoje, a família já possui mais de 200 peças encontradas em sua propriedade e nas redondezas. Na área da propriedade, já foram catalogadas, mais de 100 locais onde se encontram as urnas, pois as peças colecionadas são encontradas dentro dessas urnas cerâmicas.

http://blogdoaldemirdemaus.blogspot.com.br/2013/03/sitio-arqueologico-da-vera-cruz-nossa_11.html

Mipho Infância

Nasci na Ilha de Vera Cruz, um vilarejo cheio de frutas e árvores frondosas e uma bela praia, lugar onde brincava muito quando criança, me lembro muito bem das histórias que minha falecida mãe contava, as do boto e covato, do cobra grande, do Araculo, do Tucupati, lembro que quando ela contava as histórias eu e meus irmãos parávamos para ouvir e ficávamos adormidos e espantados que à noite nos assustávamos com a sombra dos objetos no escuro.

Quando iam amanhecendo já se ouvia o canto dos passarinhos, saíamos para tomar banho de madrugada, de cima da capoa com o cuia na mão nos jogávamos a água fria daquele rio sereno e logo a mamãe gritava: Mexicos. Verlan já. Olha o Araculo, hein. E logo saíamos e subíamos para tirar firme com medo.

Depois de termos tomado banho íamos para a lagoa com a mamãe, papai tinha ido pescar lá pra banda dos igapós, quando chegávamos na lagoa tirávamos a mandioca para fazer a farinha, juntávamos todos os vizinhos e parentes para fazer o Puxium e lá nos ajudávamos para fazer a farinha, era o tempo em que o papai chegava com o meu peixe preferido, o Tucupati, e íamos todos almoçar.

Anexo III – Texto 2 – Oficina I

ANEXO III – TEXTO 2

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateé-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defender o seu ponto de vista.

Na anterior do Amazonas, uma cidade pequena chamada Maués, é muito elogiada por seus praias e seus habitantes hospitaleiros, principalmente pelo seu guaraná, fruto este que deu o nome e origem de seus habitantes.

O guaraná é o fruto de suma importância para a cultura de Maués, fazendo parte da construção de sua identidade.

O fruto por ter tanta importância social, é o personagem principal da festa que ocorre em Maués em sua homenagem, chamada "festa da lenda do guaraná", onde é demonstrado pelos próprios damarinos que são mauésenses, que contam a história da origem do guaraná, de um rei de um reino de um reino, enterrado por sua mãe, no lugar onde foi enterrado nasceu o fruto com semelhança de um molhe, deste fruto deram nome de guaraná.

Linda o fruto é a causa que movimenta alguns comércios pequenos e barracas durante a festa, pois no período da festa, comemora-se a colheita do guaraná, eles são modelos de pequenos utensílios como lunetas, colheres que contribuem para a renda dos habitantes.

Portanto, deviam discutir-se mais sobre a importância do guaraná não só em aspectos culturais e econômicos, pois o guaraná poderia ser usado em vários aspectos para manter a sua presença, mais ativa na história de Maués, os próprios habitantes vezes, vão à festa vendo os shows que ocorrem como cantores, deviam prestigiar não só durante a festa, mas sim em diversas situações.

Anexo IV - Oficina I

ANEXO IV - OFICINA I

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateki-Mawé e na leitura do texto sobre o mite do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Hoje sabe-se que o guaraná é tão importante para Maués, seja do lado social ou econômico, por que ele é a fonte de renda de pequenos produtores rurais, faz parte da cultura dessa cidade e mais que isso, se faz presente na vida de povos Sateki-Mawé que o tem como sagrado.

Não é de admirar que o guaraná é de grande importância econômica, já que ele é fonte de renda de muitos pequenos produtores rurais que em parceria com a Ambev, têm uma grande produção de bebidas derivadas desse produto, tendo como a principal, o refrigerante de guaraná, que é muito consumido no Brasil inteiro e isso traz grandes vantagens para a cidade que é conhecido como "Terra do Guaraná", tendo um produto de ótima qualidade e que até prolonga a vida, como dizem alguns estudiosos pesquisadores.

O precioso guaraná além de gerar renda, como já foi dito, também faz parte da cultura de Maués, que de ano em ano realiza um evento chamado Festa do Guaraná, que traz cantores famosos e vários turistas, além, é claro, da própria população, lembrando a importância cultural do guaraná para a cidade, mostrando com isso, que ele faz parte da vida da população mauésense e que será lembrado pelas futuras gerações desse município amazônico.

Não podemos esquecer da grande importância de se conhecer a origem mitológica desse precioso produto, que remonta de tempos antigos que são os Sateki-Mawé, povos indígenas dessa região, sabem responder, a través de sua própria vida diária. Quando os Sateki-Mawé se reúnem para tomar grandes decisões é preciso que o guaraná se faça presente quando as a tomar decisões corretas, caso não tenha o guaraná feito pelas mulheres, a reunião não terá seus objetivos traçados concluídos, mostrando, assim, que o guaraná é sagrado para eles.

Portanto, com isso tudo, entende-se a importância social e econômica do guaraná na cultura mauésense e que essa cultura possa ser passada para as futuras gerações e assim não se perca da memória dessa cidade o precioso guaraná e que se valorize cada vez mais esse produto.

Anexo V - Texto 6 - Oficina I

ANEXO V - TEXTO 6

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateré-Mawé e na leitura do texto sobre o mito de guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O guaraná no estado de Maués tem muito importância pois que o estado temho recurso econômica pros o desenvolvimento do município.

Ara etnia sateré Mawé o guaraná é uma fruta bastante valorizada tanto para o consumo quanto para o renda. É um modo de vida para o povo maué cultura o guaraná demonstrar o planto.

O guaraná surgiu quando o filho de uma índia morreu ele criou a alia do guaraná e o planto. Quando nasceu a alia do guaraná enfeitou dizendo que quem tomava do fruto teu filho fora bem com homem. Comprova que o guaraná que o guaraná foi bem com o povo sateré maué e com a cultura.

Com o cultivo bastante intensificado o guaraná cultores concessam o comercializa (grande emprego e renda).

Portanto o guaraná é valorizado estado maué não com o no município todo sendo uma das principais moedas.

Anexo VI - Texto 4 da Oficina I

ANEXO VI - TEXTO 4

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateré-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

VI

CC01

é relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués.

O guaraná é a ^{base} econômica do Município de Maués, na qual a cidade é o maior produtor de Guaraná da Amazônia, mas depois que sua semente começou a ser vendida a produção caiu bastante devido outros estados como Bahia Abongera e Guaraná e ter capacidade de se desenvolver melhor, mas mesmo com esse acontecimento Maués não perdeu seu reconhecimento no mercado porque ainda produz o bestão na qual é exportado para fazer o Guaraná mas conhecido que é o antártica.

Seu beneficiamento é muito importante principalmente para os Sateré-Mawé, sendo um de seus principais produtos comercializados no mercado, que obtém o maior preço e que se envolve com suas organizações sociais e econômicas, seu comércio sempre foi intenso devido a sua alta produtividade na região, não só inteiros os do Sateré mas também dos civilizados. É como estimulante que o guaraná depois de beneficiado é o mais procurado país contém alto teor de cafeína e qualidade.

Quando o Guaraná é comercializado externamente o fruto em forma de bestão, refrigerante, pó e xarope, isso se caracteriza muito com o povo brasileiro como cultura e tradições, nas qual as pessoas prezam e conhecem de várias maneiras, como histórias, mitos e lendas sendo contados por várias pessoas da região de como surgiu e se desenvolveu no decorrer dos anos e trozenho uma economia de suma importância para a região de Maués.

Para que história e fatos continuem na vida das pessoas é preciso que se interessem a fazer algo para que não fique no esquecimento e nem no passado isto porque a região ficou conhecida pelo Guaraná e que não parem de produzir nem que seja só para o consumo ou para vender, mas que continuem fazendo com que não se esqueçam e que continue abrangendo esse elemento que é a economia forte da cidade.

Anexo VII - Texto 10 da Oficina I

VII

ANEXO VII - TEXTO 10

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateré-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

"A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués"

Há muito tempo vai surtir falar da origem do Guarana em Maués, localizada no Brasil Amazonas. O guaraná da região é conhecido nacionalmente como energético natural, e também um dos pontos turísticos do lugar.

Com muitas histórias, mitos e lendas contadas através dos avós sobre sua origem, o guaraná é a cultura de Maués, e também de onde é transportado in natura outros lugares e exportado para fora de país, para a fabricação de Refrigerantes, Cosméticos etc.

Na região, o guaraná é consumido pelos habitantes em bastão que é vendido na língua de pirarucu seco, em também um pó, o qual a população mais consome.

Na cultura Sateré-Mawé, acredita-se que o guaraná é um fruto sagrado que é consumido em bastão, o papo bebida extraída do bastão é usado de energético tem também o poder de curar qualquer enfermidade.

Maués realiza todo ano a "Festa do Guarana", para celebrar a época anual de produção, que contribui economicamente para a região, trazendo para a cidade muitos visitantes e turistas.

Logo, o guaraná nos últimos anos vem decaindo sua produção, com tantos lugares concorrendo com muita produtividade Maués pouca qualidade.

No entanto, o guaraná de Maués é produzido em pouca e química quantidade, e elogiado por sua alta qualidade, produtores afirmam preservar por muito tempo essa essência de boa qualidade, pois o Guarana é o fruto abençoado da nossa terra.

Anexo VIII - Texto 12 da Oficina I

VIII

ANEXO VIII - TETXO 12

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUARIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Saterê-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A relevância social e econômica do guaraná

na cultura de Maués.

Maués é uma cidade conhecida como a terra do guaraná, e por outros fatores naturais também. O guaraná é conhecido no Brasil inteiro.

O guaraná é uma das mais ricas variedades de produtos econômicos: famílias do nosso município, pois com a venda deste produto muitos familiares reserriulos recebem o dinheiro na mesa de suas famílias. Outra forma de venda do guaraná é as barracas que vendem o chamado "dubonado" que é feito do guaraná também.

O guaraná serve como energético e dando sustentáveis para a pessoa que o consome.

Para a cidade de Maués o guaraná tem um grande valor, existe até uma festa em homenagem ao guaraná que é a festa do guaraná, onde vem atrações locais e muitos turistas para colaborar os belos locais e realçar a guaraná.

Anexo IX - Texto 11 da Oficina I

IX

ANEXO IX - TEXTO 11

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO
Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateré-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Seleccione, organize e relacione de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Hoje em dia o guaraná é um produto muito valorizado, não só pela cidade local, mas sim pelo exterior. A cidade de Maués localizada no baixo Amazonas e seu nome vem de uma tribo Sateré-Mawé. Para produzirem grandes áreas de guaraná, tinham que abater grandes quantidades de floresta, essa prática fazia com a fauna e a flora ficassem destruídas e os pássaros, animais, etc., ficavam sem lugar para habitar.

A fauna e a flora hoje em dia é muito valorizado e sempre querem manter o verde, pois são o equilíbrio da Amazonia. Com isso muitos guaranizeiros não desmatam a floresta para produzirem o guaraná. Mas nem todos estão habilitados a valorizar esse produto, alguns querem se apegar que o guaraná seja e outros não, mas se todos olharem de outro jeito para esse produto vão ver que ele ajuda a saúde humana.

Maués é conhecida com a "Terra do Guarana", pois foram os Maués que trouxeram o guaraná. O guaraná em Maués é muito valorizado, pois esse produto gera emprego e renda para os produtores. Antigamente existia muita floresta de guaraná, mas se todos se unissem e produzissem juntos todos teriam o guaraná e não um só.

O guaraná não gerou a sua hostilidade, pois hoje em dia muitas pessoas comem e passam de geração para geração. Em Maués é valorizado a festa do guaraná e faz da vida que esse produto é muito valorizado.

Antigamente o guaraná se podia ser preparado pelas mulheres, mas com o passar dos anos essa prática foi deixado de lado e todos podem preparar esse produto. Há prática não há deixado de lado tudo para os povos indígenas, eles ainda respeitam os direitos de quem os produz.

O guaraná é fonte de vida, pois então, se todos valorizarem essa cultura, não vão ficar sem esse produto. Todos tem que cuidar, não só do que é seu, mas também do que é dos outros.

Anexo X - Texto 5 da Oficina I

ANEXO X - TEXTO 5

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Saterê-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O cultivo do guaraná no município de Maués já faz parte da cultura local e vem crescendo cada vez mais, juntamente com que a tradição de um povo da etnia Saterê-Mawé não se perde com o passar do tempo.

Através da importância que se pode retirar do cultivo deste fruto que hoje em dia é conhecido no município, a população mauésense conta com o incentivo governamental para produzir e também com várias atividades que incentivam essa produção em geral. Com isso, a busca pelo alimento da produção de guaraná no município está se modernizando cada vez mais, utilizando melhoramento genético de variedades que permitirão um melhor desenvolvimento da colheita de guaraná.

Essa nova forma de produzir traz consigo grandes vantagens, como a empregabilidade de pessoas para trabalhar diretamente com as plantas, o que gera melhores qualidades de nicho para uma determinada família sem uma boa formação e fora com que aumenta a qualidade do guaraná de Maués quando comparado com o de outras regiões. Embora o pensamento dos grandes empresários hoje esteja voltado somente para a obtenção de lucros diante de qualquer produção, o cultivo de forma natural (sem uso de melhoramentos) é o princípio que deve ser levado em conta quando comparado com qualquer tecnologia atual.

Anexo XI - Texto 7 da Oficina I

ANEXO XI - TEXTO 7

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateré-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A Relevância social e econômica do guaraná na cultura de maués.

Os longo dos anos foi se tornando conhecido de todos que o guaraná é de grande importância para a social e econômica na cultura de maués, seja pela história que carrega consigo, pelo lucro que gera aos produtores ou pelo reconhecimento da cidade como de melhor produtor do país.

É inquestionável que há muito tempo que o guaraná é produzido no município de maués, juntamente com os povos que vivem nessa região esse produto foi escolhido da história local e um dos principais pontos de renda de ribeirinhos em determinadas época do ano.

Também por ser fonte de renda para esses moradores da zona rural ele mantém relevância econômica que contém. Quando se refere as grandes famílias, e na cultura do guaraná que se vê uma chance de finalizar bem o ano.

Por situações como essas, é que o município vem sendo reconhecido como o melhor produtor desse fruto do país, uma festa muito popular realizada nas praças locais celebra todos os anos esse fato. Não importância uma cidade tão pequena abarcar todo a produção.

Por isso tudo, ainda que seja bastante conhecido, seria de interesse geral um bloco de projetos como palestras internacionais de de como manter produção e sobre a importância de não fazer mal a pequenas mudas que tentam ser implantadas nos cantos pelos órgãos responsáveis. É por isso a trabalhar junto a comunidade fazendo-o parte do processo.

Anexo XII - Texto da Oficina II

XII

ANEXO XII - OFICINA II

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas nas entrevistas em nossa visita de campo na Ilha da Vera Cruz no dia 25 de setembro de 2015, redija um texto do gênero memórias literárias.

INSTRUÇÕES

Para a produção do texto individual, os alunos devem retomar os dados sobre o entrevistado eleito: Comece recuperando o que já foi trabalhado. Lembre-os de: retomar as informações dadas pelo entrevistado no depoimento;

Selecionar as histórias e os fatos mais interessantes e pitorescos; transmitir ao leitor as sensações e emoções que surgiram durante a entrevista;

Citar objetos e costumes de antigamente, fazendo comparações entre o passado e o presente; usar palavras e expressões que marquem o tempo passado;

Mostrar os sentimentos e sensações rememorados pelo entrevistado: cores, cheiros, sabores e movimentos; lançar mão de recursos literários para tornar o texto interessante. Os textos serão produzidos em sala de aula e recolhidos para que, na próxima oficina, se faça a revisão.

(REGINA, Andrade et. al., *Caderno Se Bem me Lembro Memórias* (Gênero literário) 2. Olimpíada de Língua Portuguesa 3. Textos I. Clara, São Paulo, Cenpec, p.139, 2010).

Texto I

A viagem até a Ilha, dura cerca de 15 a 20 minutos de lancha voadeira.



Foto 1 – Vilma Serra

MAUÉS – A Comunidade de Vera Cruz, localizada na margem esquerda do Rio Maués Açu, em frente a cidade de Maués, é um local de raras belezas e ponto turístico da Terra do Guaraná. O lugar ainda preserva suas praias naturais, seus igapós e os comunitários ainda mantêm vivo suas tradições folclóricas e religiosas.

Neste local sagrado e preservado, se encontra sob seu solo, um dos maiores ou talvez, o maior sítio arqueológico de Maués. Segundo alguns moradores, as peças cerâmicas estão enterradas numa extensão de cerca de 2 mil metros paralelo ao rio e numa faixa de cerca de 100 metros de largura. Esses achados, ainda não tiveram estudos profundos para se saber há quantos anos existiu essa civilização e o que aconteceu que provocou seu extermínio ou seu deslocamento para outro lugar. Diante de tamanha riqueza cultural e histórica, a família Lagoa/Lopes, desde 1990, passou a guardar os achados arqueológicos da Ilha de Vera Cruz, com o intuito de disponibilizar material para pesquisadores que se interessarem em estudar o sítio. Hoje, a família já possui mais de 200 peças encontradas em sua propriedade e nas redondezas. Na área da propriedade, já foram catalogadas, mais de 100 locais onde se encontram as urnas, pois as peças colecionadas são encontradas dentro dessas urnas cerâmicas.

http://blogdoaldemirdemaus.blogspot.com.br/2013/03/sitio-arqueologico-da-vera-cruz-nossa_11.html

INSTRUÇÕES

Para a produção do texto individual, os alunos devem retomar os dados sobre o entrevistado eleito. Comece recuperando o que já foi trabalhado. Lembre-os de: retomar as informações dadas pelo entrevistado no depoimento; selecionar as histórias e os fatos mais interessantes e pitorescos; transmitir ao leitor as sensações e emoções que surgiram durante a entrevista; citar objetos e costumes de antigamente, fazendo comparações entre o passado e o presente; usar palavras e expressões que marquem o tempo passado; mostrar os sentimentos e sensações rememorados pelo entrevistado: cores, cheiros, sabores e movimentos; lançar mão de recursos literários para tornar o texto interessante. Os textos serão produzidos em sala de aula e recolhidos para que, na próxima oficina, se faça a revisão.

A beleza escondida nas margens de Vera Cruz

Olá filho de Maués, nasci na ilha de Vera Cruz, tenho orgulho da minha comunidade, porque ela guarda grandes histórias de nossa antepassados. Tem guardado essas relíquias, que mostra que essa pequena comunidade, foi local de grandes acontecimentos muito antes de Maués surgir no mapa. Gramas pequenas quando minha¹² nos contava história da nossa terra como a lenda do anelme, a lenda do boto, quando ainda essa história ficava tremendo assustado mais no fundo achava legal, queria um dia ser realmente um flator.

Além disso, na nossa comunidade é marcada por belezas naturais, que só a nossa ilha tem, a nossa praia limpa, que é marcada pelas águas escuras, que é motivo paixão e encanto para famílias de fora.

É notável que todo final de semana Vera Cruz seja um ponto turístico por simples fato de está fora da zona urbana, só se ouve o barulho ouvido do vento batendo nas árvores.

Me orgulho todos os dias, quando ocorre hoje a coisa que eu e dos passarinhos cantando não deixaria mata no mundo por essa simples sensação de estar estar os dias como uma criança.

A ilha de mesmo passando os anos não é difícil esquecer particularmente com objetos que uma material que prova que assim como uma cidade guarda história. Não é mais sonho da comunidade é de criar um museu, ^{mas} muita gente pensa, ah! esse pessoalzinho querem de mais!

Não, só queremos manter preservados esses objetos por muito tempo para pessoas de fora que futuramente serão saber um pouco da nossa cultura.

Objetos de lembrança dos indígenas que aqui habitaram.

Anexo XIII - Texto 8 da oficina I

ANEXO XIII - TEXTO 8

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateré-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O município de Maués é formado por aspectos maranhenses, onde é formado por belas paisagens naturais, por culturas e principal e econômica (o guaraná). Uma formação a outra, sabendo que o guaraná é um fato linear e que é uma criança de uma certa etnia, foi morta, e enterrada por sua mãe e futuramente a mãe, fez a natureza e muitas outras coisas, que hoje o guaraná tem.

Na região maranhense continua a vida da formação e cumprindo essa vida. Essa vida do guaraná é passível em guaraná a geração. Se ele pode ser feito, como muita coisa, e por que não uma realidade. Em muita situação, a realidade do guaraná, no caso, era para ser a realidade do guaraná no País Maranhense.

Só pelo fato de guaraná ser a parte de dor e repêto e quebrar esse paradigma que o guaraná é uma língua, portanto deve-se a realidade, todas essas coisas que se tem lá.

Anexo XIV - Texto 9 da oficina I

XIV

T9

ANEXO XIV - TEXTO 9

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateré-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Cultura do guaraná

Maués é uma cidade que está situada às margens do rio Amazonas, conhecida no Brasil todo, como terra do guaraná. Segundo mito do guaraná esse nome vem desde os primeiros povos que habitaram essa região. Em visita ao Rio Plúchiro, pode observar que os nativos com bastante respeito a essa cultura, cultivam e consomem o guaraná de maneira atual e orgânica.

Com o avanço das grandes tecnologias e muito estudo e investimento em grandes pesquisas, o guaraná está passando por grandes transformações em termos de plantio e cultivo, pois, estão sendo usados os genes dos guaranáis plantado de forma orgânica para se investir em genes que são mais resistentes a pragas e doenças e que se desenvolvem e produzem a um período inferior ao nativo.

Mas a maioria povos que cultivam o guaraná eles não concordam com a que fazem e se sentem ofendidos quando se falam de produtos químicos para o guaraná zairo.

Portanto, a cada ano, um dos sentimentos e a causa de seus produtos orgânicos por um lado e por outro, já os produtos químicos é um pouco mais discutido porque se faz doenças para os seres humanos.

Anexo XV - Texto 13 da oficina I

XV

113

ANEXO XV - TEXTO 13

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateré-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A relevância social e econômica do guaraná
Todos nós sabemos que a cultura e o costume de tomar guaraná foi bastante influenciada antigamente pelos Sateré-Mawé e também pelos bons resultados de tomar o guaraná, que é um dos papéis mais importante para economia e na cultura de Maués.

Para o Sateré-Mawé, tudo começou, com a Omira'muricabe que engravidou, e todos os parentes não desejaram esse gravidez e quando nasceu, depois de um tempo mataram o menino e o mãe plantou o olho do curumim que nasceu o guaraná, mas para a população de Maués o mito é diferente, mas o que queremos não é o confronto, de cada mito, mas sim a importância de cada um e que influencia bastante na cultura do que temos atualmente e respeitando cada etnia e cultura, para que seja assim a harmonia dos dois lados.

Mas percebe-se que atualmente, não se cultiva mais o guaraná como nos antepassados, com cuidado e educação com matéria orgânica, e hoje observamos, que não se preocupam com a qualidade e sim quantidade, para poder aumentar a produção e na economia.

Por tanto, temos sim que continuar produzindo mesmo que a demanda seja muita e a oferta seja pouca, mas não é por isso que vamos produzir, com rapidez, mas sim pensando na qualidade e nas pessoas que vem tomar o famoso e típico guaraná, que até em outros lugares já, estão produzindo, pela qualidade do produto e que atraem muito, visitante de fora, em tempos de festas do guaraná.

Anexo XVI - Texto 14 da oficina I

XVI

ANEXO XVI-TEXTO 14

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateré-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Maués é conhecida como a terra do guaraná, obviamente por apresentar a melhor cultura, onde todo ano se faz o festival Domingo grande. Bahia, com passar dos tempo pode parecer que poderia ser tomada como a terra do guaraná, já que atualmente está na frente de Maués. No Brasil a Bahia é a maior produtora do guaraná, mas há um ficado atrás de Maués, a Bahia é a maior produtora, mas seu guaraná não é de qualidade, Maués está em segundo, diferentemente de Bahia, seu guaraná é de melhor qualidade.

Para Maués ter como o título de "terra do guaraná" nos mitos mais ou no mito do guaraná, de uma gorila chamado Anhiãmuçale. Mas a história é totalmente diferente, Maués tem possivelmente por baixo por diversidade econômica, por falta de conhecimento.

No entanto, sem a equidade, a mal cultura do guaraná, pela maioria das pessoas, sem sendo causada pela produtores, que não conhecem o cultivo, muitas vezes sem sendo causada principalmente por famílias do interior, principalmente por falta de conhecimento.

Em fim, poro que Maués não tem o seu título e preciso ensinar produtores a produzir, procurar pesquisas e assim valorizar projetos de produção de guaraná.

Anexo XVII - Texto 15 da oficina I

XVII

ANEXO XVII - TEXTO 15

PROJETO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO TEXTUAL DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM - CAMPUS MAUÉS

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base nas informações colhidas na entrevista sobre as práticas culturais e construção étnica Sateri-Mawé e na leitura do texto sobre o mito do guaraná, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: "A relevância social e econômica do guaraná na cultura de Maués". Apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O guaraná e sua importância para os Sateri-Mawé que tem os Andirazes em seus ritos uma igitinha chamado guaraná, a qual os Sateris usam e depois pisam, para ficar bem torrado e pós do guaraná.

É possível ainda pensar que a vocação para o comércio duram. Unida pelos Sateri-Mawé se explique pela importância do guaraná na sua organização social e econômica. O comércio do guaraná sempre foi intenso em Maués, não só realizado pelos Sateri-Mawé, mas também pelas outras pessoas civilizadas. No entanto, é como estimulante que o guaraná, depois de beneficiado, é mais procurado, pois ele tem alto teor de cafeína, o guaraná de maués é de excelente qualidade beneficiado pelos Sateri, o guaraná do Marau e o guaraná beneficiado pelos civilizados na região de Maués, chamado guaraná de luzia, antigo nome da mesma cidade, de qualidade inferior por que produzido sem os conhecimentos e apuro das práticas tradicionais mais dos índios. Hoje em dia já existe adubação para as plantas.

O guaraná de maués é sempre o mais procurado por turistas, quando a safra de plantio do guaraná está alta os produtores adquirem um lucro enorme. As sementes do guaraná são colocadas em sacos e batidas com varas, depois vai passar por peneiras.

As sementes são vendidas com um saco e, após torradas, são colocadas em peneiras para esfriar.

Anexo XVIII - Texto Motivador 16 da Oficina I

A lenda do Guaraná

A versão mais completa da história mítica do guaraná foi publicada em 1954 por Nunes Pereira, em seu livro "Os Índios Maués":

"Antigamente, contam, existiam três irmãos: Ocumáató, Icuamã e Onhiámuáçabê.

Onhiámuáçabê era dona do Noçoquem, um lugar encantado no qual ela havia plantado uma castanheira. A jovem não tinha marido; porém todos os animais da selva queria viver com ela. Os irmãos, ao mesmo tempo, a queriam sempre em sua companhia, porque era ela quem conhecia todas as plantas com que preparava os remédios de que precisavam. Uma cobrinha, conversando com outros animais, certa vez, disse que Onhiámuáçabê acabaria sendo sua esposa.

Foi então espalhar pelo caminho por onde ela passava todos os dias um perfume que alegrava e seduzia. Quando Onhiámuáçabê passou pelo caminho, aspirando o perfume disse:- Que perfume agradável! A cobrinha, que estava próxima, disse a si mesma: Eu não dizia? Ela gosta de mim!

E, correndo, foi estirar-se mais adiante para esperar a moça. Ao passar ao seu lado, tocou-a, levemente, numa das pernas. E isto só bastou para que a moça ficasse prenhe, porque antigamente, uma mulher, para que isso acontecesse, bastava ser olhada por alguém, homem, animal, ou árvore, que a desejasse como esposa. Porém os irmãos de Onhiámuáçabê não queriam que ela se casasse com gente, animal, ou árvore que tivesse filhos, porque era ela quem conhecia todas as plantas com que preparava os remédios de que precisavam.

Por isto, quando a moça apareceu prenhe, os irmãos ficaram furiosos. E falaram, falaram e falaram, dizendo que não queriam vê-la com filho. Chegou o dia do nascimento da criança. A moça, depois do parto, no barracão feito por ela mesma, lavou a criança e tratou de criá-la. Era um menino bonito e forte; e cresceu forte e bonito até a idade de falar. Logo que pôde falar, o menino desejou comer as mesmas frutas de que os tios gostavam.

A moça contou ao filho que, antes de o sentir nas entranhas, plantara no Noçoquem uma castanheira, para que ele comesse os frutos, mas que os irmãos, expulsando-a da companhia deles, se apoderaram de Noçoquem e não o deixaram comer castanhas. Além disso, os irmãos da moça tinham entregue o sítio à guarda da Cotia, da Arara e do Piriquito. O menino, porém, continuou a pedir a Onhiámuáçabê, mãe dele, que lhe desse a comer as mesmas frutas que os seus tios comiam.

Um dia então, Onhiámuáçabê, a moça, resolveu levar o filho ao Noçoquem para comer as castanhas. Assim, indo a Cotia ao Noçoquem, viu no chão, debaixo da castanheira, as cinzas de uma fogueira, onde haviam assado castanhas. A Cotia correu e foi contar o que vira aos irmãos da moça. Um deles disse que talvez a Cotia se enganasse, o outro disse que não podia ser verdade. Discutiram. E, afinal, resolveram mandar o Macaquinho-da-boca-roxa tomar conta da castanheira, a ver se aparecia gente por ali. O menino que havia comido muitas castanhas e cada vez mais as cobiçava, já conhecendo o caminho do Noçoquem, tornou a ir lá no dia seguinte.

Ora, os guardas no Noçoquem, que tinham ido adiante, com ordens de matar a quem ali encontrasse, viram o menino subir, às pressas, à castanheira. E, estando próximos, bem próximos, ocultos por outras árvores, tudo observando, correram e foram esperá-lo debaixo da castanheira, armados com uma cordinha para decepar a cabeça do comedor de castanhas.

Dando por falta do filho, a mulher já se havia posto a caminho, para buscar, quando lhe ouviu os gritos. Correu na direção do filho, mas já o encontrou decepado às mãos dos guardas. Arrancando os cabelos, chorando e gritando sobre o cadáver do filho, a moça Onhiámuáçabê disse: Está bem, meu filho. Foram os seus tios que mandaram te matar. Eles pensavam que tu ficarias um coitadinho, mas não ficarás. Arrancou-lhe primeiro o olho esquerdo e plantou-o. A planta, porém, que nasceu desse olho não prestava; era a do falso guaraná. Arrancou-lhe, depois, o olho direito e plantou-o. Desse olho nasceu o guaraná verdadeiro. E continuando a conversa com o filho, como se o sentisse vivo, foi anunciando: Tu, meu filho, tu serás a maior força da Natureza; tu farás o bem a todos os homens; tu serás grandes; tu livrarás os homens de uma moléstia e os curarás de outras. Em seguida juntou todos

os pedaços do corpo do filho. Mascou, mascou as folhas de uma planta mágica, lavou com sua saliva e o suco dessa planta o cadáver do filho e o enterrou.

Cercou-lhe a sepultura com estacas e deixou um dos seus guardas de inteira confiança, vigiando-a. Recomendou a esse guarda, que era o Caraxué, que a fosse avisar, assim que ouvisse qualquer barulho saído da sepultura, pois ela saberia quem era. Passado alguns dias, o Caraxué, ouvindo barulho na sepultura, correu, e foi avisar Onhiámuáçabê. A moça veio, abriu o buraco da sepultura e de dentro dela saiu o macaco Quatá. Onhiámuáçabê soprou sobre o macaco Quatá e amaldiçoou-o: andaria sem repouso pelos matos. Fechou de novo a sepultura e lançou-lhe em cima o sumo das folhas da planta mágica com que lavara o cadáver. Dias depois o Caraxué foi avisá-la de que ouvira um barulho na sepultura do menino. A moça veio, abriu a sepultura e dele saiu o cachorro-domato Caiarara. Ela soprou sobre ele e o amaldiçoou, para que ninguém o comesse. Fechou de novo a sepultura e foi embora.

Dias depois o Caraxué foi avisar que ouvira barulho, de novo, dentro da sepultura. Onhiámuáçabê foi até lá; abriu o buraco da sepultura e dele saiu o porco Queixada, levando os dentes que deveriam caber a todos os Maués e a todos os homens. Onhiámuáçabê expulsou também o porco Queixada. (à proporção que saía um bicho da sepultura do menino e era expulso, a planta do guaraná ia crescendo, crescendo). Passado alguns dias o Caraxué ouviu outro barulho na sepultura e foi avisar Onhiámuáçabê. Ela veio de novo, abriu a sepultura e dali saiu uma criança que foi o primeiro maué, origem da tribo. Esse menino era o filho de Onhiámuáçabê, que ressuscitara. Onhiámuáçabê agarrou, sentando-o nos joelhos. E pôs-lhe um dente na boca, feito de terra. (Por isso nós, os maués, procedemos do cadáver e o nosso dente apodrece). A mulher foi lavando tudo, tudo, devagarinho, os pés, a barriga, os braços, o peito, a cabeça do menino com o sumo das folhas da planta mágica, que mastigara.

Quando ela estava, entretida, fazendo isso com o filho, os seus irmãos chegaram, de repente e a obrigaram a deixar de lavar-lhe o corpo. (Este é o motivo porque os maués não mudam de pele, como a cobra)".

Fonte: www.cpa.embrapa.br/guarana

Anexo XIX - Texto Motivador 17 da Oficina I

Texto 17

LENDA DO GUARANÁ

Na versão lenda do Guaraná de Homero de Miranda Leão da poetisa Maria Aldair de Almeida Serra

Maués! Tuas lendas, tuas
histórias
Temos muito que contar
Vamos falar sobre a
lenda Da Deusa do
Guaraná.

Aqui habitava a tribo
Dos bravos índios
Saterês O objetivo
de todos era Sua
nação defender.

Na tribo nasceu uma índia
Linda formosa mulher
Ficou logo sendo rainha
Da tribo dos Saterês-Maués

Foi chamada pela tribo
Logo que ela nasceu
De Cereçaporanga, por ser
branca O milagre aconteceu.

Todos a admiravam
E protegiam sem se cansar
Mas ela crescia rápido
Dia e noite sem parar
Ficou logo uma moça linda
Como a Deus do
luar E o seu
coraçõzinho
Começou logo a pulsar

E se apaixonou por um índio
Inimigo perigoso
E seus pais não consentiram
Da sua filha o namoro

Por este motivo fugiram
Numa noite de Temporal
Foram eles atingidos

Tiveram morte brutal

Tendo os dois ali morrido
A tribo começou a chorar
Por ter perdido a bela índia
Linda flor do Urariá

Tomaram em seus braços o
corpo
E foram a Jaci implorar
Para que Cereçaporanga
Pudesse ressuscitar

E depois de enterrada
A tribo começou a lembrar
Que em vida ela dizia
Nunca deles separar

Passado dias de tristeza
De silêncio a chorar
Esperando sua volta
Para todos consolar

E na ponta da maresia
Que era lugar de
oração Onde Jaci
escutou
As súplicas desta nação

Foram visitar o túmulo
Numa noite de luar
E ali foi encontrado
Um lindo pé de guaraná

Rápido pegaram os frutos
E foram logo torrar
Dizendo serem os olhos da
índia
Que vai nos alimentar

Ela havia prometido
Que um dia ia voltar
Desta forma ela veio
Para conosco ficar

Quem toma este elixir
Longa vida terá
Só assim vale o sacrifício
Da Deusa do Guaraná

Cereçaporanga é a lenda
Como surgiu o guaraná
Caro amigo leitor, peço
Pode em tudo acreditar