



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS – ABAETETUBA
CURSO LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

SEBASTIANA SARGES PEREIRA

**A CULTURA AMAZÔNICA EM GÊNEROS TEXTUAIS: UMA FERRAMENTA
METODOLÓGICA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO
ESCOLAR**

ABAETETUBA-PA
2022

SEBASTIANA SARGES PEREIRA

**A CULTURA AMAZÔNICA EM GÊNEROS TEXTUAIS: UMA FERRAMENTA
METODOLÓGICA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Linguagem da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa.

Orientador (a) Prof(a) Me. Rinaldo Lobato

ABAETETUBA-PA

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

P436c Pereira, Sebastiana Sarges.
A cultura Amazônica em gêneros textuais: : uma ferramenta
metodológica para as aulas de língua portuguesa no contexto
escolar / Sebastiana Sarges Pereira. — 2022.
46 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Me. Jose Rinaldo Vasconcelos Lobato
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de
Língua Portuguesa, Abaetetuba, 2022.

1. Gêneros textuais. 2. Cultura Amazônica. 3. Língua
portuguesa. I. Título.

CDD 469.07

SEBASTIANA SARGES PEREIRA

**A CULTURA AMAZÔNICA EM GÊNEROS TEXTUAIS: UMA FERRAMENTA
METODOLÓGICA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Trabalho apresentado ao Curso de Letras- Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências da Linguagem da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa.

Orientador (a) Prof(a): Me. Rinaldo Lobato

Banca Examinadora:

Examinador 01 – Interno / Orientador.

Examinador 02 – Externo.

Examinador 03 – Externo.

ABAETETUBA-PA

2022

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a Deus, nosso Senhor,
que me conduziu e me deu forças para chegar
até aqui, obrigada, Pai!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que foi sempre meu escudo e fortaleza nos momentos de angústia e aflição. Sem ele, nada seria possível. Obrigada Senhor, por renovar minhas forças durante essa trajetória.

À minha mãe Benedita de Sarges Pereira, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. E ao meu pai Sebastião (in memória), não tive a oportunidade de crescer ao seu lado, porém, os ensinamentos deixados foram suficientes para permanecer firme.

As minhas irmãs Elândia, Edinéia, Edileuza, Edna, Paulo e José Raimundo (in memória), que sempre apoiaram nesta caminhada.

Aos meus sobrinhos Cássia, José Alex, Luana, Aline e Rafaela. Foram anos de convivência e muito aprendizado.

Ao meu amado esposo Rosiberto, que sempre foi compreensivo e nunca deixou-me desistir, apoiando em todos os momentos.

Aos meus filhos Rillary, Rafael e Maria Luísa, cada um com sua qualidade e sempre compreensivos. Vocês foram o motivo maior para permanecer firme nesta caminhada.

Agradeço o meu professor orientador Rinaldo Lobato pelos ensinamentos e compreensão, mesmo com problemas de saúde foi muito paciente.

Aos meus professores de todos os níveis e modalidades, desde a educação básica até os de nível superior, obrigado pelos ensinamentos, experiências e aquisição de novos conhecimentos.

Agradeço as minhas colegas de turma Jacqueline, Valdete, Rita, Taísa, Aldeneide e Adriane. Obrigada, queridas, pelos momentos incríveis vividos. Sem vocês, as tardes seriam totalmente vazias.

Agradeço à minha amada Universidade Federal do Pará, por todo suporte. Aos funcionários da limpeza, em especial às amigas Andrea e Cris.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e familiares que estiveram torcendo para que eu concluísse esta etapa importante da minha vida.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Exemplos de Charge	22
Figura 02 – Exemplos de Charge	22
Figura 03 – Charge paraense	31
Figura 04 – Crença paraense	31
Figura 05 - As 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	36

RESUMO

Os gêneros textuais são considerados importantes ferramentas quando trabalhados de maneira correta nas aulas de Língua Portuguesa. Desta forma, o objetivo geral do presente trabalho consiste em compreender que a abordagem da cultura amazônica em gêneros textuais é uma importante ferramenta metodológica para ser trabalhada em aulas de Língua Portuguesa no contexto escolar. Tem-se como objetivos específicos: abordar o conceito de gêneros textuais e suas exemplificações, além disso, demonstrar as abordagens que os documentos que norteiam o currículo no Brasil fazem em relação aos gêneros textuais; conhecer os aspectos de identificação cultural amazônica por meio dos gêneros textuais, além de identificar as características culturais da Amazônia; apontar que a cultura amazônica atrelada aos gêneros textuais possibilita o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Os percursos metodológicos abordam que a presente pesquisa é considerada: básica, exploratória, possuindo abordagens qualitativas, sendo delineada pelo estudo bibliográfico. Dessa forma, a coleta de dados foi feita no *Google Scholar*, *Scielo* e repositórios de universidades públicas. Os resultados apontam discussões e reflexões acerca das temáticas sobre gêneros textuais e a cultura amazônica. Dessa forma, os gêneros textuais atrelados a abordagens da cultura amazônica possibilitam ao aluno um aprendizado significativo, pois ele estará estudando as suas práticas sociais, sua cultura, seu espaço geográfico e território. Conclui-se, as literaturas regionais, podem ser um grande aliado em sala, mas cabe ao professor introduzi-las e trabalhá-las de maneira correta.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais. Cultura Amazônica. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Textual genres are considered important tools when worked correctly in Portuguese language classes. In this way, the general objective of this article is to understand that the approach of Amazonian culture in textual genres is an important methodological tool to be worked on in Portuguese Language classes in the school context. It has as specific objectives: to approach the concept of textual genres and its exemplifications, in addition, to demonstrate the approaches that the documents that guide the curriculum in Brazil make in relation to textual genres; to know the aspects of Amazonian cultural identification through textual genres, in addition to identifying the cultural characteristics of the Amazon; to point out that the Amazonian culture linked to textual genres enables the teaching and learning process in Portuguese language classes. The methodological paths approach that the present research is considered: basic, exploratory, having qualitative approaches, being outlined by the bibliographic study. Thus, data collection was performed on Google Scholar, Scielo and public university repositories. The results point to discussions and reflections on the themes of textual genres and Amazonian culture. In this way, the textual genres linked to approaches to the Amazonian culture allow the student to learn significantly, as he will be studying its social practices, its culture, its geographic space and territory. It is concluded that regional literatures can be a great ally in the classroom, but it is up to the teacher to introduce them and work them correctly.

KEYWORDS: Textual Genres. Amazon Culture. Portuguese language.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	10
2- PERCURSOS METODOLÓGICOS	12
3- CONCEITUANDO GÊNEROS TEXTUAIS	12
3.1 COMPREENDENDO OS GÊNEROS TEXTUAIS	14
3.2 - GÊNEROS TEXTUAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	17
3.3 EXEMPLIFICANDO ALGUNS GÊNEROS TEXTUAIS	21
4 - AS CARACTERÍSTICAS CULTURAIS DA AMAZÔNIA	25
4.1 O QUE É CULTURA?	25
4.2 IMAGINÁRIO AMAZÔNICO	27
5- A CULTURA AMAZÔNICA PRESENTE NOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA: BREVE ANÁLISE	29
5.1 INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COM ABORDAGENS CULTURAIS UTILIZADOS NO ENSINO DA LÍNGUA	29
5.2 A CULTURA AMAZÔNICA E A FORMAÇÃO DOCENTE	34
5.3 A BNCC E O ENSINO DA LITERATURA: OPORTUNIDADE E ORIENTAÇÕES PARA O USO DO TEXTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM	36
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

1- INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa a compreensão da abordagem da cultura amazônica em gêneros textuais como uma importante ferramenta metodológica para ser trabalhada em aulas de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica. Sabe-se que os gêneros textuais são incontáveis e cumprem uma importante função social para haver uma comunicação, embora sejam muitos, cada um possui uma característica diferente que nos possibilita identificá-los. Os gêneros textuais são utilizados como modelos, uma representação de norteamento nas práticas sociais, integrando as atividades de linguagem em uma comunidade, para que ocorra a interação dos indivíduos entre si.

Dessa forma, eles são indispensáveis para a materialização de textos orais e escritos e que surgem ou se reformulam de acordo com as necessidades socioculturais. Usa-se a expressão “gênero textual” como “uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Neste sentido, enfatiza-se a importância de se trabalhar os gêneros com características culturais específicas da região amazônica, pois, fará com que o aluno conheça um pouco mais da cultura presente no território em que vive. É importante ressaltar que a cultura de um local é construída durante um longo período de tempo, e cada detalhe dela constrói a identidade de um povo e apresentar essas características peculiares pode fazer com que os indivíduos se tornem adultos mais instruídos e informados sobre as riquezas socioculturais. Desta forma, os gêneros textuais são de extrema importância para as aulas de Língua Portuguesa, pois, eles instigam o aluno em relação ao conhecimento pelos assuntos da atualidade transformando-os em pessoas críticas e reflexivas.

Assim, o interesse por esta pesquisa deu-se durante o estágio supervisionado, no qual a pesquisadora observou a aula da professora regente do ensino fundamental (anos finais) que acompanhava. Destaca-se que os alunos possuíam bastante dificuldades na leitura dos textos, por estes abordarem fatores diversos de culturas que não se relacionam com a vivência destes. Os textos apresentados possuíam fatores elitistas, urbanocêntricos e industriais. Não contemplavam as especificidades locais e a cultura do povo abaetetubense, paraense, amazônico.

Com isso, justifica-se a escolha da temática por contribuir para o aprendizado de Língua Portuguesa, por meio da utilização dos gêneros textuais em sala de aula, trazendo a cultura

regional amazônica e abordando temáticas como: a história, as práticas culturais, a religião, os costumes, a culinária destes povos, dentre outros aspectos importantes. Neste sentido, são exemplos de gêneros textuais presentes no contexto amazônico: as lendas, os contos de fadas, as cantigas. Estas fazem parte da nossa cultura, e são passados de pais para filhos, sofrendo modificações de geração para geração. Desta forma, o viés desta pesquisa visa responder a seguinte pergunta: Qual a importância de se trabalhar a cultura amazônica através dos gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica?

Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender que a abordagem da cultura amazônica em gêneros textuais é uma ferramenta metodológica importante para ser trabalhada em aulas de Língua Portuguesa no contexto da sala de aula. E como objetivos específicos busca-se: 1) Abordar o conceito de gêneros textuais e suas exemplificações; 2) Demonstrar as abordagens que os documentos que norteiam o currículo no Brasil fazem em relação aos gêneros textuais; 3) Conhecer os aspectos de identificação cultural amazônica por meio dos gêneros textuais, além de identificar as características culturais da Amazônia; 4) Apontar que a cultura amazônica atrelada aos gêneros textuais possibilita o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Entende-se nessa pesquisa, que a cultura significa uma dinâmica sociocultural, que implica em processos de natureza interna – os quais permitem a compartilhamento de saberes grupais e que se apresentam como processos educativos fundamentais a partir das interações coletivas como: a língua materna, os costumes, tradições, mitos, ritos, a alimentação e a história grupal. Dessa forma entendemos que cada grupo social busca satisfazer suas necessidades primárias e secundárias, gerando assim formas culturais específicas (GÓMEZ; HERNÁNDEZ, 2010). Nesse contexto, compreendemos que a cultura amazônica nas produções textuais são formas de representação das dinâmicas grupais e cotidianas específicas de grupos sociais. Que podem ser apreendidas como potencial pedagógico para o conhecimento da cultura local em sala de aula, fomentando o ensino de Língua portuguesa.

2- PERCURSOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, este estudo está embasado na bibliografia de Gil (2017). Desse modo, define-se a pesquisa científica como um procedimento racional e sistemático que tem como intuito principal o fornecimento de respostas aos problemas que são propostos (GIL, 2017). Considerando os objetivos da presente pesquisa, enquanto sua natureza podemos classificá-la como pesquisa básica. Nesse sentido, as pesquisas básicas são “destinadas unicamente à ampliação do conhecimento, sem qualquer preocupação com seus possíveis benefícios (GIL, 2017. P.25).”

A classificação desta pesquisa de acordo com seus propósitos mais gerais, pode ser classificada em exploratória. Assim:

“as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado (GIL, 2017, p.26).”

Diante do exposto, este estudo possui, majoritariamente, abordagens qualitativas, haja vista, que a principal finalidade não é produzir dados tabelados referentes às problemáticas estudadas e sim apontar caminhos, demonstrar que a cultura amazônica atrelada ao ensino de gêneros textuais é uma importante ferramenta metodológica para as aulas de Língua Portuguesa. Deste modo, Minayo (2011) aborda que a pesquisa qualitativa se ocupa com uma realidade que não pode ou não deveria ser quantificada, isto é, se trabalha com o universo dos significados, das aspirações, das crenças e dos valores de uma sociedade.

Ou seja, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade dos sujeitos envolvidos, relevando os fatos, as motivações e as contradições vividas por esses atores, isto é, aspectos que não podem ser quantificados. Assim, diante do que aborda o autor:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: Seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Diante do exposto, como procedimento de pesquisa, adotou-se o estudo bibliográfico que, segundo Gil (2017), é desenvolvida com base em material já publicado, principalmente em artigos científicos e livros, teses, dissertações, *sites* e demais fontes. Diante disso, este estudo foi elaborado utilizando o *Google Acadêmico*, *SciELO* e repositórios de universidades

públicas. Além disso, leis e documentos curriculares que se referem à Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular.

Corroborando assim com Fonseca (2002) que aponta:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com objetivo de recorrer informações ou conhecimento prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

De acordo com o que nos relata o autor um trabalho científico tem início a partir de um levantamento bibliográfico e é um meio do pesquisador conhecer melhor seu tema, é onde se percebe sua relevância através do que os autores pensam sobre ele.

Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida para demonstrar um campo de debate muito importante que aponta uma metodologia pertinente nas aulas de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica. Após a leitura analítica a autora deste trabalho destaca os aspectos principais, diante disso, foi elaborada a produção textual em seis seções: introdução, percursos metodológicos, conceituando gêneros textuais, características culturais da Amazônia, a cultura amazônica atrelada aos gêneros textuais como ferramenta metodológica: breve análise, considerações finais.

Abordando-se primeiramente a introdução, na qual se faz uma apresentação do trabalho, as motivações, justificativa e objetivos. Na segunda seção apresenta-se os aspectos metodológicos da pesquisa que ajudarão na interpretação dos resultados atingindo uma compreensão maior sobre o tema abordado.

Posteriormente na terceira seção, realiza-se uma breve discussão acerca do conceito de gêneros e seus exemplos didáticos, assim como sua presença nos documentos oficiais do currículo escolar, PCNs e BNCC.

Na quarta seção, é apresentada uma discussão acerca das características culturais da Amazônia, abordando conceitos do imaginário amazônico.

A quinta seção apresenta-se apontamentos de que a cultura amazônica atrelada aos gêneros textuais possibilita o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e por fim é feita as considerações finais.

3- CONCEITUANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo é realizada uma breve discussão acerca do conceito de gêneros textuais com a finalidade de obter uma maior compreensão deste campo de estudo, abordando seus exemplos didáticos, assim como, a presença destes nos documentos oficiais que embasam o Currículo escolar da atualidade. Os documentos são Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos regulamentam o currículo escolar das escolas brasileiras.

3.1 COMPREENDENDO OS GÊNEROS TEXTUAIS

Compreende-se que na contemporaneidade existem uma diversidade de formas de comunicação, visto a ascensão de novas tecnologias responsáveis pela divulgação e facilidade de edição dos mais variados gêneros textuais. Todavia, estas variedades de gêneros textuais podem ser utilizadas em sala de aula, desde que tenha sua finalidade compreendida. Mais afinal no que consiste o gênero textual?

O autor Marcuschi define os gêneros textuais como:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos características definidas por composições funcionais, objetivas, enunciativas e estilos na integração de forças históricas sociais e institucionais e técnicos [...] os gêneros são formas textuais escritos orais [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os gêneros textuais emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras. Logo, são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais. O Gênero Textual, no entanto, se refere às diferentes formas de expressão cultural. Nos estudos da Literatura, temos, por exemplo, poesia, crônicas, contos, prosa, narrativa e etc, os quais são considerados gêneros textuais. As várias formas que as pessoas têm de se comunicar no seu cotidiano e capacidade de se relacionar, coletivamente, adquirindo conhecimento de tudo os que os cercam, construindo assim a sua cultura.

Segundo Nascimento (2005, p.17) “não podemos nos esquecer que a apropriação dos gêneros como instrumento de mediação para o uso nas múltiplas formas de comunicação exige capacidades para que possamos agir com a linguagem em uma situação determinada”. O uso de gêneros diz respeito ao uso da língua no cotidiano por suas formas variadas, podendo ser definidos como “formas de ação social” (MARCUSCHI 2008, p. 149), sendo integrador da comunicação sociocultural.

Para Marcuschi (2002) já se tornou conhecida por todos a ideia de que gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, fruto do trabalho coletivo. O autor ainda considera que:

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: 'querida mamãe'. (MARCUSCHI, 2002, p. 30).

Uma publicidade pode ter um formato de um poema ou uma lista de produto em oferta, o que conta é que divulgue o produto e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto.

Marcuschi (2005, p.19), ainda afirma que os gêneros são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (que) contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Portanto, apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enriquecedores da ação criativa.

Dolz e Schneuwly apud Bonini *et al.* (2006, p. 349-350) consideram que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”. Desta maneira, entende-se que os gêneros orais são inseridos na convivência, através da própria família, um exemplo quando utilizado de maneira a amedrontar a criança na hora do almoço ou lanche, quando a criança não quer, por exemplo, comer toda a sua refeição e a mãe diz: - “Comer tudo se não a bruxa vem pegar você ou a mulher do saco, o saci Pererê”. Citando assim os vários personagens lendários. Criando certa expectativa na criança, aonde a mesma vai se questionando e aumentando seu poder de imaginação, a sua fantasia, e amedrontando-se. As lendas, os contos de fadas, as cantigas fazem parte da nossa cultura, e são passados de pais para filhos, sofrendo modificações de geração para geração.

Seguindo esta lógica, de acordo com Bakhtin (2003) todos os textos que são produzidos, sendo estes orais ou escritos, proporcionam um conjunto de características concernentemente estáveis, tendo-se ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo.

Dias (2013) considera que cada gênero textual tem uma proposta e um objetivo claro a ser atingido, o que lhe direciona a um meio específico de circulação. Atualmente, os estudos de

gêneros textuais se situam em uma área interdisciplinar, com seu foco nos estudos da linguagem, nas atividades sociais e culturais. Assim, eles podem ser definidos como formas de interações sociais.

Os gêneros que circulam nas diferentes esferas refletem o conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar. Nesse contexto, o enunciado constitui a unidade fundamental da língua e está sempre inscrito nas relações sociais, incorpora o estilo, composição e tema. Amado (2013) afirma que:

Os gêneros primários são aqueles com os quais se defrontam a partir do momento que se inserem em processos de comunicação verbal, como a família e a comunidade da qual fazem parte (bilhetes, cartas pessoais, diálogos etc.). Os gêneros secundários estão completamente vinculados à linguagem escrita, que será apresentada, oficialmente na escola, circulam nas esferas mais públicas da sociedade, em instituições que não a familiar. Portanto os gêneros secundários são formados a partir dos primários, que fazem parte da vida de qualquer indivíduo, independentemente do seu nível de letramento (AMADO, 2013, p. 24).

Farias (2013) confirma que há outros exemplos de gêneros secundários emergentes e muito atuais encontrados na internet. Constituem-se pelas novas finalidades discursivas que remetem a novas práticas sociais. Nessa classificação, é possível citar o bate-papo virtual (chat), blog, endereço eletrônico (e-mail) etc. São formas estáveis de enunciado em relação ao conteúdo temático-figurativo, ao estilo e à estrutura textual.

Para Marcuschi (2008), tipo textual diz respeito à construção dos textos, aos aspectos lexicais, sintáticos e sequenciais que os compõem. São as sequências linguísticas ou retóricas que ajudam a compor o texto, a saber, descrição, argumentação, exposição, narração e injunção. Ou seja, “tipo” seria uma categoria limitada. Com isso, situar a tipologia de sequências em um conjunto mais amplo e complexo dos planos de organização da textualidade dentro do texto como uma estrutura sequencial heterogênea, será possível observar a diversidade e a heterogeneidade do texto, bem como definir linguisticamente alguns aspectos dessa complexidade.

Por sua vez, Marcuschi (2002, p. 23) afirma que “os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos”. Teoricamente, os tipos são designados como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos. Ele enfatiza que os gêneros textuais são construídos por dois ou mais tipos, em geral. A presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada de heterogeneidade tipológica.

Marcuschi (2002) apresenta um quadro sinóptico das diferenças entre tipos textuais e gêneros textuais. Logo abaixo, vamos transcrevê-lo, para você melhor visualizar as diferenças entre essas duas categorias importantes para o ensino da leitura e da escrita.

Quadro 01 - Diferenças entre tipos textuais e gêneros textuais.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determina das pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplo de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais e etc.

Fonte: Marcuschi (2002, p. 23).

Gêneros textuais, por sua vez, são, para Marcuschi (2008), textos que se materializam em situações recorrentes de comunicação. Eles são encontrados em nosso dia a dia e “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Lima (2015) ainda considera que a questão do agrupamento de gêneros se dá em decorrência das cinco modalidades retóricas (narração, argumentação, descrição, injunção e exposição), que correspondem aos tipos textuais, aqui, tratados como sequências tipológicas no interior de cada gênero. Em suma, o que se pode dizer é que as sequências tipológicas são importantes para as práticas da leitura e de escrita no processo ensino-aprendizagem.

3.2 – OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A presença dos gêneros textuais é constante em meio aos conteúdos ministrados nas aulas de língua portuguesa, contudo, o distanciamento cultural entre as exemplificações desses gêneros em relação a realidade dos alunos é pertinente. Como por exemplo, durante o estágio supervisionado foi observado pela autora desta pesquisa que os professores raramente trabalham gêneros textuais na sala de aula com temáticas que se referem ao cotidiano do aluno, seja do aluno do campo, da cidade, das ilhas, das estradas e dos ramais. Observou-se em todos os níveis de ensino, durante os estágios de graduação, que a realidade apresentada nos textos se

distancia dos sujeitos que fazem parte da escola, longe dos problemas sociais e comunitários dos seus territórios.

Os gêneros são indispensáveis para a materialização de textos orais e escritos e que surgem ou se reformulam de acordo com as necessidades socioculturais. Para o autor no que tange a definição de gêneros:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

O estudo do gênero textual é fundamental na escola. É ele que é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Desta forma, o estudo da Língua Portuguesa por meio dos documentos oficiais baseia-se em uma proposta de ensino aprendizagem de língua que propicie uma efetiva participação social democrática dos alunos nas diversas esferas de atividade considerada os gêneros como temática central.

Os documentos oficiais de ensino do Brasil, segundo o Ministério da Educação (MEC) são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN Nº 9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esses documentos oficiais de ensino começaram a serem pensados a partir dos anos de 1980, devido ao grande número de documentos oficiais que o governo pretendia implementar novas perspectivas para a prática em sala de aula (BORTOLUZZI, 2018). Dessa forma, considera-se que na atualidade o documento orientador de Currículo no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017.

Diante do exposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determinava a obrigação de inserir novas linguagens e expressões artísticas nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1996).

Soares *et al* (2019) aborda que os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) foram elaborados com o intuito de normatizar e orientar os educadores acerca de alguns fatores fundamentais das disciplinas que compõem o currículo, e que abrangem todos os níveis da educação básica, das escolas públicas e privadas do país. O principal objetivo dos PCNs (1998) era garantir, a todos os alunos, um conjunto básico de conhecimentos, independente da região do país. Ressalta-se que os PCNs, não são considerados documentos norteadores do currículo escolar, atualmente, esta função foi designada à BNCC.

Batista (2018) ressalta que o conteúdo do caderno de Língua Portuguesa, por sua vez, vai ao encontro do que menciona a Introdução aos Parâmetros, dando foco à linguagem como meio de participação social:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso [...] (BRASIL, 1998b, p. 32).

Batista (2018) ainda ressalta que o objetivo citado reforça a visão social de ensino de língua, destacando em desdobramentos posteriores a necessidade de se propiciar ao aluno condições de que ele desenvolva suas capacidades de realizar escolhas relacionadas ao nível de formalidade de uso da língua e ao gênero que melhor atenda a seus propósitos comunicativos. A ideia de gênero discursivo/ textual, portanto, é central nos PCNs e aparece, inicialmente, associada à noção de letramento, este compreendido no documento como a participação dos indivíduos em práticas sociais que se utilizam especialmente da escrita como sistema comunicativo.

Ressalta-se que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, pag. 74), a determinação dos conteúdos referentes a diferentes gêneros textuais (orais e escritos) pauta-se por tipos com os quais os alunos estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna, podendo ser: pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias.

Após definir os gêneros, o documento aponta suas características, também evidentemente oriundas de ideias bakhtinianas, a saber: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Os PCNs como documento não eram de implementação obrigatória, embora se constituíssem como referência para instituições de ensino e educadores de todo país na constituição dos currículos e objetivos de aprendizagem em cada disciplina.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo legal que serve de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas de educação básica, sejam elas públicas ou privadas. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) que está focando o ensino infantil e o ensino fundamental I e II. E assim, como os PCNs, a BNCC foi elaborada por professores universitários, professores de comitês de 16 especialistas e de técnicos competentes. Além disso, foca em cada disciplina escolar (em todo o ensino fundamental), na implantação vertical e nas referências para as avaliações dos alunos (BRASIL, 2017). E a partir do ano de 2018, começou a elaboração da BNCC para todo o ensino médio.

A BNCC orienta que, aspectos relacionados à contexto de produção do texto, contexto de circulação, objetivo ao escrever tal texto, juntamente aos aspectos de análise linguística como, os efeitos de sentidos causados pelos recursos textuais, identificação de posicionamento do autor, inferências de significado de palavras e de ideias implícitas, guiam o trabalho de desenvolvimento da leitura. Assim como no eixo da leitura, na escrita também há a orientação ao trabalho com gêneros discursivos diferentes. Segundo a BNCC (2017, p. 64), esse eixo “compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto”.

O fato de os gêneros discursivos estarem presentes em todos os níveis do ensino fundamental é excelente, pois possibilita desenvolver nos alunos a consciência de que a linguagem é uma atividade interativa, em que nós nos constituímos como sujeitos sociais. O trabalho com o gênero permite que os alunos desenvolvam a capacidade de serem locutores e interlocutores que dominam os diferentes usos da língua, de acordo com as exigências da situação comunicativa.

Como exemplo Silva (2018) indica que no primeiro grupo, formado por bebês de zero a 1 ano e 6 meses, a BNCC orienta sobre a participação deles em situações de escuta de textos de diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.), e a conhecerem e manipularem materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).

Com as crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, a orientação é que elas devem manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.) e manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.

Já com as crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses, o documento define que nessa faixa etária elas devem selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.) e levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura (SILVA, 2018).

O autor salienta ainda que a evolução ao longo do Ensino Fundamental ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem. Nesse

progresso, ao reforçar o uso da diversidade de gêneros iniciado na Educação Infantil como meio para a formação de leitores.

Portanto, a BNCC, ao articular diversos gêneros textuais no decorrer das etapas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – anos finais, contribuirá já no início da Educação Básica, por meio da manipulação e do contato com diversos textos, o desenvolvimento do gosto pela leitura e a inserção ao mundo letrado, oferecerá conhecimento de diversos gêneros e portadores textuais, proporcionando aos estudantes a compreensão da função social da escrita e o reconhecimento da leitura como fonte de prazer e informação.

3.3 EXEMPLIFICANDO ALGUNS GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros se apresentam de diversas formas e categorias, dependendo da função de cada um e das diferentes situações comunicativas. Os gêneros textuais se apresentam como uma atividade social, isto é, eles se proliferam para dar conta da variedade de atividades que estão presentes no cotidiano dos indivíduos.

a) **Charge:** O Gênero textual charge, é característico por juntar a linguagem verbal e o visual. Tem-se um plano sobreposto a outro, ou seja, o desenho contém a mensagem principal, complementada pelos dizeres verbais, geralmente uma pequena frase que sintetiza ou interroga o interlocutor sobre o fato chargeado.

Mouco e Gregório (2007) afirmam que a charge absorve a caricatura em seu ambiente ilustrativo. Etimologicamente a palavra Charge vem do francês charger – carregar, exagerar, e constitui um tipo de texto visual e desenhado, cujo objetivo é focalizar uma determinada realidade, geralmente política, sintetizando esse fato.

Como bem confirma Cavalcanti (2008) ao afirmar que a charge consiste em um gênero textual de caráter humorístico, que tem por finalidade comunicativa realizar uma crítica. Nessa crítica, aparecem temáticas e contextos temporais específicos.

A charge e as tiras humorísticas são riquíssimas em intertextualidade, permitindo que o receptor das mesmas raciocine e analise o que é subentendido nas mesmas. Para Lessa (2007), uma forma de criticar os acontecimentos da atualidade é por intermédio do riso advindo da sátira, da ironia e do deboche empregados como mecanismos para interagir com o leitor e persuadi-lo a aceitar as ideias representadas. Para tanto, é crescente o número de jornais, revistas e emissoras de televisão que exploram a sátira política por meio do riso e do escárnio, mediante utilização da caricatura e da charge.

Como prova de sua relevância, estão cada vez mais presentes nas provas de concursos e vestibulares, quando o candidato tem sua habilidade de interpretação de texto colocada em análise.

Vejamos agora alguns exemplos de charges:

Figuras 01 e 02 – Exemplos de charges.



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/charge-nas-aulas-lingua-portuguesa.htm>.
(Angeli, Folha de S. Paulo, 14.05.2000)

b) **Gênero Fábula:** é uma narrativa curta, onde os personagens mais importantes geralmente são animais que pensam e agem como pessoas. A fábula é um gênero “[...] em que se predomina a narração que é estrategicamente usada como um modo enunciativo para argumentar” (SILVA, 1999, p. 96).

Segundo Conversion (2020) o objetivo da fábula é fazer com que as crianças e os adultos que contam as histórias reflitam sobre valores da sociedade e outros julgamentos. A narrativa é curta e conta com figuras personificadas, geralmente animais com características humanas como pensamentos e emoções. Seus defeitos e qualidades são apresentados no desenrolar da história, para que, ao final, ela transmita uma moral.

Conhecida pela ‘moral da história’, Huber (2012) diz que a fábula pode ser percebida sempre com objetivos grifados, por trás das histórias – na maioria das vezes encenadas por animais – escondem-se condutas que as crianças devem (ou não) seguir.

Exemplo: **O lobo e o cordeiro** (Araújo, 2020).

Estava um Lobo a beber água num ribeiro, quando avistou um Cordeiro que também bebia da mesma água, um pouco mais abaixo. Mal viu o Cordeiro, o Lobo foi ter com ele de má cara, arreganhando os dentes.

— *Como tens a ousadia de turvar a água onde eu estou a beber?*

Respondeu o cordeiro humildemente:

— *Eu estou a beber mais abaixo, por isso não te posso turvar a água.*

— *Ainda respondes, insolente! — retorquiu o lobo ainda mais colérico. — Já há seis meses o teu pai me fez o mesmo.*

Respondeu o Cordeiro:

— *Nesse tempo, Senhor, ainda eu não era nascido, não tenho culpa.*

— *Sim, tens — replicou o Lobo —, que estragaste todo o pasto do meu campo.*

— *Mas isso não pode ser — disse o Cordeiro —, porque ainda não tenho dentes.*

O Lobo, sem mais uma palavra, saltou sobre ele e logo o degolou e comeu.

Moral da história: Claramente se mostra nesta Fábula que nenhuma justiça nem razões valem ao inocente para o livrarem das mãos de um inimigo poderoso e desalmado. Há poucas cidades ou vilas onde não haja estes Lobos que, sem causa nem razão, matam o pobre e lhe chupam o sangue, apenas por ódio ou má inclinação.

c) **Conto de Fadas:** Os contos de fada fazem parte dos gêneros textuais e entre muitos gêneros existentes, alguns são mais propícios ao trabalho com a prática de leitura no âmbito escolar.

Segundo Oliveira (2010):

Os contos de fadas são importantes para a formação e a aprendizagem das crianças, escutar histórias é uma forma significativa para o início da aprendizagem e para que o indivíduo seja um bom ouvinte e um bom leitor, mostrando um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

De acordo com a autora, os contos podem ser o caminho para que as crianças despertarem sua curiosidade, uma janela aberta para cultivar sua imaginação, através dos contos fazerem novas descobertas.

Silva (2013) nos apresenta a ideia de Contos de fada como:

Uma variação do conto popular. Possuem uma narrativa curta, cuja história se reproduz a partir de um motivo principal e transmite o conhecimento e valores culturais de geração para geração por meio da tradição oral. O herói ou heroína geralmente enfrentam grandes obstáculos antes de triunfar sobre o mal (SILVA, 2013, p. 7).

Transmitir uma história por meio da narrativa que fascina, contendo fantasias com certeza prende a atenção e marca para a vida toda, fazendo com que a mesma história seja contada por séculos em diferentes versões, este é o poder dos contos.

Dentre os inúmeros textos pertencentes ao domínio estético/artístico temos o conto. “O conto é um relato em prosa de fatos fictícios” (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 2005, p. 21). Este relato quando lido ou ouvido tem o poder de despertar no leitor uma gama de sentimentos

indescritíveis, porque consta de três momentos perfeitamente diferenciados: O conto começa apresentando um estado de equilíbrio, dá lugar a uma série de episódios que se convertem em conflitos e culmina com a resolução destes conflitos no estágio final (SILVA, 2013).

Como característica, os contos de fadas envolvem algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento e, apesar do nome, a presença de animais falantes são muito mais comuns neles do que as fadas propriamente ditas. Como exemplo: “A Bela e Fera”, “Os Três Porquinhos”, “O Gato de Botas”, entre outros.

d) **História em Quadrinhos (HQ's)**: As ‘histórias em quadrinhos’ (doravante HQs) são denominadas como arte sequencial, “uma forma de linguagem que combina imagem e texto por meio do encadeamento de quadros, narra uma história ou ilustra uma situação” (SILVA, 2002, p. 54).

Segundo Vergueiro (2012) as HQs auxiliam no desenvolvimento do hábito da leitura, independentemente de sua faixa etária, pois elas iniciam o gosto pela leitura, e este leitor não fica apenas nas HQs, mas é levado a outros gêneros. Outra característica importante das HQs é que elas “aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico” (VERGUEIRO, 2012, p. 21).

As HQs são gêneros que podem auxiliar muito no desenvolvimento e aprendizado das crianças, pois, é através da linguagem que o ser humano tem acesso aos significados da cultura em que vive, estabelece relações entre as informações e constrói sentido para si e para o mundo, e as HQs pode ser considerada como uma leitura fácil, por ter imagens atrativas, ou ainda por ter uma linguagem mais próxima da realidade do aluno.

4 - AS CARACTERÍSTICAS CULTURAIS DA AMAZÔNIA

Nesta seção buscou-se identificar as características culturais da Amazônia, abordando concepções de cultura, imaginário amazônico e formação docente, no objetivo de esclarecer os recursos da cultura local como recurso didático-pedagógico para o ensino Língua Portuguesa e Literatura.

4.1 O QUE É CULTURA?

Faz-se necessário, diante do contexto desta pesquisa, abordar o conceito de cultura. Ao se buscar conceituar o termo cultura, nota-se que ele é muito amplo, o qual representa um grupo de tradições, crenças e costumes de um determinado grupo social. Desse modo, a cultura é denominada como um processo que engloba diversos fatores, como: a herança de um grupo, reunião de comportamentos humanos, envolvendo conhecimentos, valores, religião, língua, hierarquia, regras (MATTA, 1986).

O termo cultura apresenta uma complexidade de interpretações, quando analisado numa perspectiva histórica. O desenvolvimento histórico do termo a princípio, considerava ações ligadas a criação de animais e a agricultura. Assim como também, o termo foi associado a ação de ter cuidado com algo, zelar por algo, até que o termo enfim, passa a significar ações e esforços para o despendido desenvolvimento da humanidade. Assim destaca Canedo (2009),

Parte desta complexa distinção semântica se deve ao próprio desenvolvimento histórico do termo. A palavra cultura vem da raiz semântica *colere*, que originou o termo em latim *cultura*, de significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração (Williams, 2007, p.117). Até o século XVI, o termo era geralmente utilizado para se referir a uma ação e a processos, no sentido de ter “cuidado com algo”, seja com os animais ou com o crescimento da colheita, e também para designar o estado de algo que fora cultivado, como uma parcela de terra cultivada. A partir do final do século passado ganha destaque um sentido mais figurado de cultura e, numa metáfora ao cuidado para o desenvolvimento agrícola, a palavra passa a designar também o esforço despendido para o desenvolvimento das faculdades humanas. Em consequência, as obras artísticas e as práticas que sustentam este desenvolvimento passam a representar a própria cultura (CANEDO, 2009, p. 1-2).

A partir de Canedo (2009) observa-se a evolução semântica do termo cultura, que em sua primeira aparição, como palavra, dava significados a ações ligadas à agricultura e à criação de animais, pois, seu significado está atrelado à terra cultivada, ou a ter cuidado com algo. Cuche (1999) salienta que no começo do século XVI a palavra passa a designar uma faculdade, isto é, cultura passa a descrever o trabalho para desenvolvê-la. Segundo o autor, a palavra cultura entra para o dicionário de língua francesa apenas em 1718, sempre seguido de um complemento como: cultura das artes, cultura das letras, cultura das ciências. Surge aí então

caminhos para uma compreensão científica do termo cultura. A carga científica surge a partir da compreensão de cultura como instrução, constituída pelo movimento iluminista francês. Dessa forma, a palavra cultura passa a designar a formação, a educação do espírito.

No vocabulário francês da época, a palavra também estava associada às idéias de progresso, de evolução, de educação e de razão. Cultura e civilização andavam de mãos dadas, sendo que a primeira evocava os progressos individuais e a segunda, os progressos coletivos. Neste sentido, há uma diferenciação entre o estado natural do homem, irracional ou selvagem, posto que sem cultura; e a cultura que ele adquire através dos canais de conhecimento e instrução intelectual. Decorre daí a idéia de que as comunidades primitivas poderiam evoluir culturalmente e alcançar o estágio de progresso das nações civilizadas (CANEDO, 2009, p. 2).

A camada de significado do vocábulo científico pelo princípio de instrução, torna a palavra cultura um conceito, que era empregado a dar significado aos avanços educacionais e ao progresso. Dessa forma, o termo cultura passa a ser apresentada juntamente com o termo civilização, isto é, cultura seria o meio de atingir a civilização, ser civilizado, a partir das instruções sociais corretas, que simbolizavam evolução, progresso. Dessa forma, adquirir cultura era ser civilizado, bem educado, instruído, dentro dos padrões consideráveis mais - aceitáveis, compatíveis, modernos - em estudos de literatura, o conceito Moderno tem significado muito preciso (cf. Baudelaire)², além das acepções no campo da história e da sociologia. Também existe o contexto em que moderno é um atributo, um adjetivo, a designar atual (como você fez), ou ligado às evoluções científico-tecnológicas, dos aparelhos e máquinas,, sob um discurso de progresso. Dessa forma, o termo cultura passa a ser associado às ideias de progresso, evolução, educação e de razão que são os princípios que estavam no centro do pensamento social da época (CUCHE, 1999).

Este pensamento também deu origem a um dos sentidos mais utilizados em nossos dias, que caracteriza como possuidores de cultura os indivíduos detentores do saber formal. No século XIX, a noção francesa de cultura se ampliaria para uma dimensão coletiva, se aproximando do significado de civilização e, até mesmo, o substituindo (CANEDO, 2009, p. 2-3).

Edward Burnett Tylor, por exemplo, foi um dos primeiros autores a criarem um conceito de cultura no âmbito da antropologia, isto é, a primeira visão etnológica de cultura, porém, evolucionista¹. Para esse autor, a cultura possui um amplo sentido etnográfico – sendo todo um complexo formado por conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra

¹ A perspectiva evolucionista do termo cultura, “[...] que acreditava haver uma escala evolutiva de progresso cultural que as sociedades primitivas deveriam percorrer para chegar ao nível das sociedades civilizadas.” (CANEDO, 2009, p. 4).

²A modernidade de Baudelaire seria a de não aceitar o curso do tempo e, por uma atitude voluntária, propor-se a construí-lo, submetendo-o a este ato de vontade.

característica ou hábitos adquiridos por grupos sociais como partes ou membros de sociedades (CANEDO, 2009).

A pesquisa de Amazonense & Faria (2015) abordam os aspectos culturais indígenas no Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas. O termo cultura entre os povos indígenas dessa região se apresenta atrelado a noção de patrimônio, haja vista, que a cultura se assenta no território e o território é o patrimônio indígena. A cultura, segundo as autoras, liga-se ao viver bem intensamente a partir do modo de vida, ligado aos costumes e tradições que se configuram no território. Dessa forma, o cultural torna o território sagrado, por essa razão, que a cultura que se materializa no território é um patrimônio. Dessa forma, percebemos que a noção de cultura é etnológica, se aproxima das considerações de Tylor, como destacam Godoy & Santos (2014), isto é

Conforme Cucho (ibid.), esta é a primeira definição etnológica de cultura e foi dada pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor. Trata-se de uma definição descritiva e não normativa que rompe com as definições restritivas e individualistas de cultura: para Tylor, segundo Cucho (ibid), a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem, caracterizando-se por sua dimensão coletiva. A cultura é adquirida e por isso não depende da hereditariedade biológica. Sendo a cultura adquirida, então sua origem e seu caráter são, em grande parte, inconscientes. A palavra “Cultura”, na acepção de Tylor, é uma palavra neutra, que permite pensar toda a humanidade (GODOY & SANTOS, 2014, p. 20).

Gómez & Hernández (2010) salientam que a dinâmica cultural de um povo implica em processos de natureza interna, aqueles que permitem compartilhar saberes grupais e que se apresentam como processos educativos fundamentais como: a língua materna, os costumes, tradições, mitos, ritos, a alimentação e a história de vida grupal. Sendo assim, cada sociedade constitui formas de satisfazer suas necessidades primárias e secundárias, gerando expressões culturais específicas. Para tanto, cultura é um conjunto de manifestações físicas, artísticas, crenças, mitos, ritos, idiomas e entre outras características, que caracteriza um povo ou grupo social, são conhecimentos, formas de viver peculiares que identificam a existência de um povo ou grupo social (GÓMEZ; HERNÁNDEZ, 2010).

Portanto, a cultura é toda a vida do ser humano, a existência, todas as suas práticas... A cultura é o território de onde tudo brota na nossa existência, inclusive os textos, os falados e suas contingências, o escrito e suas determinações histórico-culturais; seus gêneros, tudo reflete o permitido e o censurado na cultura: só falamos o que podemos falar, só é escrito o que pode ser escrito, sob pena inclusive de persecução judiciária...

4.2 IMAGINÁRIO AMAZÔNICO

O autor Santos aborda que:

O imaginário amazônico tem por base material a natureza, que desenvolve nos seus moradores a contemplação da região em devaneio que faz a ligação entre o real e o imaginário. A floresta e o rio levam o homem ribeirinho ao estado contemplativo de admiração diante do belo, do grandioso que ao mesmo tempo é um universo sublime, assustador e destruidor. Quando navega em seu casco ou canoa, o homem da várzea amazônica contempla a magnitude da natureza e transforma seus elementos em seres sobrenaturais que o ajudam a compreender a realidade que ele contempla, atribui a essa realidade uma relação de intimidade (SANTOS, 2017, p. 24/25)

O autor ainda salienta que “a compreensão da formação do imaginário amazônico se dá pela interpretação de contextos históricos e sociais, signos, símbolos e representações (SANTOS, 2017, p. 34). Diante do exposto, o imaginário amazônico é considerado toda a cultura, história, crenças, misticismos, as lendas que (re)existem no território da Amazônia tanto em espaços urbanocêntricos quanto rurais.

Dessa forma, o imaginário possui o intuito de dar significado aos acontecimentos da vida cotidiana e comunitária, as imagens de representação simbólica são abordadas nas mais variadas realidades. No imaginário amazônico, encontra-se seres sobrenaturais sobrepostos em numerosas imagens tornando significativa o sensível e o aparente (LOUREIRO, 2001; SANTOS, 2017).

A Amazônia é muito conhecida por sua beleza física, sua biodiversidade em fauna e flora encanta pessoas do mundo inteiro, o que poucas pessoas conhecem ou reconhece é a sua produção literária que envolve os mitos as lendas o folclore regional as religiosidades etc. Estes elementos configuram as produções locais, como singular. Para discutir a importância de se trabalhar a literatura da Amazônia é preciso, antes, compreendê-la em todos os seus aspectos; se permitir mergulhar em seu grandioso imaginário e navegar pela sua poética. O universo amazônico revela-se como o articulador entre o real e o metafísico, pois:

A paisagem amazônica, composta de rios, florestas e devaneios, é contemplada pelo caboclo como uma dupla realidade: imediata e mediata. A imediata, de função material, lógica, objetiva. A mediata, de função mágica, encantatória, estética. A superposição dessas duas realidades se dá à semelhança do que acontece com um vitral atravessado pela luz: ora o olhar se fixa nas cores e formas; ora, na própria luz que os atravessa; ora, simultaneamente nos dois. Na interpenetração e interdependência entre a paisagem imediata e mediata atua o devaneio. Um devaneio que estabelece os contornos do esfumato estetizante e poetizador da visualidade. Dessa maneira, o homem contempla uma realidade imediata iluminada pela realidade mediata (LOUREIRO, 1995, p.118).

O imaginário amazônico transcende os relatos e suas sustentações, são pautadas na oralização das narrativas tendo a natureza como a protagonistas das histórias, pois a dupla realidade (imediata e mediata) caminham lado a lado e expressam fartamente a vida do homem

amazônico. É preciso olhar para a Amazônia com o olhar de alteridade, ou seja, colocar-se como participante da construção, respeitando os valores que os integra. Apartando-se do ver de exotismo. Dessa forma, os alunos devem estudar nestes gêneros textuais, os aspectos dessa cultura amazônica.

5– A CULTURA AMAZÔNICA PRESENTE NOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA: BREVE ANÁLISE

Compreende-se que os gêneros textuais, para Marcuschi (2008) são textos que se materializam em situações recorrentes de comunicação. Eles são encontrados em nosso dia a dia e “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Lima (2015) ainda considera que a questão do agrupamento de gêneros se dá em decorrência das cinco modalidades retóricas (narração, argumentação, descrição, injunção e exposição), que correspondem aos tipos textuais, aqui, tratados como sequências tipológicas no interior de cada gênero.

Em suma, o que se pode dizer é que a inserção dos gêneros na escola pode ser uma abordagem cultural significativa, são importantes para as práticas da leitura e de escrita no processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente a afirmação identitária cultural dos educandos.

5.1 INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COM ABORDAGENS CULTURAIS UTILIZADOS NO ENSINO DA LÍNGUA

A presença dos gêneros textuais é constante em meio aos conteúdos ministrados nas aulas de língua portuguesa, contudo, o distanciamento cultural entre as exemplificações desses gêneros em relação a realidade dos alunos é pertinente.

Segundo Bakhtin (1996) os gêneros têm uma função importante no meio social, principalmente quando relacionado a interação comunicativa. Nesse processo de comunicação, o sujeito, também, perpassa pela identificação cultural; aprender os gêneros textuais os observando inseridos em seu cotidiano pode transformar a aprendizagem desse conteúdo, trazendo assim resultados bons tanto para os alunos quanto para os professores. Dentro deste contexto, Santos (2017) nos diz que:

Cada vez que produzimos um texto, já estamos escolhendo algum tipo de gênero, seja na função de comunicar com o outro, nas trocas de conversas no dia a dia, na leitura de jornais e/ou revistas, e até mesmo nas orações na igreja. Dessa forma, as manifestações culturais de um povo também se constituem como gêneros textuais e que podem dizer muito sobre as formas de variação da língua. Ponto que também pode ser discutido dentro da sala de aula (SANTOS, 2017, p. 3).

O folclore foi sempre relacionado às atividades envolvendo os gêneros textuais junto da participação de aparatos culturais da Amazônia que levam o aluno a valorizar a sua cultura e participar de atividades relacionadas ao conteúdo programático. Uma vez que os estudantes compreendem as variações linguísticas apresentadas nos textos gráficos e conseguem identificar visualmente as características do seu meio social, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais prático.

As lendas, que são gêneros textual do tipo narrativo, estão presentes por gerações na cultura amazônica. Este gênero é imprescindível no que concerne o ensino de gêneros textuais com elementos culturais, é uma característica predominante do imaginário amazônico. A exemplo da utilização destes gêneros, está a lenda do Boto; animal típicos das águas doces dos rios da Amazônia. A lenda do boto é deveras conhecida em toda a região, como afirmam Alves & Pereira (2007):

É tradição junina do povo da Amazônia festejar os Dias de Santo Antônio, São João e São Pedro. Nessas noites se fazem fogueiras e se queimas foguetes. Também há consumo de comidas típicas e se dançam quadrilhas ao som alegre das sanfonas. As lendas contam que nessas noites, quando as pessoas estão distraídas celebrando, o boto rosado aparece transformado, em um bonito e elegante rapaz, mas sempre usando um chapéu, porque sua transformação não é completa e suas narinas se encontram no topo de sua cabeça fazendo um buraco. Como um cavalheiro, ele conquista e encanta a primeira jovem bonita que encontra, leva-a para o fundo do rio, engravidando-a, e nunca mais volta para vê-la (ALVES; PEREIRA, 2007, sp).

A apresentação do texto aos alunos, o debate que se resvale em seu conteúdo e estrutura – considerando a realização do gênero em um tipo textual, no caso a narração – propiciam ao aluno aprender a partir do próprio contexto que é exposto no decorrer de sua vida. Logo, as lendas enquanto gêneros textuais, possibilitam não apenas o ensino de gênero como também da tipologia textual, além da prática de leitura, compreensão e interpretação de texto.

Outro gênero, além das lendas, que pode ser associado às características culturais da Amazônia paraense no processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais é a charge. Ainda que seja corriqueiro os livros didáticos apresentarem exemplificações de charges que representam um modo de vida totalmente diferente de um aluno, quando posto em comparação aos alunos dos interiores do estado do Pará, como Abaetetuba, há charges que artistas paraenses que podem contribuir para a melhor compreensão dos alunos.

Abaixo serão apresentados dois exemplos de charges, a primeira representa o que majoritariamente aparece nos livros didáticos e a segunda é o exemplo de uma charge propriamente paraense.

Figura 03 – Charge paraense.



Fonte: <https://amarildocharge.wordpress.com/tag/shopping-vitoria/>.

Ao se fazer a análise da charge acima, além de abordar o conteúdo de gênero textual, é possível analisar num contexto que engloba figuras de linguagem, como a ironia. Contudo, o distanciamento cultural entre o tema abordado na charge e a realidade dos alunos que moram na Amazônia é explícito.

A termo de exemplificação temos: um aluno que reside e nunca saiu do seu local, que estuda nas ilhas da cidade de Abaetetuba, no interior do Pará, região norte do Brasil, não saberá a intenção da mensagem que a charge repassa. Ora, questionamentos acerca de palavras como “shopping” e “estacionamento” poderiam ser apresentados em sala de aula. Percebemos assim a disparidade cultural que há até mesmo em livros didáticos que, usualmente, costumam ser produzidos nas regiões Sul e Sudeste do país, não privilegiando as particularidades das demais regiões – e até mesmo das próprias regiões Sul e Sudestes – do Brasil.

Figura 04 – Crença popular paraense.



Fonte: facebook.com/EuAmooPara.

Quando há a exemplificação de um gênero textual com representações de um contexto no qual o aluno está inserido, pode haver maior aproveitamento nas aulas. Não apenas restringir o ensino de gêneros textuais às lendas e mitos amazônicos, mas expor ao aluno outros gêneros que podem representar seu cotidiano.

A imagem acima é um exemplo corriqueiro de uma crença tipicamente paraense, além de apresentar fragmentos do dialeto dessa região. Em colaboração as aulas sobre gêneros textuais, a charge pode ser usada para abordar outros assuntos como significação de palavras, uma vez que são apresentadas palavras e expressões como: égua, emborcada, acoca, levar o farelo; denotação e conotação quanto ao emprego da palavra “bicho”.

Charges, lendas e mitos são exemplos de gêneros textuais que podem estar inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Outro gênero importante de ser destacado é o poema.

O Pará possui um acervo riquíssimo de poemas que tratam da cultura amazônica. Muitos autores discorrem sobre esta temática. Um exemplo é realizado nos poemas de João de Jesus Paes Loureiro (2009), escritor nascido na cidade de Abaetetuba – Pará e trata de diversos assuntos relacionados a cultura em suas obras.

OS ARTESÃO DE MIRITI

Os artesãos de Miriti

(por exemplo, o Cambota, o Jarumã)

quando morrerem

vão retos para o céu

sem mesmo a curva do purgatório...

Eles vão rapidamente

preparar

Brinquedos de Miriti,

para a eterna criança que Deus é

e para os anjos.

Paes Loureiro

Os elementos poéticos e sua relação com o ambiente e a composição desse ambiente podem ser trabalhos em sala de aula quanto ao ensino desse gênero; a familiaridade, principalmente, com o brinquedo de miriti (como apresentado no exemplo), a composição histórica da cidade de Abaetetuba e a poética presente no brincar da criança com um brinquedo

típico da cultura local. Todos esses elementos estão presentes no cotidiano, mesmo que não seja o elemento físico, mas que em algum momento houve o contato, como através das narrativas orais sobre o brinquedo, por exemplo.

Outro poeta paraense no qual ilustraremos a pesquisa com um de seus poemas é Max Martins (1971).

VER-O-PESO

*A canoa traz o homem
a canoa traz o peixe
a canoa tem um nome
no mercado deixa o peixe
no mercado encontra a fome
a balança pesa o peixe
a balança pesa o homem
a balança pesa a fome
a balança vende o homem*

*vende o peixe
vende a fome
vende e come*

*a fome
vem de longe
nas canoas
ver o peso
come o peixe
o peixe come*

- o homem?

*o homem não come
come o homem
compra o peixe
compra a fome
vende o nome
vende o peso*

*- peso de ferro
- homem de barro*

Max Martins

A estrutura, as rimas e as palavras conhecidas na cultura amazônica são elementos presentes no poema acima. A ligação entre o povo e o rio, o que marca a literatura de expressão amazônica se contempla no gênero textual/literário que é o poema.

A inserção e a valorização cultural nas aulas de Língua Portuguesa contribuem não só para o desenvolvimento das atividades em sala de aula e a apresentação de conteúdo, mas é grande auxiliadora no processo de formação da identidade do aluno enquanto habitante dessa região.

5.2 A CULTURA AMAZÔNICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Em concomitância com a valorização do espaço no qual a escola, o papel do aluno e do professor, mediante ao contexto que estão inseridos, se resvale na aprendizagem dos processos culturais do local em que vivem. Esta valorização segue os aspectos culturais, históricos e identitários em meio a uma perspectiva literária. Quando estabelecido no âmbito da sala de aula a relação entre os assuntos requeridos para a composição curricular e a questão que envolve a formação cultural e cotidiana no aluno, pode-se haver melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Colares (2011, p. 189) nos auxilia neste entendimento afirmando que:

Reputo da maior importância os estudos e as pesquisas centrados em objetos que estão mais próximos da nossa realidade, até para que possamos com maior precisão entender e agir sobre ela. Todavia, não vejo como a educação (notadamente a educação escolar) possa ser compreendida isolada dos fins e objetivos a que se destina. Ambos são aspectos que extrapolam a localidade geográfica em que ela é realizada. Portanto, o local não pode prescindir do regional, do nacional, e até mesmo do internacional. Em outros termos, penso que há necessidade permanente de articular o singular e o universal para o melhor entendimento de nosso objeto de estudo. Não basta a presença do termo Amazônia para que em um texto sobre a educação, o referido fenômeno se apresente diferenciado do que ocorreu e vem ocorrendo em outras regiões do Brasil e do mundo. Mas, em utilizando-o, temos o dever de explicitar as singularidades, as questões específicas, sem reduzi-las a um rol descritivo de situações pitorescas.

As características naturais da Amazônia estão por toda parte do estado do Pará, em evidência a imagem dos rios e a predominância de tudo o que está relacionado a natureza. Contudo, além da imagem visual amazônica, há a prevalência da oralidade como característica cultural do local. Em meios aos mitos e lendas que derivam da cultura e permeia o imaginário amazônico, compreende-se exemplificações de gêneros textual contemplados nessas histórias.

Ora, se somos educadores residentes e atuantes na Amazônia com alunos nesta mesma realidade, por que não realizarmos trabalhos coerentes com a nossa situação?

A região amazônica é composta em grande escala por comunidades ribeirinhas nas quais essas comunidades, em sua maioria, ficam distantes dos centros urbanos. O município de Abaetetuba, por exemplo, é considerado uma cidade ribeirinha em decorrência as ilhas que compõem esta cidade que nasceu, cresceu e se desenvolve as margens de um rio. Por conseguinte, temos a forte presença do rio que se faz como fonte de economia, subsistência e vias de deslocamento que geralmente são o percurso dos alunos até a escola e professores até o trabalho.

No que concerne a formação do professor nos detemos aos importantes estudos de Barros (2016) que postula:

A formação de professores é um espaço de construção, de descoberta, de mudança, de transformação, de vida, de trocas de experiências. É um mergulho na gênese do conhecimento. Vetor que move toda uma sociedade. É na formação de professores que os profissionais da educação constroem a sua identidade profissional, os seus saberes docentes para a condução da docência de forma que os conhecimentos teóricos e práticos são os alicerces para o desenvolvimento da sua profissionalização (BARROS, 2016, p. 2).

Portanto, é primordial a formação docente adequada, em especial do profissional de Língua Portuguesa, para a fluidez das atividades referentes ao conteúdo Gênero Textual. Quando há possibilidade de aliar a formação do professor com a realidade social e cultural em que a escola se encontra, causa maior eficácia no trabalho profissional do mesmo. O professor precisa adequar suas práticas docentes com o que lhe é oferecido; torna-se incoerente ensinar sobre variações linguísticas nordestinas, por exemplo, em uma sala de aula de uma escola ribeirinha da Amazônia com alunos moradores daquela área quando há elementos regionais próprios que auxiliam na explicação deste mesmo assunto.

Ainda sobre formação docente Rodrigues, Lima & Viana (2017) aponta sobre a importância da relação professor e aluno:

O professor necessita ter ciência de que o seu saber não é totalizado e que os alunos trazem para a sala de aula saberes prévios. O que o professor precisa é saber que em sua prática é necessário explorar a bagagem do seu alunado, pois eles têm conhecimentos que precisam apenas ser aperfeiçoado. Se propondo e se flexibilizando para modificar suas práticas metodológicas (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

Neste contexto, Colares (2011) nos atenta à história da educação na região amazônica, ao afirmar que:

Não é coerente falar de educação da Amazônia (em sentido amplo) em um estudo que ficou circunscrito, por exemplo, a Belém do Pará. Por mais que esta localidade seja um marco na história da Amazônia, e que nela se encontre pessoas e situações cotidianas ilustrativas da diversidade regional, não é suficiente para permitir uma tamanha generalização. O mesmo se aplica para qualquer outro fragmento territorial, mesmo que de maior extensão, como por exemplo um dos estados que compõem a Região (COLARES, 2011, p. 189).

Assim como não deve haver a ligação de Amazônia somente com a floresta, a educação neste lugar não deve ser atrelada somente aos grandes centros urbanos. De fato, a Amazônia é uma região gigantesca composta pelos espaços urbanos – alguns bastante desenvolvidos economicamente – e rural.

Em qualquer lugar se encontrará dificuldades no âmbito educacional, não só na região Norte, na Amazônia, no Pará ou em Abaetetuba. O Brasil é um país carente de educação de qualidade e ambientes físicos que promovam educação. Logo, este ponto negativo na educação requer professores que se adequem ao que lhe é proporcionado, bem como as formações não tão frequentes quanto deveriam ser, portanto, infelizmente os profissionais da educação devem

saber trabalhar com os materiais existentes em seu determinado ambiente de trabalho e com o que a realidade dos alunos oferece.

Portanto, afirma-se, diante do exposto, que o trabalho com gêneros textuais em sala de possibilita um aprendizado significativo, pois o aluno estará estudando algo que se refere à sua realidade.

5.3 A BNCC E O ENSINO DE LITERATURA: OPORTUNIDADE E ORIENTAÇÕES PARA O USO DO TEXTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

É comum a presença da literatura na escola. A relação entre literatura e educação é antiga que se confunde com a ideia primitiva de civilização. Antes mesmo de essas duas práticas serem denominadas e adquirirem o sentido que possuem hoje, a literatura já era usada como um conteúdo de formação, ensino e aprendizagem em diversas culturas (SILVA, 2009).

Diante disso, neste tópico será abordada uma análise da BNCC referente ao ensino da literatura utilizando o texto literário com características amazônicas como ferramenta metodológica para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, será demonstrado a importância dos gêneros textuais e sua correlação com a cultura do sujeito.

De acordo com a Base Comum Curricular:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, p.25).

Figura 5: As 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira)

As 10 competências devem estar presentes em todas as modalidades e etapas da Educação Básica. Além disso, perpassa em todos os componentes curriculares. Dessa forma, a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio são etapas que compreendem a Educação Básica (BRASIL, 1996). Diante disso a LDBEN 9394/1996 aborda no seu artigo 29 que a educação infantil é definida:

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p.23).

Diante do exposto, ela será ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996). A Base Nacional Comum Curricular aborda que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo esta o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola denota a primeira separação das crianças dos seus seios afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar),+ como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017).

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Estes eixos compreendem: 1) Conviver; 2) Brincar; 3) Participar ; 4) Explorar ; 5) Expressar e 6) Conhecer-se. Estes eixos estão estruturados em cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação e “espaços, tempos, quantidades, relações, e transformações” (BRASIL, 2017).

Sabe-se que atualmente escolar é visto de forma negativa: como um espaço que “quer ignorar as manifestações de cultura que impregnam a comunidade de onde seus alunos provêm: a cultura popular” (SOUZA, 2011, p. 34). Nesse contexto, tomando por base a BNCC, o docente no contexto da etapa da educação infantil deve utilizar como ferramenta metodológica nos diversos campos de experiências: textos orais, escritos, ilustrações, crônicas, lendas, dentre outros, que sejam repletos de conteúdos que retratem a cultura amazônica. Haja vista que Freire

(1986) aborda que a educação deve partir do sujeito, devem ser valorizados os conhecimentos que eles trazem de sua comunidade e de seu seio familiar. Por exemplo, o professor pode, em sala de aula, valorizar os textos orais, histórias passadas de gerações em gerações, sobre algum fato cotidiano ou algo fantástico que aconteceu na comunidade em que o aluno mora.

Diante desta perspectiva, a escola deve ser considerada como um ambiente promotor de experiências e aprendizagens que irão compor a base formativa dos estudantes desde os primeiros anos de vida e do professor como agente mediador dessas situações formativas. Entende-se que os diferentes gêneros textuais que circulam nos diversos espaços da sociedade compõem um universo de saberes a serem explorados no contexto da Educação Infantil, de modo a aproximar, familiarizar e engajar os pequenos na linguagem escrita, de maneira a compreender seu valor social e vir, futuramente, utilizar-se dessa linguagem para ampliar as possibilidades de mobilidade social, para a qual a escrita é tão relevante. Nos deteremos aqui na discussão sobre aspectos relevantes ao trabalho com os textos, destacando o porquê e como proceder a leitura em voz alta na educação infantil (VAGULA & BALÇA, 2016).

No contexto do ensino fundamental, também é importante o trabalho com gêneros textuais trazendo a realidade amazônica como conteúdo metodológico a ser trabalhado em sala de aula. Dessa forma, conceitua-se o ensino fundamental abaixo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/1996):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

De acordo com a BNCC o docente do ensino Ensino Fundamental - Anos Iniciais precisa valorizar as situações lúdicas de aprendizagem dos indivíduos. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017).

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, destaca-se a concepção e definição de ensino médio de acordo com a LDBEN (9394/1996):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Dessa forma, a LDBEN ainda aborda que A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, em áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996).

A BNCC objetiva em todas as etapas e modalidades da educação “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania” (Brasil, 2017, p. 63). Diante das etapas de ensino supracitadas, sabe-se que é comprovado pedagogicamente a melhoria do ensino a partir de práticas pedagógicas e metodologias inclusivas que agreguem os conhecimentos dos alunos e de sua comunidade: os processos de trabalho, a cultura, culinária, medicina ancestral, dentre outros.

Na pesquisa de Fonseca (2021) que trata sobre o gênero lenda como forma de valorização da cultura amazônica no contexto escolar, aborda que as lendas amazônicas configuram-se em um gênero textual literário de cunho fantástico e que se fundamenta na oralidade, ela permeia o universo imaginário, principalmente como produto criativo e aventureiro das pessoas, dessa forma, os resultados do trabalho resultaram na promoção do

interesse dos discentes e seus familiares pelo conhecimento das lendas amazônicas, pela leitura e reescrita dessas narrativas e, sobretudo, a valorização da herança cultural deixada pelos povos ancestrais.

Diante do contexto da BNCC, cabe ao docente procurar abrir estes espaços fechados pela BNCC. Neste documento ensino de literatura é voltado prioritariamente para as questões estéticas e, mesmo quando sugere a dimensão social, sempre aponta para a compreensão do outro. A literatura, no entanto, necessita ser compreendida como forma de conhecimento sobre o mundo, não apenas fruição estética mas também como forma de saber. O texto literário também pode ser lido como um repositório de informações históricas, sociais, políticas e econômicas (PACHECO, 2017).

Assim sendo, Moriz (2012) demonstra que “literatura é ideologia, é expressão de pensamentos e a representação escrita e oral da cultura de um povo”. Dessa forma, os gêneros textuais trabalhados como ferramentas metodológicas são excelentes pois parte da realidade do sujeito.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa bibliográfica, observa-se que a inserção dos gêneros textuais vem cada vez mais contribuindo para o processo de comunicação e interação social, pois os mesmos estão presentes no cotidiano das pessoas. No âmbito escolar, desenvolver este assunto – eleito para a construção da presente pesquisa – a partir de exemplificações que se resvalam na cultura local dos alunos, pode haver bons resultados no processo de ensino e aprendizagem e na valorização da cultura e do espaço no qual os estudantes e as escolas estão inseridos.

Conclui-se que as literaturas regionais, podem ser um grande aliado no contexto da sala de aula, mas cabe ao professor introduzi-las, não só como um recurso de auxílio no processo de leitura dos estudantes, mas também na formação cidadã, muito mais que poéticas, elas nos revelam o meio em que habitamos e reflete toda nossa imagem geográfica e cultural, dessa forma, é preciso valorizá-las para que elas possam continuar viva em nosso meio.

Muitos gêneros textuais, como as histórias em quadrinho e as charges, por exemplo, possuem o aspecto visual que se torna atraente aos estudantes; o trabalho em conjunto da linguagem verbal e não verbal é interessante para as aulas de Língua Portuguesa. Os gêneros também são subsídios para que o professor possa adentrar em outros conteúdos, propondo não uma similaridade dos conteúdos, mas a interligação que os assuntos possuem uns com os outros; a termo de exemplificação temos a realização de um gênero textual em atividades de outros

conteúdos como: significação das palavras, tipologia textual, compreensão e produção textual, entre outros.

Foi possível analisar a importância da cultura amazônica atrelada aos gêneros textuais, observa-se que a sua utilização por meio de charges, textos poéticos, lendas, podem ser um recurso dinâmico para se trabalhar não somente no ensino de Língua Portuguesa, mas a identificação da cultura em que o rodeia, oportunizando aos alunos o contato com as diversidades textuais enriquecendo e potencializando seu conhecimento da realidade. A utilização pelo educador de uma variedade de gêneros contribui e estimula a imaginação dos educandos, valorizando cada vez mais o contexto em que este se insere.

Portanto, que por meio destas atividades com gêneros, os alunos poderão se encontrar, percebendo-se assim, como sujeitos do conhecimento, assumindo e se identificando com sua cultura de maneira significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M; PEREIRA, M (org.). **Lendas e mitos do Brasil**. Editora: Tela e Texto, Belo Horizonte, 2007.

AMADO, A. A. F. **Gêneros textuais na alfabetização e letramento**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins-SP, 2013. 71p. il. 31cm. Disponível em: <https://silo.tips/download/generos-textuais-na-alfabetizaao-e-letramento>

AMAZONENSE. T, A.; FARIA. I, F. Geografia indígena e a materialização da cultura no território. In: FARIA. I, F. (Org.). **Gestão do conhecimento e território indígena**: por uma geografia participante. – Manaus: Reggo Edições, 2015.

ARAÚJO, L. K. "Fábula"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/redacao/fabula.htm>. Acesso em 26 de novembro de 2020.
BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In.: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, W. **Formação de Professor: A Construção do Saber Docente**. Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

BONINI, A. FURLANETTO, M. M. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino aprendizagem. **Rev. Linguagem em (Dis)curso**. Lemd, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 337-584, set./dez. 2006.

BORTOLUZZI, B. M. **Análise da inserção de gêneros discursivos na Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 32 f. Monografia (Especialização em ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Comunicações, Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/13963/1/CT_ELPLI_2_2018_03.pdf

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2. ed. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologação. Terceira e última versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>.

CANEDO. D. “Cultura é o quê?” - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. In: **V Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**. UFBA, Salvador-BA, 2009.

- CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. Multimodalidade e argumentação na charge. **Recife: O Autor**, 2008.
- COLARES, A. História da Educação na Amazônia: Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out 2011.
- CONVERSION, B. **Contos clássicos, lendas e fábulas: entenda as diferenças**. (2020). Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/entenda-as-diferencas-entre-fabulas-lendas-e-contos-classicos/>.
- CUCHE. D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. – Bauru: EDUSC, 1999.
- DIAS, G. S. **Letramento: o ensino de gêneros textuais no 3º ano do ensino médio**. Monografia apresentada ao curso de Letras do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Brasília – DF 2013.
- FARIAS, A. C. **Material impresso e gêneros textuais**. – 2. ed. rev. – Florianópolis: IFSC, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1968.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.
- GODOY. E.V.; SANTOS. V, M. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.15-4, Julho-Setembro 2014.
- GÓMEZ. J. T.; HERNÁNDEZ. J, G. Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *In: Cuicuilco – Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*. México, Nueva Época, vol. 17, número 48, Enero-Junio, 2010.
- HUBER, R. Entre fábulas e contos de fadas: análise de produções textuais no ensino fundamental. **Revista Leitura: Teoria e Prática**. Congresso Brasileiro de Leitura (COLE), 2012.
- KAUFMAN, A. M; RODRÍGUEZ, M. Elena. **Escola, leitura e Produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- LESSA, D. P. O Gênero textual charge e sua aplicabilidade em sala de aula. **Revista Travessias**, n. 01. 2007.
- LIMA, G. O. S. **Gêneros e tipos textuais: um estudo para o ensino da leitura e da escrita**. Fundamentos para o Ensino da Leitura e da Escrita.
- LIMA, J. **Gêneros Textuais**. Apostila. Piraquara, 2015. Disponível em: http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Gneros_Final%5B2356%5D.pdf
- LOUREIRO, J. J. P; A Etnocenologia Poética do Mito. **Ensaio Geral**, Belém, v1, n.2, jul./dez. 2009.

LOUREIRO, J. J. P. **Obras reunidas: Cultura Amazônica uma poética do imaginário. Poesia I.** – São Paulo: Escrituras Editora, 2001. – (Paes Loureiro)

LOUREIRO, J. J. P; **Cultura Amazônica: Uma poética do imaginário.** Belém: Cejup, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCHUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade.** In DIONISIO, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MATTA, R. **Você tem cultura. Explorações: ensaios de sociologia interpretativa.** Rio de Janeiro: Rocco, p. 121-128, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIZ, N. L. **Literatura Amazonense: reflexões no processo de ensino e aprendizagem do ensino médio das escolas estaduais de Tefé/AM.** 2012. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Masterado en Ciencias de la Educación). Universidad San Carlos. Asunción/PY. Disponível no acervo bibliotecário do CEST/UEA. Tefé/AM, 2012.

MOUCO, M. A. T; GREGÓRIO, M. R. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica.** Trabalho final do Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007.

OLIVEIRA, P. S. T; **A contribuição dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças.** Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, 2010.

PACHECO, A. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. **BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. Divulgando Conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental.** Rio Branco: Nepan Editora, p. 15-32, 2017.

RODRIGUES, P; LIMA, W; VIANA, M. A Importância da Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docentes em ação.** V.03, n. 01, Setembro de 2017.

SANTOS, M; CERDOSO, V; CANDIDO, F. **Cultura e gêneros textuais: práticas de letramentos.** Universidade, EAD e Software Livre 2017.2

SANTOS, V. S. **O imaginário amazônico na várzea parintinense e as narrativas do boto, na Comunidade do Sagrado Coração de Jesus da Costa da Águia.** 2017.

SILVA, J. Q. G. **Gênero discursivo e tipo textual:** in Revista Scripta.: Editora PucMinas, V.1, n. 1. Belo Horizonte, 1999

- SILVA, N. M. **Fantasia e Cotidianos na História em Quadrinhos**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002.
- SILVA, T. F. F. Base Nacional: o uso da diversidade de gêneros textuais na formação de leitores da educação infantil ao ensino fundamental – anos finais. **7º Congresso Pesquisa e Ensino, Sinpro**, 2018.
- SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2ª ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.
- SILVA, A. P. **Os contos de fada como incentivo à leitura: uma proposta de ensino. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2013.
- SOARES, E. A. A. *et al.* PCNS X BNCC e o Currículo de Língua Portuguesa. **XVIII SEDU - Semana da Educação**. I Congresso Internacional de Educação Contextos Educacionais: formação, linguagens e desafios. 2019.
- SOUZA, A. As Lendas Amazônicas em Sala de Aula – Apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural. 2. ed. Manaus: Valer, 2011.
- FONSECA, T. B. O gênero textual lendas amazônicas no âmbito escolar: caminhos para a formação da identidade cultural e ressignificação da cultura. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, n. 16, p. 294-310, 2021.
- VAGULA, V; BALÇA, A. Ler na Educação Infantil: mediação, literatura e aprendizado. 2016.
- VERGUEIRO, V. **Uso das HQs no Ensino**. In: RAMA, A et al (orgs.). Como usar Histórias em Quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2012. p. 7-30.