INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PRÓ-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ANTONIO DA SILVA PEREIRA NETO

MEMÓRIA E ORALIDADE EM SANTA MARIA DE JETIBÁ: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA A ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Vitória
2018

ANTONIO DA SILVA PEREIRA NETO

MEMÓRIA E ORALIDADE EM SANTA MARIA DE JETIBÁ: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA A ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª Drª Edenize Ponzo Peres

Vitória
2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

P436m	Pereira Neto, Antonio da Silva.
	Memória e oralidade em Santa Maria de Jetibá : uma proposta intercultural para a escrita de memórias literárias / Antonio da Silva Pereira Neto. – 2018.
	147 f. : il. ; 30 cm
	Orientadora: Edenize Ponzo Peres.
	Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2018.
	1. Oralidade e Comunicação - Escrita. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3. Linguagem e educação. 4. Educação multicultural – Memória na literatura. 5. Sociolinguística - Santa Maria de Jetibá (ES). I. Perez, Edenize Ponzo. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título
	CDD: 411

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ANTONIO DA SILVA PEREIRA NETO

MEMÓRIA E ORALIDADE EM SANTA MARIA DE JETIBÁ: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA A ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS.

Trabalho Final de Curso apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 14 de março de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Edenize Ponzo Peres
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Orientadora

Profª Drª Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Membro Interno

Prof. Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Membro Externo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ANTONIO DA SILVA PEREIRA NETO

MEMÓRIA E ORALIDADE EM SANTA MARIA DE JETIBÁ: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA A ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS.

Produto Educacional apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 14 de março de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Edenize Ponzo Peres
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Orientadora

Profª Drª Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Membro Interno

Prof. Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Membro Externo

Dedico este trabalho à minha família
e a todos os povos tradicionais do Brasil,
os quais preservam as nossas raízes mais autênticas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria das Graças e Geraldo, que me garantiram o direito de ler e escrever.

À minha esposa, Zilda Maria, e à minha filha, Isabela, pela paciência e compreensão nesta trajetória.

À minha orientadora, pela confiança e pelo apoio.

Aos professores e professoras do curso, que marcaram tão positivamente a minha vida.

Aos membros da banca, pelos comentários valiosos.

Aos meus colegas de classe, que tanto me apoiaram.

À Capes, pela bolsa concedida no último ano do Mestrado.

À Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá, pela licença concedida para a realização deste curso.

À direção da EMEF Vila de Jetibá, onde se realizou a pesquisa, especialmente à professora Silvana Possati, pela cessão das aulas de Língua Portuguesa, nas quais aconteceram as oficinas.

Às gestoras da EEEFM São Luís, pela compreensão e apoio durante este período.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa, pela atenção, carinho e comprometimento demonstrados.

À minha sobrinha Gabrielle Pereira, pela ajuda nos momentos de dificuldade.

A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Conceição Evaristo

RESUMO

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, tendo como foco estudos voltados para a memória, oralidade, interculturalidade e contatos linguísticos. Acreditando que o legado memorial e a oralidade são elementos a serem valorizados na produção textual, este trabalho desenvolve uma proposta de intervenção pedagógica em escrita de memórias literárias, levando-se em consideração as características linguísticas e culturais de Santa Maria de Jetibá, o município onde residimos e atuamos como professor. Tendo como objetivo desenvolver estratégias de escrita de memórias literárias sob uma perspectiva crítica, pretende-se promover a valorização da cultura e da língua pomerana, bem como dos demais grupos étnicos que compõem a comunidade escolar. A proposta de intervenção foi aplicada em uma turma de 9º ano de uma escola municipal de Santa Maria de Jetibá, na zona urbana. A metodologia adotada envolveu a realização de oficinas, a fim de sensibilizar os estudantes acerca do tema *memória e oralidade*. Foram realizadas rodas de conversa, entrevistas com membros da comunidade santa-mariense e oficinas de produção de memórias literárias. Nesta pesquisa, embasamo-nos teórica e metodologicamente na Sociolinguística Educacional, além da teoria dos gêneros textuais para a produção das atividades em sala de aula. O produto final consta de material impresso com propostas de sequências didáticas, além da produção textual dos estudantes.

Palavras-chave: Memória. Oralidade. Interculturalidade. Contato Linguístico. Sociolinguística Educacional. Memórias Literárias.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the line of research Reading and textual production: social diversity and docent practices focusing on studies related to memory, orality, interculturality, linguistic contact and bilingualism. Holding as a belief that memorial legacy and orality are valuable elements in textual production, this research aims to develop a proposal of pedagogical intervention in the writing of literary memoirs, taking into account the language and cultural characteristics of Santa Maria de Jetibá, the municipality where we live and work as a teacher. Aiming to develop strategies of writing literary memoirs through a critical perspective, promoting the appreciation of the Pomeranian language and culture, as well as of the many other ethnic groups involved. The intervention proposal was carried out by a 9th grade class of a municipal school in Santa Maria de Jetibá. The methodology adopted involved the following: workshops to sensitize the students about the subject, the study of the municipality, conversation groups, interviews, text production workshops. In this research, we are based theoretically and methodogically in Educacional Sociolinguistics, in addition to the theory of textual genres for the production of classroom activities. The final product will be part of the printed material with proposals of didactic sequences, besides the students textual production.

Keywords: Memory. Orality. Interculturality. Language Contact. Educacional Sociolinguistcs. Literary Memories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações.....	22
Quadro 2	Teses.....	26
Quadro 3	Crescimento populacional em Santa Maria de Jetibá entre 1991 e 2010.....	76
Quadro 4	As línguas faladas pelas famílias da comunidade.....	82
Quadro 5	A(s) língua(s) falada(s) pelos estudantes.....	88
Quadro 6	A percepção identitária.....	89
Quadro 7	Afrodescendência na comunidade.....	90
Quadro 8	Conceitos de memória.....	94
Quadro 9	Reflexão sobre a validação dos pares.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	A faixa etária dos estudantes	81
Gráfico 2	A preservação das recordações familiares.....	83
Gráfico 3	Os narradores das histórias familiares.....	84
Gráfico 4	O interesse pelo passado familiar e comunitário.....	85
Gráfico 5	Os jovens e o registro das memórias.....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da região urbana de Santa Maria de Jetibá.....	75
Figura 2	A sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	92

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**14**
2	**ENCONTROS INTERÉTNICOS E LINGUÍSTICOS: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS QUE ANTECEDERAM A PESQUISA**	**18**
3	**EM BUSCA DO DIÁLOGO NECESSÁRIO**	**22**
4	**OS POMERANOS EM SANTA MARIA DE JETIBÁ**	**29**
5	**OS FIOS DA TEIA**	**40**
5.1	O CONTATO LINGUÍSTICO: ENCONTRO/CONFRONTO ENTRE A LÍNGUA MAJORITÁRIA E AS LÍNGUAS MINORITÁRIAS	40
5.2	A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: POR UMA ESCRITA QUE ABRACE O MUNDO DO ESTUDANTE NO MUNDO DA ESCOLA E VICE-VERSA	48
5.3	MEMÓRIA E ORALIDADE	55
5.4	MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA	59
5.5	O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS	65
6	**PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**	**71**
6.1	PROPOSTA METODOLÓGICA	71
6.2	A COMUNIDADE	74
6.2.1	**O ambiente escolar**	**78**
6.2.2	**Os sujeitos da pesquisa: um arco-íris étnico-linguístico**	**80**
6.2.3	**Aprendendo a conhecer o outro**	**80**
7	**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA**	**91**
7.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A APLICAÇÃO	92
7.2	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DE ATIVIDADE EM ATIVIDADE	93
7.3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	100
7.4	A VALIDAÇÃO PELOS PARES	102
8	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	**106**
	REFERÊNCIAS	**109**
	APÊNDICES	**116**

APÊNDICE A – Questionário I: O entendimento de aspetos linguístico-culturais em Santa Maria de Jetibá 117
APÊNDICE B – Questionário II: O entendimento de aspetos linguístico-culturais em Santa Maria de Jetibá 119
APÊNDICE C – Questionário III: O entendimento de aspetos étnico-culturais em Santa Maria de Jetibá 120
APÊNDICE D – Sequência didática: Planos de aula..... 121
APÊNDICE E – A validação da sequência didática 137
ANEXOS 140
ANEXO A – Termo de assentimento 141
ANEXO B - Memórias literárias produzidas por estudantes – 9º ANO/2017 – EMEF Vila de Jetibá..... 142
ANEXO C – Sugestão de roteiro de entrevista..... 146

1 INTRODUÇÃO

Desde as pinturas rupestres, que foram gravadas em tempos imemoriais, a humanidade tem se preocupado em registrar os seus passos, relatando suas vivências, tanto empíricas quanto transcendentais. Enquanto os povos primitivos viviam na escuridão da agrafia, a oralidade foi o instrumento e o canal que permitiram que o legado das eras mais recuadas da família humana pudesse ser preservado.

Em todas as regiões se levantaram contadores de histórias, guardiães da memória coletiva e da produção cultural primitiva: homens e mulheres que se dedicaram ao ofício de disseminar e perpetuar a tradição oral de seus respectivos povos. Eles foram os precursores dos escritores que viriam tempos depois. Seres ricos de experiências vividas no contato mais direto com a natureza, mas despossuídos ainda dos rudimentos da escrita. Porém, eles fizeram ecoar as narrativas primitivas que chegaram ao século XXI, revelando a visão do homem dos tempos da gênese da cultura humana. De acordo com Pires (2013, p.13),

> Tendo o mundo ocidental elaborado seus domínios políticos e práticas sociais através da escrita, o estudo da oralidade acabava sempre relacionado à ideia de que as comunidades de cultura marcadamente oral pertenciam a grupos mais primitivos e atrasados. Sabe-se, porém, que foi justamente essa oralidade que manteve por milênios a organização de sociedades estruturadas, fixando normas de comportamento, costumes, fazeres e criando narrativas míticas que se perpetuaram, chegando até nossos dias.

Mesmo com o advento da escrita, a oralidade continuou sendo a guardiã das memórias das diversas comunidades que iniciavam a sua trajetória civilizacional. Enquanto a escrita era um privilégio dos ricos e poderosos, as massas ignorantes permaneciam alijadas da arte de saber ler e escrever, tendo como única fonte de informação e ludicidade a fonte inesgotável da narrativa oral.

Essa foi, também, a situação do povo pomerano, cujo território se localizava entre o que hoje é a República Federal da Alemanha e a República da Polônia[1].Esse povo,

[1] Adiante falaremos sobre a história do povo pomerano, desde a saída da então Pomerânia até os dias atuais, em Santa Maria de Jetibá.

em grande parte, vem preservando suas raízes, sua cultura e seus referenciais por meio da oralidade, persistindo em falar a língua ancestral, mesmo depois de mais de 150 anos da partida da Europa (BREMENKAMP, 2014).

A manutenção dessa língua tem sido pautada por Santa Maria de Jetibá, considerado o município mais pomerano do Brasil, com a implantação de ações que têm se materializado e que já fazem parte do cotidiano da cidade. Um exemplo é o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo), que tem como objetivo a valorização e o fortalecimento da cultura e da língua pomerana, nas modalidades oral e escrita.

Dessa forma, acreditamos na pertinência do registro dos relatos da tradição oral pomerana e dos demais grupos étnicos que vivem no município, para que os mesmos possam subsistir e ser conhecidos pelas gerações que ainda estão por vir, não obstante os avanços da tecnologia, o advento da rede mundial de computadores e a globalização. Sobre tais circunstâncias, Manske (2015, p.78) declara que:

> O pluralismo é um dos desafios da manutenção da identidade pomerana, uma vez que o grupo recebe a influência não apenas do contexto local. A atualidade trouxe como opção a construção da identidade permeando conhecimentos amplos estabelecidos na sociedade global. Essa realidade atinge, de forma especial, os jovens que descendem dos pomeranos que moram nas cidades e que têm facilidade de assimilar a pluralidade apresentada pela globalização.

Corroborando o que foi exposto, como professor de Língua Portuguesa das redes estadual e municipal em Santa Maria de Jetibá, ao sentir a necessidade de valorizar a diversidade cultural e linguística da região, em sala de aula, pude constatar a escassez - ou ausência - de textos literários que tratem da cultura pomerana e da dos outros grupos presentes no município. Exceções são as coletâneas *Do Jogo da Palavra à Descoberta da Poesia*, lançadas pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2011, que trazem textos de estudantes, professores e funcionários daquela Secretaria. Muitos dos textos estão escritos em Pomerano, uma iniciativa louvável dos Órgãos Públicos Municipais. Outra exceção é o livro *Mar Azul* (*Blag Sei*), escrito por Celso Kalke, jovem professor e escritor de Domingos Martins. Foram essas as produções que me chegaram às mãos

e com as quais pude trabalhar em sala de aula, com o Ensino Fundamental II, até aqui.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica por contribuir com a produção de materiais didáticos para uso nas salas de aula de Santa Maria de Jetibá e de outros municípios com acentuada diversidade étnica e linguística. Justifica-se também pela proposta de registro e de valorização das tradições e experiências de vida dos povos que formaram o município: pomeranos, italianos, migrantes das diversas regiões brasileiras e afrodescendentes. Nesse sentido, concordamos com Candau (2013, p.14), que afirma:

> A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes-científico, social, escolar, etc. - e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizados a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural.

Assim, com esta pesquisa, objetivamos incentivar a prática da escrita de memórias literárias que evoquem e valorizem a cultura dos grupos étnicos que formaram o município ou que traduzam a expressão dos seus descendentes, além de possibilitar diálogos interculturais entre esses grupos. Justifica-se, igualmente, por poder oferecer às escolas um produto educacional que se volta para a diversidade cultural, a fim de que possa ser utilizado por docentes de diferentes localidades.

Para expormos o percurso de nossa pesquisa, nosso trabalho foi dividido em seis capítulos, além desta Introdução. No segundo, são apresentadas as experiências e vivências que antecederam o início desta pesquisa. O estudo das dissertações e teses que dialogam com a nossa pesquisa é o tema do terceiro capítulo. O quarto capítulo tem por finalidade traçar a chegada e dos pomeranos ao Brasil e sua instalação no Espírito Santo, em especial em Santa Maria de Jetibá, onde o grupo é majoritário. No

quinto capítulo, apresentamos os estudos acerca do referencial teórico utilizado para a estruturação da proposta metodológica: que foram o contato linguístico, a Sociolinguística Educacional, memória e oralidade, multiculturalismo e interculturalidade e o gênero memórias literárias. A proposta metodológica está contemplada no sexto capítulo e, por fim, no sétimo, apresentamos a aplicação da sequência didática e a validação pelos pares.

Após a abordagem feita, nesta introdução, sobre o papel da memória e da oralidade na formação e preservação da cultura humana, no próximo capítulo faremos resumida exposição da nossa experiência de vida e profissional.

2 ENCONTROS INTERÉTNICOS E LINGUÍSTICOS: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS QUE ANTECEDERAM A PESQUISA

Nasci em Poá, no Alto Tietê, próximo ao “Cinturão Verde” que circunda a Grande São Paulo. Trata-se de um grande caldeirão étnico-cultural, que recebe milhares de migrantes, principalmente os nordestinos e mineiros, além de imigrantes de diversas partes do mundo.

Morávamos numa região bastante elevada, de onde avistávamos as cidades de Suzano e Mogi das Cruzes, que concentram uma imensa população nipodescendente. Nelas, os *japoneses* (nisseis, sanseis e yonseis) marcam forte presença, estando em todos os setores da sociedade: dos agricultores mais humildes aos mais altos cargos da administração pública. O japonês era, pois, a segunda língua (não-oficial) dessas cidades do Alto Tietê. Desde pequeno ouvi o japonês sendo falado nas calçadas, nas praças, nos cultos dos templos budistas, em programas de emissoras de rádio e televisão locais e cantado na Seicho-no-Iê.

Aos 18 anos, saí do Alto Tietê e fui morar no Norte do Espírito Santo, em São Mateus, numa região próxima a Sapé do Norte. Conheci e ouvi os descendentes dos quilombolas, que falam uma variedade do português que guarda preciosidades da cultura afro-brasileira.

No final dos anos 90, fui morar na Grande Vitória, no município da Serra. Nessa época, terminei o então 2º Grau no antigo Centro de Estudos Supletivos de Vitória e, em seguida, prestei vestibular na Universidade Federal do Espírito Santo. Que curso escolher? Teria que ser no período noturno, porque eu trabalhava durante o dia. Como sempre tive uma ligação muito forte com o texto, especificamente com a Literatura, decidi-me pelo curso de Letras-Português, iniciando-o em 2002.

Durante a Graduação, conheci a obra da escritora goiana Cora Coralina. Encantei-me com a defesa apaixonada da cultura popular que a autora faz em sua obra, trazendo para a escrita muitas das histórias e saberes que habitavam apenas o território da oralidade da cidade de Goiás Velho. Orientado pela Prof.ª Dr.ª Maria Fernanda Oliveira, em 2005, apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*Cora*

Coralina: Becos, Monturos e Boninas", em que abordei aspectos peculiares da obra coralineana.

Finda a jornada universitária, em 2005, resolvi abandonar meu trabalho em uma empresa estatal e busquei um novo posto de trabalho na área da Educação. Trabalhei na Serra em 2006 e em Santa Cruz, município de Aracruz, em 2007, quando tive a oportunidade de conhecer e lecionar para alguns jovens indígenas das aldeias da região, que estudavam no Ensino Fundamental II.

Em 2008, fui aprovado no concurso para o Magistério da Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá. Era um momento de decisão. Alguns amigos me alertaram sobre a dificuldade de se trabalhar e viver entre descendentes de imigrantes europeus em um contexto linguístico-cultural muito distinto e isolado na região serrana, longe das benesses da metrópole. Para a tomada de decisão, rememorei a infância entre os japoneses: meus colegas de escola, professores, médicos, dentistas, agricultores e comerciantes orientais. Um território marcadamente nipônico inserido na Grande São Paulo. Um ambiente de respeito, tolerância e cordialidade que me deixou boas lembranças. Relembrei, igualmente, os anos em São Mateus, com seus remanescentes quilombolas, pessoas tão humanas e queridas, que muito me ensinaram sobre a Sabedoria da Vida.

Também fazia pouco tempo que eu tinha conhecido as histórias dos jovens das aldeias indígenas de Aracruz, um território com povos tradicionais que guardam muito da essência do Brasil pré-cabralino. Percebi, então, que eu sempre vivi inserido em contextos linguístico-culturais que destoavam da ideia de um Brasil monolíngue. E todos eles me enriqueceram de alguma forma. Então, foi fácil me decidir por viver em Santa Maria de Jetibá. O que mudava era a cultura; as pessoas – a essência delas – é sempre humana.

Tomei posse na Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá e fui lecionar na EMEF Vila de Jetibá, subúrbio do município, onde estudam os filhos de famílias proletárias e campesinas de Alto São Luís e cercanias. Na mesma sala, os migrantes e os descendentes dos pomeranos. Um novo desafio. Como toda escola tem seus problemas, lá enfrentamos muitos. Na busca da superação das dificuldades e

fracassos, a comunidade escolar empreendeu inúmeros esforços para superar os desafios que surgiram.

Em 2012, concluí, por meio do Polo UAB de Santa Teresa, o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em “Formação Continuada de Professores de Educação do Campo – Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, Modalidade a Distância”, tendo como tutora presencial a Professora Kênya Maquarte Gumes Bregensk e como coordenador o Prof. Dr. Erineu Foerste. Ao final do curso, apresentei ao Centro de Educação da UFES o projeto de pesquisa “Urbanização de Santa Maria de Jetibá: um desafio para a Educação do Campo”. Nele expus que a EMEF Vila de Jetibá é uma escola híbrida: nem rural nem urbana, mas que atende o público advindo dessas duas realidades distintas; por isso, era preciso reformular as suas práticas, quase totalmente voltadas para a realidade urbana.

Em 2014 e 2015, fui coordenador da área de Língua Portuguesa na rede municipal. O desafio, agora, era orientar os professores. Um ano e meio de muito aprendizado para mim, em que pude conhecer mais sobre a realidade das diferentes regiões que compõem Santa Maria de Jetibá. Nesse período, estive mais perto das questões educacionais que dizem respeito à população campesina e dos desafios que a escola localizada na zona rural enfrenta, desde a dificuldade de acesso até a incompatibilidade entre o currículo e a prática de vida das comunidades.

O Mestrado Profissional em Letras foi uma meta que atingi na segunda tentativa. No início do Curso, escrevi um projeto voltado para as práticas de leitura do texto literário na escola. Foi grande a minha surpresa - e o medo - ao ser escolhido por uma professora da área da Linguística. A orientadora me deu liberdade total para permanecer com o projeto original; no entanto, entendi que seria mais enriquecedor para mim buscar a afiliação com a Sociolinguística. Parecia impossível, mas eis que descobri que o bilinguismo, o contato linguístico e as questões da Sociolinguística sempre estiveram fortemente presentes na minha vida; eu é que não sabia disso.

Comecei, assim, outro desafio, que é a pesquisa intitulada “Memória e Oralidade em Santa Maria de Jetibá: uma proposta intercultural para a escrita de memórias literárias”. Acredito que, com esta pesquisa, mais professores de Língua Portuguesa

poderão aperceber-se de que o trabalho com as questões relativas à memória e à oralidade não pode ser dispensado nem menosprezado na sala de aula, sem correrem o sério risco de deixar de lado a cultura e as histórias de vida de nossos alunos.

Consideramos importante que haja maior divulgação das pesquisas envolvendo o contato linguístico e a Sociolinguística Educacional, a fim de que os professores de Língua Portuguesa possam ter mais argumentos para o combate contra o preconceito linguístico.

No próximo capítulo serão apresentados os trabalhos acadêmicos que contribuíram para a realização da nossa pesquisa, sem os quais não seria possível unir as peças deste mosaico complicado que é o ensino de Língua Portuguesa em localidades onde ela convive com línguas ancestrais.

3 EM BUSCA DO DIÁLOGO NECESSÁRIO

Buscando entender melhor a temática de nossa pesquisa, reunimos trabalhos acadêmicos cujos temas dialogassem com o nosso. Por isso, buscamos pesquisas que tivessem os seguintes descritores: Contatos Linguísticos, Sociolinguística Educacional, o gênero memórias literárias, interculturalidade e memória e oralidade.

No Quadro a seguir constam os trabalhos pesquisados:

Quadro 1 - Dissertações

Título	Autor	Instituição	Ano
Santa Maria de Jetibá: uma comunidade teuto-capixaba[2]	Regina Rodrigues Hess	Universidade de São Paulo	2014
Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES	Adriana Vieira Guedes Hartuwig	Universidade Federal do Espírito Santo	2011
Pomeranos no Espírito Santo: história de fé e identidade.[3]	Cione Marta Raasch Manske	Universidade de Vila Velha	2015
Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar	Neiva de Souza Boeno	Universidade Federal de Mato Grosso	2013
Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo.	Elizana Schaffel Bremenkamp	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade.	Jandira Marquardt Dettmann	Universidade Federal do Espírito Santo.	2014
Cultura e língua pomeranas: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo - Brasil	Sintia Bausen Küster	Universidade Federal do Espírito Santo	2015

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

[2] A dissertação, defendida em 1978, foi editada em formato de livro impresso pela Edufes em 2014. Consultamos o livro da autora.

[3] A dissertação, de 2013, foi editada em formato de livro impresso pela GSA em 2015. Consultamos o livro da autora.

As dissertações citadas trazem, cada uma delas, uma contribuição importante para o nosso tema, constituindo-se num roteiro para os que se iniciam na pesquisa, principalmente sobre o povo, a cultura e a língua dos pomeranos.

A primeira delas é “Santa Maria de Jetibá: uma comunidade teuto-capixaba”, de Regina Rodrigues Hees, um dos trabalhos pioneiros acerca dos pomeranos nesse município. A autora, em sua pesquisa, objetivou estudar uma comunidade teuto-capixaba a partir de seus aspectos culturais, baseando-se em fatos socioeconômicos. Por isso, detalha a formação da comunidade que, em 1988, foi emancipada de Santa Leopoldina e elevada à categoria de município.

A fim de coletar seus dados, Hees (2014) empreendeu pesquisas junto ao Arquivo Público do Espírito Santo, ao Arquivo do Porto de Vitória, ao Arquivo da Secretaria de Agricultura do Estado e ao Cartório de Santa Maria de Jetibá, além de consultas aos livros eclesiásticos da Igreja Luterana de Jequitibá. Também foram realizadas entrevistas com moradores mais idosos da localidade, com o intuito de colher informações a respeito da comunidade, e foi elaborado um questionário socioeconômico e cultural que abrangeu 300 famílias, escolhidas aleatoriamente. Tal questionário apontou, entre outros dados, a elevada taxa de endogamia, de fidelidade à igreja luterana e da preservação dos traços culturais e linguísticos entre os entrevistados.

Ao final, a pesquisadora assevera que a atividade econômica agrícola dos colonos beneficiava o estado do Espírito Santo; contudo, o trabalhador rural vivia num estado de desprestígio e exploração, sendo que – à época – a região apresentava precariedade nos setores de saúde, educacional e viário.

A segunda dissertação a que nos reportamos é “Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES”, de Adriana Vieira Guedes Hartuwig. A pesquisadora, a partir de entrevistas, da observação participativa em ocasiões de estudo dos docentes e da análise documental, investigou o significado das ações político-pedagógicas empreendidas pelos(as) docentes pomeranos(as) ligados ao Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) que é desenvolvido em Santa

Maria de Jetibá. Buscando relacionar as atividades do Proepo com as questões multiculturais existentes no município e além dele, a pesquisadora admite que o Programa não conta com a aprovação de todos os atendidos e que necessita de reflexões acerca de suas práticas, mas que atende aos objetivos de valorização cultural e da afirmação da pertinência do bilinguismo pomerano-português.

A terceira dissertação de Mestrado que elencamos é “Pomeranos no Espírito Santo: história de fé, educação e identidade”, defendida por Cione Marta Raasch Manske em 2015. Em seu trabalho, a autora apresenta uma detalhada pesquisa realizada sobre os aspectos religiosos e educacionais dos habitantes de Santa Maria de Jetibá. Com minuciosas referências que identificam os acontecimentos na área educacional, constitui uma fonte de estudos bastante produtiva para aqueles que se enveredam pelos estudos acerca dos pomeranos. Na área religiosa ela aponta que a Igreja Luterana mantém sua relevância, e observa que a religiosidade do pomerano perpassa as atividades religiosas e atinge a esfera social. Manske (2015) conclui que os pomeranos mantiveram sua identidade em meio a contextos de multiplicidade, integrando de forma particular a diversidade cultural brasileira.

Também buscamos as contribuições da dissertação intitulada “Memórias Literárias*:* das práticas sociais ao contexto escolar”*,* pesquisa de base qualitativa, bibliográfica e documental de Neiva de Souza Boeno. Nesta pesquisa, Boeno (2013) reflete sobre a construção e a subsequente didatização do gênero “memórias literárias”, um gênero escolarizado e proposto pelo Programa Olimpíada da Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro (OLPEF)*. A pesquisadora expõe que, nas formações oferecidas pela OLPEF, o gênero “memórias literárias” é apresentado aos professores pelos Cadernos denominados “Se bem me lembro...”, que trazem textos diversos e oferecem oficinas pedagógicas para os professores que aderem ao Programa. A pesquisadora aponta que o material disponibilizado aos professores apresenta limitações relativas ao ensino do gênero, como: equívoco nas definições de gênero; falta do contexto sócio-histórico do gênero; o uso do conceito de gêneros do discurso como sinônimo de gênero textual; e a não consideração das formas arquitetônicas e composicionais do gênero “memórias literárias”, por este ser classificado sob a ótica de textos da Literatura Clássica e Contemporânea. Como conclusão, a autora propõe que o material paradidático relativo às memórias literárias seja revisto, sendo feita uma

reformulação dos conceitos de “memória” e do gênero “memórias”, bem como sua especificidade na Literatura para que haja: a) a ampliação da noção do gênero; b) inserção da história social do gênero; c) identificação de textos de “memórias” inseridos nas diversas esferas e textualidade.

A quinta dissertação a que nos reportamos é a pesquisa sociolinguística intitulada “Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo”, de Elizana Schaffel Bremenkamp, defendida em 2014. A autora, com base em pesquisa teórica, na observação participante e nos relatos dos moradores entrevistados, faz um apurado trabalho, investigando os fatores que contribuíram para a manutenção da língua pomerana no município, além dos fenômenos linguísticos envolvidos nesse processo. O estudo da autora traz um cabedal de conceitos da Sociolinguística que auxiliam no entendimento dos princípios dos contatos linguísticos, tais quais os fatores de manutenção ou de substituição das línguas minoritárias, o bilinguismo, o preconceito linguístico, etc. Por meio de entrevistas com falantes de pomerano do distrito de Caramuru e na Sede do município, a pesquisa desvela os meandros da manutenção desta língua nas comunidades rurais, bem como a sua substituição (pelo português) na zona urbana.

Um dado saliente na pesquisa de Bremenkamp (2014) é a explanação de que os pomeranos de Santa Maria de Jetibá conseguiram superar as previsões da Lei da Terceira Geração (WEINREICH, 1970 [1953]), que prevê que uma língua de imigração normalmente desaparece na terceira geração de descendentes de imigrantes.

Entrando no campo da interculturalidade, encontramos interessante referência à área de cultura, currículo e formação de educadores na dissertação de mestrado de Jandira Marquardt Dettmann intitulada “Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade”, de 2014. A pesquisadora procedeu a um estudo de caso, analisando documentos, realizando observações de aulas e de planejamentos, fazendo entrevista semiestruturada com a professora, além de anotações no diário de campo. A partir dos dados levantados, Dettmann (2014) afirma que é necessário que se aprofunde o estudo sobre a contribuição da escola para o ensino bilíngue, bem como a atuação desta para a valorização da cultura e para a manutenção da língua pomerana. Quanto às práticas interculturais, a autora cita que a dupla tradução, em

português e em pomerano, que a professora pomerana realiza em seu trabalho é uma prática que contribuem bastante para a educação escolar intercultural.

A sétima dissertação aqui referida é “Cultura e língua pomeranas: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil”, defendida por Síntia Bausen Küster em 2015.A pesquisadora faz uma análise de como os diversos sujeitos interagem em uma escola de ensino fundamental no que diz respeito à promoção da língua e da cultura pomerana. Alguns dos aspectos do Proepo são avaliados, a fim de verificar como tem sido a contribuição desse Programa para a manutenção da língua pomerana. Como resultado de seu estudo, Küster (2015) considera que houve mudanças na postura dos professores e gestores públicos ligados à realidade dos contextos bilíngues no município e que as políticas linguísticas adotadas pelos gestores conferiram visibilidade e respeitabilidade para a língua pomerana.

Apresentadas as dissertações acima, partimos para a exposição das teses que têm maior relevância para o nosso trabalho, as quais constam do Quadro 2 a seguir. Escolhemos essas duas pesquisas devido ao pioneirismo de ambas e devido à ampla aceitação que receberam no meio acadêmico.

Quadro 2 - Teses

Título	**Autor**	**Instituição**	**Ano**
O tiro da bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã[4]	Joana Darc do Valle Bahia	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2011
Da Sala de Estar à Sala de Baile - Estudos Etnolinguísticos de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo	Ismael Tressmann	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2005

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

[4] A tese, defendida em 2000, foi editada em formato de livro pela Editora Garamond, em 2011. Consultamos o livro da autora.

A primeira tese analisada é “O tiro da bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã”, de autoria de Joana Darc do Valle Bahia. Trata-se de um trabalho bastante conhecido, dado o seu pioneirismo. Para realizar seu estudo, a pesquisadora se valeu da observação participante e da realização de entrevistas.

A pesquisa se encontra dividida em três blocos distintos: no primeiro – O cotidiano do camponês –, a autora faz uma ampla análise dos hábitos, técnicas, juízos e saberes do homem do campo pomerano. Destaca a dependência do agricultor do trabalho de toda a família, incluindo, muitas vezes, as crianças. O viver do campesino é descrito com minúcias que expõem com bastante clareza a cultura pomerana, como a tradição de o filho mais novo herdar a maior parte dos bens e das terras da família, enquanto, por vezes, os outros compram outras propriedades ou migram. Por sua vez, o filho caçula será o último a se casar e se incumbirá de cuidar dos pais até o falecimento destes. No caso das herdeiras, verifica-se a estratégia da concessão de dote ou indenização.

Na tese, a estrutura familiar é apresentada como majoritariamente patriarcal, na qual as mulheres desempenham tantos as tarefas domésticas quanto as do campo, sendo elas, também, as que mais preservam a língua pomerana. Bahia (2011) ainda salienta o alto índice de casamentos endogâmicos e a influência exercida pela igreja luterana sobre a comunidade.

No segundo bloco, os ritos de passagem são descritos e evidenciam ainda mais o quanto a igreja luterana se faz presente na vida da comunidade, sendo o batismo, a confirmação, o casamento e os rituais fúnebres os eventos que se apresentam como autênticos rituais de passagem que marcam a vida do povo pomerano.

No último bloco, são desvelados aspectos bastante domésticos dos pomeranos: as crenças e a interação com elementos considerados sobrenaturais, tais quais a bruxaria, as benzeções, os objetos sagrados e as cartas mágicas que fazem parte dessa cultura. Os rituais, bem como a prática comunal do mutirão e os ritos de passagem, ajudam a tecer as redes de interdependência e solidariedade no seio da comunidade, fortalecendo os laços identitários.

Os três blocos de capítulos se completam, trazendo uma visão acurada de aspectos bastante íntimos da comunidade, em que a religiosidade, a magia e o fator identitário se entrelaçam e se fundem, defendendo e protegendo o legado ancestral.

A segunda tese é do pesquisador Ismael Tressmann, que realizou, em 2005, o estudo intitulado “Da sala de estar à Sala de Baile – Estudos Etnolinguísticos de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo”, realizada na UFRJ. Tressmann (2005) dedicou-se à descrição e análise das tradições orais ainda persistentes entre os pomeranos de Santa Maria de Jetibá e de outras localidades capixabas, visando a sua documentação e à valorização de execuções verbais e musicais pomeranas. Nesse estudo, o pesquisador lançou mão de investigações interdisciplinares entre a Antropologia e a Linguística. No campo da Antropologia, aborda aspectos da Antropologia Linguística, campo do conhecimento que busca estudar o ser humano a começar pela linguagem por meio da qual ele se comunica. Nos estudos sobre Linguística, tece importantes apontamentos acerca da Linguística Antropológica, segmento que analisa a linguagem a partir das bases de conhecimento da Antropologia.

Nessa pesquisa, o autor analisa as tradições orais pomeranas desvelando a maneira pela qual as línguas operam em situações reais, investigando como os falantes criam significados por meio da fala em contextos diversificados, como por exemplo, em contextos bilíngues; além de trazer elaborada explanação acerca de gêneros da fala informal, gêneros cerimoniais e os cantos.

Ler as pesquisas aqui citadas foi importante para nós e para nosso trabalho, pois aportaram conhecimentos teóricos que desconhecíamos e que propiciaram uma mudança profunda em nosso modo de ver e entender o ensino de Língua Portuguesa em comunidades plurilíngues. No próximo capítulo, apresentaremos um resumo sobre a imigração pomerana, sua fixação no Espírito Santo e a chegada de outros grupos étnicos que estão moldando a Santa Maria de Jetibá do século XXI.

4 OS POMERANOS EM SANTA MARIA DE JETIBÁ

Tendo em vista que esta pesquisa objetiva apresentar uma proposta de trabalho com memórias, a fim de promover o respeito e a valorização da cultura e da linguagem dos alunos, e que a comunidade onde se insere a escola foi formada por imigrantes pomeranos, consideramos necessário acompanhar a trajetória desse povo desde a saída da Pomerânia até a chegada ao município.

Na história mundial, o deslocamento de grande contingente de pessoas de uma região para outra fez parte da realidade de diversos povos, conforme afirmam Almeida Prado e Peixoto (2013, p.32):

> Houve durante a história humana eventos sociais que modificaram o mundo e que passaram pelo deslocamento populacional, como: os mais de meio milhão de espanhóis e de portugueses, e cerca de 700 mil britânicos migraram para o continente americano no período colonial; os cerca de 12 milhões de africanos foram enviados como escravos e atravessaram o Atlântico entre o século XV e o final do século XIX no período escravocrata.

Seja motivada por guerras, por longas estiagens, ou sob o aguilhão da escravidão, a transferência de populações implica um processo de assimilação – ou não – da cultura do local de chegada e a harmonização - ou não - das culturas que se encontram. E a língua, nesse caso, torna-se um ponto de referência para a identidade dos que emigraram.

Desde a chegada dos portugueses, no século XVI, o Brasil recebeu imigrantes de diversas nacionalidades. Em busca de novas oportunidades e de fortuna, os portugueses trouxeram, para a nova colônia - também - sua cultura e sua língua. Contudo, no Brasil eram faladas cerca de 1.200 línguas à época da chegada dos europeus (RODRIGUES, 2005). Assim, a língua portuguesa, nos primeiros anos da presença lusitana nestas terras, era apenas mais uma. Com a introdução dos africanos, que vieram sequestrados de suas famílias e obrigados a uma vida de escravidão, outras línguas aqui aportaram. Mas quem detém o poder define as regras

e, embora o Brasil nunca tenha sido um país monolíngue, o português se impôs como a única língua oficial do país por muito tempo[5].

Quebrados os laços coloniais com Portugal, em 1822, o Brasil continuou sob o regime monárquico. Entretanto, o século XIX traria mudanças que romperiam com o modo de viver até ali conhecido. A Revolução Industrial (iniciada na Europa) redefiniria as relações de trabalho, forçando, juntamente com o movimento abolicionista e as revoltas dos cativos, a aproximação do fim da escravatura. Bremenkamp (2014, p. 41) apresenta esse contexto histórico:

> Os índios foram, durante muito tempo, os braços trabalhadores do solo capixaba, mas sua contribuição não foi suficientemente expressiva, nem no comércio, nem na agricultura. Com a vinda dos escravos, amenizou-se ligeiramente esse problema, embora, na concepção dos governantes da época, tenha surgido outro: a população branca, que constituía a classe dominante, ficou em desvantagem numérica em relação à negra e à mestiça.

Visto que a população indígena era dizimada (SEKI, 2000) e a abolição da escravatura era iminente, o país se viu com o problema urgente de falta de mão de obra, especialmente para a agricultura. Por outro lado, a questão racial preocupava a elite brasileira, dando guarida à ideia de "embranquecer" o país (SEYFERTH 2002; BREMENKAMP, 2014), já que o contingente de indígenas e africanos excedia, consideravelmente, o número de europeus e seus descendentes

Enquanto isso, na Europa, atingidos pela reforma agrária, e pressionados pela crescente industrialização, o homem do campo viu-se imerso em um ambiente social no qual predominavam o desemprego e a fome de acordo com (BREMENKAMP, 2014).

Na Pomerânia e nos Estados que iriam compor a atual Alemanha, a situação não era diferente de outras localidades do continente. Sobre esse período, Willems (1980, p.06) comenta que: "A pressão econômica ou política a que os imigrantes alemães[6] estavam expostos no século passado [século XIX] fez surgir, por exemplo, os ideais

[5] Em 2002, foram cooficializadas - em São Gabriel da Cachoeira (AM) - as línguas indígenas tukano, banwa e nheengatu. Também, através da lei 10.436 (de 24 de abril de 2002), a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) passou a ser reconhecida como "meio legal de comunicação e expressão" no Brasil.

[6] Alguns autores consultados incluem os pomeranos entre os alemães.

de *ubi libertas ibi pátria*[7] e do homem livre em gleba livre". Willems (1980, p. 32-33) desvela os mecanismos que impulsionaram a emigração de diversos povos europeus:

> Entre as múltiplas técnicas de controlar as forças naturais e sociais, a migração afigura-se como uma das mais relevantes. Como as demais, também esta técnica existe em certas culturas e épocas e não existe em outras. É obvio que estamos aludindo, não ao êxodo forçado por motivos políticos ou religiosos, mas à migração espontânea como meio de resolver dificuldades sobretudo econômicas. É neste sentido que a migração pode ser considerada como padrão integrante de uma cultura. Relativamente rara em séculos anteriores, a migração se torna, no século 19, nos países europeus, um meio cada vez mais comum de prevenir ou modificar situações econômicas indesejáveis.

Enfim, os pomeranos, premidos pelo desemprego e pela falta de perspectivas em sua terra natal, se juntariam a outros emigrantes para a travessia do Atlântico, enfrentando viagens em barcos à vela que poderiam durar até três meses em alto mar (RÖLKE,1996). Segundo Hess (2014, p. 65):

> A colonização alemã no Espírito Santo teve início em 1847, quando veio a primeira leva de imigrantes para o vale do Rio Jucu, a cerca de 30 km de Vitória. Eram ao todo 163 colonos que formavam 38 famílias vindas de Hunsrück e do Hesse.

Neste ponto, é importante salientar que o trabalho de identificar a procedência dos imigrantes não foi uma tarefa fácil. Rölke (1996, p.91) registra que:

> Na listagem de imigrantes de julho de 1859, feita pelas autoridades alfandegárias de Vitória, o Sr. Guilherme Beilke aparece como primeiro pomerano a chegar em terras capixabas. Infelizmente os funcionários não detalhavam de onde, na Prússia, vinham os imigrantes. Como a Pomerânia era apenas uma província da Prússia, escrevia-se na listagem apenas o nome genérico "Prússia".

Sendo assim, definir a origem exata dos imigrantes não era um procedimento metódico, até que levantamentos mais detalhados na alfândega brasileira passaram a ser realizados a partir do ano de 1870 (RÖLKE, 1996).

Isolados na região centro-serrana ainda recoberta pela Mata Atlântica e negligenciados pelas autoridades brasileiras, os pomeranos permaneceram unidos

[7] Onde há liberdade, ali é a Pátria.

pela língua e pelas tradições culturais e religiosas. Manske (2015, p.36) assim pondera sobre essa fase da adaptação dos imigrantes em questão:

> O isolamento da comunidade pomerana, proporcionado pela localização e pela dificuldade de comunicação, características do modelo de povoamento, desenvolveu nos pomeranos uma resistência à apropriação da nova cultura e contribuiu com os meios necessários a uma frágil sobrevivência baseada na vida comunitária submetida à manutenção de suas próprias necessidades, com pouca, ou quase nenhuma, intervenção do Estado.

As imposições do ambiente geográfico hostil e a falta de assistência oficial foi superada pelo forte espírito comunitário, que uniu a comunidade nos primeiros tempos na nova terra (HESS, 2014). A adaptação dos imigrantes ao novo ambiente foi possível graças a diversas estratégias criadas pela comunidade, como o mutirão (juntamento), que consistia na união da comunidade a fim de realizar trabalho comunitário (JACOB, 1992). Também, Bahia (2011, p. 55) aborda esta prática entre os pomeranos:

> Há o caso do mutirão, que é o complemento necessário à produção agrícola. Na linguagem dos colonos, é chamado de *Juntament,* palavra derivada de ajuntamento, que, de modo geral, significa reunião, ou seja, atividade de trabalho desenvolvida em grupo [...].

A religião dos imigrantes, Luterana, também constituiu um ponto de união entre eles, sendo essencial para várias áreas da vida dos pomeranos. Quanto à língua pomerana, embora se constituísse em uma dificuldade adicional para o entrosamento com os falantes do português, ela permaneceu como forte ponto de resistência cultural, constituindo um elo identitário que enfrentaria, através das décadas seguintes, muitos percalços para se manter viva.

Se, para as questões e ordem prática, ligadas à abertura de picadas em meio à mata, construção de rústicas habitações de pau-a-pique e à agricultura, os colonos conseguiam se organizar e superar as dificuldades. Sem contar com a assistência do Estado brasileiro, somente em 1879 chegava o primeiro pastor, Johaness Schäfer, à comunidade de Jequitibá. Os pastores luteranos vinham dar assistência material e espiritual aos imigrantes que aqui mourejavam, enfrentando a fauna e a flora desconhecidas até então. Nos ofícios religiosos, o idioma adotado foi o alemão standard. Manske (2015, p.45) assevera:

> A chegada dos pastores luteranos entre os pomeranos impôs aos imigrantes a necessidade de aprender o alemão, uma vez que os religiosos falavam apenas a língua alemã. No entanto, aprender a língua alemã não foi o desígnio de todos os pomeranos, o que se apresentou com um mecanismo dificultador das relações entre estes e os pastores luteranos vindos da Alemanha. O que a religiosidade impulsionou, muitas vezes, foi a compreensão recíproca das línguas pomerana e alemã. No entanto, a igreja protestante se tornou um fator de conservação da língua alemã no momento em que a bíblia, cancioneiros e demais produções escritas utilizadas nos cultos religiosos, bem como o material didático utilizados nas escolas particulares comunitárias mantidas pelos religiosos, eram em alemão.

Além da assistência religiosa, coube à Igreja Luterana a tarefa de assegurar as bases da escolarização dos filhos dos imigrantes. Organizadas em modelos de ensino particular - mesmo que precário -, as primeiras escolas entre os pomeranos no Brasil sobreviviam graças à tenaz dedicação das famílias e dos religiosos que lutaram pela sua manutenção.

Com o alemão standard sendo ensinado na igreja e nas escolas da região, a língua pomerana encontrou guarida no seio familiar e nas demais interações que não fossem as escolares e as religiosas. Dessa forma, a oralidade foi a patrocinadora da sobrevivência da língua materna desse povo durante o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Sem a escrita, a memória foi a guardiã da cultura e dos atavismos vindos da Pomerânia.

Convivendo com o português nas relações comerciais com as cidades que circundam a região e com o alemão dentro da colônia, sobretudo no ambiente escolar e religioso, os pomeranos adaptaram-se ao trilinguismo: pomerano, alemão e português. Entretanto, a primeira língua da comunidade continuou sendo a trazida na imigração, conforme assevera Tressmann (2008, p.04): “A língua falada espontaneamente na esfera informal, na família e entre os vizinhos, no entanto, continuou a sendo o Pomerano.”

A persistência do bilinguismo entre os pomeranos continuava a incomodar o Governo, que priorizava a ideia de o Brasil se tornar um país monolíngue. Embora afastadas dos grandes centros e, por diversos fatores, negligenciadas pela Diretoria de Ensino Público, as escolas da região provocavam temores nos administradores públicos no início do século XX, porque constituíam um foco de resistência linguístico-cultural

difícil de ser combatido. A partir de 1916, o governo estadual adotou medidas educacionais mais pontuais para fiscalizar as escolas frequentadas pelos descendentes dos imigrantes; contudo, junto às comunidades pomeranas, tais medidas não puderam impedir que a língua pomerana continuasse sendo falada (MANSKE, 2015).

Todavia, as tentativas de tornar o português a língua homogênea persistiram. A ideia de unificar o Brasil através da Educação - e da língua -, fez com que outras medidas fossem tomadas a fim de quebrar a resistência dos imigrantes pomeranos. Novas propostas tentaram desvencilhar a Educação do círculo familiar e religioso, trazendo essa responsabilidade para a esfera do Estado, e assim, inviabilizar as escolas étnicas, como as dos imigrantes pomeranos (MANSKE, 2015).

O governo de Getúlio Vargas empreendeu esforços para nacionalizar as escolas de imigrantes em diversos estados. Acerca dos acontecimentos que atingiram os falantes das línguas de imigração neste período, Bahia (2011, p. 99) discorre:

> O uso crescente da língua portuguesa se deu de fato no momento da Campanha da Nacionalização implantada pelo Governo de Getúlio Vargas nos anos de 1938 a 1945. Nesse período, houve repressão à publicação e ao ensino na língua alemã, proibição de falar outra língua em público, fechamento de instituições e associações comunitárias e culturais, perseguição aos membros das igrejas luteranas e destruição de propriedades. Muitos pastores foram presos e proibidos de atuar em suas atividades religiosas.

A nacionalização das escolas teve um caráter ambíguo, conforme informa Delboni (2016, p. 153):

> Se por um lado a abertura de escolas proporcionou o direito à escola pública, até então negada aos descendentes dos imigrantes pomeranos, por outro lado foi o meio utilizado pelo governo republicano para implantar o ideal de homogeneização cultural e linguística em prol da criação de uma identidade nacional, o que em Santa Maria de Jetibá levou à negação da cultura do aluno pomerano, principalmente da língua pomerana nas escolas.

Com a deflagração da Segunda Guerra Mundial e com a formação do Eixo Itália-Alemanha-Japão, as autoridades brasileiras foram mais incisivas quanto à proibição do uso do italiano, do alemão e outras línguas, entre elas o pomerano, devido ao temor

do surgimento de núcleos simpáticos ao Eixo em terras brasileiras (ACKERMANN, 2009; MANSKE, 2015).

Se entre os colonos italianos, por exemplo, a campanha da imposição do português parece ter sido eficiente, entre os pomeranos a ação foi quase inócua, devido à obstinada resistência da população local. Pode-se, então, inferir que a essa época, a desobediência civil salvou essa língua da extinção.

Finda a II Guerra, na Conferência de Postdam[8], os representantes das potências vitoriosas traçam uma nova configuração para o continente europeu. O território da Pomerânia é, então, dividido em duas partes; a porção oriental foi anexada à Polônia; a ocidental, à Alemanha Oriental.

Quanto às repercussões da extinção da Pomerânia, Manske (2015, p.61) aponta que: "Essa imposição transformou os descendentes de pomeranos em um povo apátrida, o que motivaria a assimilação nacional, uma vez que não teria mais um referencial territorial originário". Contudo, os pomeranos do Espírito Santo subsistiram à apatridia e resistiram na militância da manutenção familiar da língua pomerana, mesmo a língua oficial da igreja fosse o alemão e a da escola, o português.

O período pós-guerra trouxe ventos de democratização para o Brasil, o que se refletiu, também, na legislação pertinente à Educação. Sobre a Constituição de 1946, Manske (2015, p.61) informa que:

> Em relação à educação, a nova lei a instituiu como direito de todos, explicitando a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Essa obrigação, entretanto, era apenas para o indivíduo e a família, não para o Estado. Assim, como na lei, seguiu o ensino primário no estado do Espírito Santo. O governo não interferiu de forma incisiva na educação e a família abarcou essa responsabilidade.

[8] A Conferência de Postdam, realizada entre 17 de julho e 22 de agosto de 1945, na Alemanha, foi uma das conferências nas quais os EUA, Inglaterra e URSS lançaram as bases da Doutrina da Guerra Fria e determinava uma nova configuração geopolítica, principalmente, na Europa. A outra foi a Conferência de Yalta, realizada em 11 de fevereiro de 1945, na Crimeia. Fonte: Disponível em <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/rtm/150324_rtm_v1_n1.pdf#page=68> Acesso em 23 de Jan. de 2018.

A educação escolar das crianças dos descendentes de pomeranos já constituía, há muito, uma preocupação para a Igreja Luterana, pois as famílias de camponeses necessitavam do trabalho de crianças e jovens e, muitos, não viam vantagem na escolarização, já que os filhos deveriam permanecer na propriedade familiar ou adquirir o seu próprio quinhão de terra. Após a promulgação da Constituição de 1946, o problema da utilização do trabalho infantil persistiu, visto que o colono continuava necessitando do trabalho contínuo de toda a sua família (JACOB, 1992; BAHIA, 2011). Devido a essa dependência da mão de obra familiar, acontecia que – em muitas famílias – conforme indica Bahia (2011, p. 54): “No período da colheita do café, as crianças são temporariamente afastadas da escola para ajudar os pais no montante de trabalho. Nesse momento há um baixo rendimento e a não participação das crianças nas atividades escolares.”

Em 1964, o Golpe Militar veio trazer novas direções também para a Educação. Sob a égide dos militares, os direitos políticos e civis foram cerceados, e tudo o que se afastasse da ideologia vigente era visto e tratado como subversão. Acerca desse período, que se estendeu de 1964 a 1985, Manske (2015, p. 65) assim registrou:

> Na educação, em especial, a condição nacional, já estabelecida, foi aprimorada a partir da proposta militar. A língua pomerana continuava muito presente entre os alunos, em especial nas escolas rurais, contudo o que prevalecia era a proibição, e a língua portuguesa juntamente com as demais propostas nacionais era ensinada aos alunos da região.

Em 1985, com reabertura democrática, novas ideias ganharam força, trazendo um novo alento para as inúmeras etnias que se espalham pelo Brasil: indígenas, quilombolas, asiáticas, europeias, etc. Com a promulgação da Constituição de 1988, a diversidade étnico-cultural brasileira se vê contemplada no Artigo 215, § 1º, no qual se lê: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Ficava assim franqueada a livre manifestação de todos os aspectos das culturas tradicionais que o Brasil abriga.

Por coincidência, em 1988 também ocorreu a emancipação do Distrito de Jetibá, que integrava o território de Santa Leopoldina. Nascia, então, “A Cidade Mais Pomerana do Brasil”. O município de Santa Maria de Jetibá foi criado no dia 06 de maio de 1988,

através da Lei Estadual nº 4067. Com a emancipação, a luta pela preservação da cultura pomerana ganhou mais força, já que os descendentes poderiam, então, se organizar politicamente e com status oficial.

No período compreendido entre 2003 a 2005, os santa-marienses da área da educação e da cultura, além dos de outros setores, já sob os auspícios da Constituição de 1988 e empoderados pela emancipação do município, uniram-se a representantes de outros municípios com forte presença pomerana e, juntos, elaboraram o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo), que visa à valorização e ao fortalecimento da cultura e da língua oral e da escrita pomerana.

Como consequência deste e de outros movimentos, em 26 de junho de 2009, foi sancionada pelo poder público municipal de Santa Maria de Jetibá a Lei nº 1136, que cooficializou a língua pomerana nesse município, consolidando assim, oficialmente, a luta pelo fortalecimento desta língua.

Entretanto, apesar de todos os esforços empreendidos, observamos que o número de falantes de pomerano têm diminuído consideravelmente entre a população jovem urbana do município. Vários são os motivos para que isso aconteça, entre os quais se destacam a convivência com falantes da língua majoritária no ambiente escolar, o preconceito linguístico, a influência das mídias, os casamentos exogâmicos (com a chegada de migrantes à cidade) e a perspectiva de ascensão social e econômica associadas ao domínio da língua portuguesa (BREMENKAMP, 2014).

Com respeito à vitalidade da Língua Pomerana, embora já tenha se tornado realidade a instituição do Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) e a cooficialização do pomerano em Santa Maria de Jetibá, Bremenkamp (2014, p.273) adverte:

> [...] para a sua [da língua pomerana] sobrevivência, deve-se buscar igualmente a valorização interna, e não apenas a externa, ou seja, não se deve buscar fora da comunidade aquilo que antes de tudo tem de estar dentro dela. A valorização externa recente do pomerano não veio antes da valorização interna. Os falantes cultivaram cuidadosamente sua língua por muitos anos, sem que houvesse sua valorização pelo *Outro*. Não podemos, agora, dar mais ênfase ao *Outro* do que aos próprios falantes. Estes, sim, devem valorizar sua língua e cuidá-la.

Nesse sentido, a manutenção do pomerano sempre dependeu principalmente da própria comunidade de falantes. Intervenção estatal ou propaganda de divulgação não podem garantir que, no futuro, esta língua seja ouvida pelas ruas da zona urbana, como o é atualmente. Contudo, a valorização externa dessa rica cultura, através de registro, tais quais as memórias literárias, podem contribuir para a causa.

Novos tempos, novas realidades. Atualmente, Santa Maria de Jetibá não é mais a mesma cidade que foi no século XX. Apesar de ser o grupo étnico majoritário no município, os pomeranos convivem com muitos outros grupos de famílias que vieram para suprir a falta de mão de obra em alguns setores. Outros, atraídos pelo progresso econômico do município, pelas facilidades advindas com a abertura de estradas e pela busca por qualidade de vida na região serrana do Espírito Santo, fizeram de Santa Maria de Jetibá o seu lar. Por isso, principalmente na zona urbana, a diversidade étnica e os casamentos exogâmicos aumentam a cada ano.

A Igreja Luterana também divide espaço e fiéis com outras denominações tradicionais e com as igrejas neopentecostais, embora ainda seja a que congregue o maior número de fiéis e a que goze de grande prestígio social. Bahia (2011, p. 121) assim registra: “A partir dos anos 80, muitas igrejas se instalaram na região, tais como Deus é Amor!, Assembleia de Deus e Testemunhas de Jeová”.

O século XXI trouxe para o município de Santa Maria de Jetibá o desafio de procurar soluções para múltiplos interesses que convivem no mesmo espaço geográfico. Nesse sentido, este estudo pretende pesquisar a viabilidade do trabalho com memórias literárias nas escolas, não só como estratégia para preservação da língua e cultura tradicionais dos imigrantes, mas também para dar visibilidade às contribuições trazidas pelos migrantes, assim colaborando para o fortalecimento e enriquecimento do patrimônio multicultural santa-mariense. Acreditamos que a valorização cultural contribua para a prevenção do preconceito linguístico que pode acarretar o abandono da fala das línguas de imigração; além de contribuir para que a comunidade aprenda o português, sem abandonar o pomerano, permanecendo bilíngue, como ocorre em outros países do mundo.

No que diz respeito à educação escolar, os profissionais dessa área precisam refletir sobre as práticas adotadas, a fim de que a escola acompanhe as transformações pelas quais passa a sociedade. De acordo com Dettmann (2014, p.88):

> Se a educação produz cultura, podemos dizer então, que ela fará isso por meio do currículo escolar. O currículo em ação deve então contemplar a diversidade, a descontinuidade e a diferença, tendo em vista que o Brasil é um país de sociedades multiculturais com ritos, tradições e formas de saber divergentes.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá (Secedu-SMJ) tem envidado esforços tanto para a preservação da cultura pomerana, quanto para a valorização da diversidade. Um exemplo é o Torneio de Xadrez Vivo, para o qual as escolas municipais estudam para apresentarem um tema que será exibido no desfile pelas ruas da cidade ou no ginásio de esportes, antecedendo as partidas de Xadrez Vivo. Nesse desfile, as escolas apresentam importantes temas culturais e históricos. Também as escolas municipais, por iniciativa própria, realizam feiras, noites culturais, saraus e outros eventos nos quais se busca levar à comunidade produções que divulguem a cultura pomerana, juntamente com trabalhos que veiculam a diversidade cultural brasileira.

Expostas as causas da imigração pomerana e as situações adversas pelas quais passou esse povo em sua adaptação à nova terra; abordaremos, no capítulo seguinte, o referencial teórico com o qual trabalhamos para a elaboração da Proposta de Intervenção.

5 OS FIOS DA TEIA

Neste capítulo, apresentaremos o referencial teórico que embasará nossa proposta pedagógica de produção de memórias literárias, culminando em um produto educacional que contemple a diversidade cultural numa comunidade multiétnica e multilíngue. Para tanto, serão abordados os seguintes temas: Contato Linguístico, Sociolinguística Educacional, Memória e Oralidade, Multiculturalismo e Interculturalidade e o gênero Memórias Literárias.

5.1 O CONTATO LINGUÍSTICO: ENCONTRO/CONFRONTO ENTRE A LÍNGUA MAJORITÁRIA E AS LÍNGUAS MINORITÁRIAS

Observamos que, com poucas exceções, como os (socio)linguistas, por exemplo, a ideia de que o Brasil é um país monolíngue é pouco questionada. Entretanto, se buscarmos um pouco de aporte histórico, a realidade é outra. Antes da chegada do europeu, a multiplicidade de línguas faladas era grande (RODRIGUES, 2005). Sendo assim, é importante que as questões pertinentes ao contato linguístico sejam amplamente discutidas, para que este estereótipo (de país monolíngue) seja contestado e para que professores e estudantes de comunidades bilíngues ou plurilíngues possam expressar suas reais características e reivindicar a atenção e os direitos a que fazem jus. De acordo com Altenhofen, Mello e Raso (2011, p.13):

> A história do Brasil após a chegada do homem branco é toda uma história de contatos linguísticos. Ao longo dos mais de cinco séculos depois do descobrimento, no território brasileiro conviveram, comunicaram e se misturaram populações ameríndias, europeias, africanas e asiáticas. Se a língua-teto (ou seja, a língua sociolinguisticamente supraordenada e de referência) foi o português, essa língua conviveu e ainda convive em lugares e domínios do repertório com muitas outras; e o próprio português do Brasil mudou em grande parte pelas influências de línguas diferentes, pertencentes a famílias muito distantes: a família indo-europeia, além dos pequenos números de falantes de outras línguas que se fizeram presentes no Brasil desde as primeiras décadas depois do descobrimento, forneceu, a partir da metade do século XIX, milhões de imigrantes, principalmente falantes de alemão (grupo germânico), polonês (grupo eslavo), italiano e espanhol (grupo latino), além de novas ondas de imigrantes portugueses.

Protegido e imposto pela elite dominante, o português foi se cristalizando como o idioma oficial. No entanto, as outras línguas não desapareceram; ficaram latentes entre os povos tradicionais. Todavia, a dizimação das populações – especificamente

as indígenas, o maior acesso aos meios de comunicação e a sua modernização, as exigências do mercado de trabalho e o preconceito linguístico, entre outros fatores, impulsionaram o declínio do número de falantes das línguas minoritárias. Em se tratando das escolas em Santa Maria de Jetibá, deparamo-nos com essa problemática em cores bastante vivas. Se, por um lado, as escolas têm poucos recursos humanos para lidar com essa questão linguística tão complexa (FOERSTE, PERES, KÜSTER 2016); por outro não podem se acomodar e repetir a fórmula da imposição linguístico-cultural praticada no passado.

Em Santa Maria de Jetibá ocorreram duas situações distintas: a manutenção da língua pomerana no Brasil desde a chegada dos primeiros imigrantes, no século XIX, até meados do século XX e a sua rápida substituição ocorrida nas últimas décadas, sobretudo na zona urbana (BREMENKAMP, 2014). Se com promulgação do Decreto-Lei 406/1938[9] foi proibida a utilização de línguas estrangeiras no Brasil; atualmente, já vivemos sob os auspícios do Decreto nº 7.387/2010, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística[10] (INDL). Entretanto, as línguas minoritárias não são substituídas ou se mantêm devido – tão somente – às leis sancionadas; para além das decisões tomadas pelos legisladores, há que se pensar em outros fatores, tais como: a atuação da escola, as imposições socioeconômicas e a questão identitária do grupo de falantes. Mais à frente abordaremos essas questões, mais detalhadamente.

Conquanto a nacionalização das escolas de imigrantes no Governo Vargas tenha representado um marco de inibição ao uso das línguas de imigração (MASKE, 2015; DELBONI, 2016), ela – por si só – não foi capaz de impedir a utilização do pomerano entre a comunidade. Contudo, é impossível precisar o seu impacto na vida individual e social dos pomeranos, bem como a repercussão, nas décadas posteriores, dessas medidas. Sabe-se que a escola foi usada como instrumento da ação governamental

[9] O Decreto-Lei 406/1938 determinava, em seu Art. 85. Em todas as escolas rurais do pais, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

[10] Constitui um instrumento oficial de reconhecimento de línguas como patrimônio cultural, objetiva identificar, documentar, reconhecer e valorizar as línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos distintos grupos que formam sociedade brasileira.

no processo de imposição de uma política linguística que reforçava o monolinguismo e o preconceito linguístico, como alertam Foerste, Peres e Küster (2016, p.70):

> Dessa feita, a criança falante de pomerano, ao ingressar na escola, passa a ser submetida a pelo menos duas tarefas gigantescas que emergem do modelo escolar oficial: aprender o português e cumprir com os objetivos do período de alfabetização, ou seja, desenvolver habilidades de leitura e produção de textos escritos na língua portuguesa. E, muitas vezes, isso é feito em detrimento do pomerano. Em consequência dessas atitudes, temos narrativas de famílias que revelam a crescente resistência de seus filhos em falar o pomerano, inclusive dentro de casa, depois de ingressarem na escola. Ao mesmo tempo, há aqueles pais que, mesmo sentindo-se culpados, não ensinam a língua pomerana aos filhos; chegam a confessar que, agindo assim, tentam proteger as gerações mais novas de enfrentar as dificuldades pelas quais eles próprios passaram no período da escolarização, decorrentes do preconceito e da exclusão.

Atuando na valorização da pluralidade linguística, as escolas públicas municipais santa-marienses contam com o Proepo, que é um programa político e pedagógico bilíngue que tem como objetivo a valorização e o fortalecimento da cultura e da língua oral e escrita pomerana (HARTUWIG, 2011). Se considerarmos as décadas de repressão e desprestígio que atingiram os falantes desta língua, nos convencemos de que o Proepo – nas escolas – é uma ação afirmativa que se coaduna com os pressupostos do Artigo 215 da Constituição de 1988[11]; contudo, esse Programa é obrigatório na rede municipal a estudantes de outras etnias que não a pomerana. Dettmann (2014, p.138-139) problematiza essa questão:

> Outro questionamento é se essa aula de língua pomerana na sala de aula não seria uma imposição para as crianças não pomeranas, assim como o português foi um dia para os descendentes de pomeranos. Entende-se que não há como fazer essa comparação, pois a língua portuguesa foi imposta para os imigrantes pomeranos integralmente nas aulas e a língua pomerana se restringe a 50 minutos de aula semanais. Percebe-se que essa aula pode ser considerada mais como oportunidade para as crianças não pomeranas terem acesso a uma vivência cultural diversificada, como possibilidade para troca de experiências e construção de novos saberes, entretanto, essa é uma questão que merece um estudo a parte, pois é fundamental entender o que pensam os alunos e as famílias não pomeranas a respeito das aulas de língua pomerana.

[11] Art. 215 da Constituição de 1988. "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional."

Sobre esse tema, pensamos que o ensino do pomerano a crianças não pomeranas é fundamental para a boa convivência de todos e para a sobrevivência da língua, pois o conhecimento da história da comunidade e dos povos que a formaram é imprescindível para o combate aos preconceitos que possam existir aí, inclusive o linguístico.

Por sua vez, outro aspecto a ser considerado é que “não podemos conceber que na educação do município [de Santa Maria de Jetibá] aconteça a supervalorização da cultura pomerana” (HARTUWIG, 2011, p. 159), argumento com o qual concordamos, visto que, para que se supervalorize um grupo, outros serão negligenciados. Neste ponto, esclarecemos que a pesquisadora supracitada não apresenta argumento contra o ensino da língua pomerana, mas alerta sobre uma possível supervalorização de uma cultura sobre as outras.

Quanto às fragilidades próprias de projetos incipientes, como o Proepo, olhares experientes na teoria e na prática auxiliam na tomada de decisões e adoções de políticas que o fortaleçam, beneficiando os seus objetivos; neste caso, a valorização da língua pomerana. Assim, para Foerste, Peres e Küster (2016, p.76) faz-se necessário atentar para:

> [...]o reduzido número de professores qualificados para essa tarefa, os quais não são suficientes para abranger todas as escolas do município. Outro desafio a ser enfrentado diz respeito às ferramentas didático-pedagógicas escritas na língua pomerana, que, de acordo com os professores que atuam no Programa, precisam ser sistematizadas, organizadas e editadas em forma de um livro didático. Assim, entendemos que o Proepo foi uma aposta exitosa dentro da perspectiva da valorização e do fortalecimento da cultura e, sobretudo, da língua pomerana, mas ainda tem muito a conquistar.

Considerando que falantes de línguas minoritárias – não nos referindo tão somente ao “*número de vozes*”, mas também ao prestígio que uma língua desfruta na sociedade (FRITZEN, 2008) - convivem ativamente com os falantes da língua majoritária - hegemônica e oficial (FRITZEN, 2008), e levando-se em conta que os poderes públicos constituídos, a mídia, o meio acadêmico e o setor econômico adotam a língua majoritária (no caso, o português), as políticas linguísticas precisam se voltar para a sensibilização e conscientização dessa maioria para que se

desenvolva o respeito e a solidariedade para com a minoria (DETTMANN, 2014). Nesse sentido, Altenhofen (2013, p.102) propõe:

> Também, a maioria, ou melhor, a cultura majoritária deve ser alvo dessas políticas, no sentido de desenvolver a competência plurilíngue e plurivarietal, para incluir e se incluir no mundo, e com isso, “dar ouvidos” à diversidade linguística e cultural de seu entorno. Nessa perspectiva, tão importante quanto defender o valor e os direitos das populações bilíngues, é promover entre a população monolíngue uma consciência plurilíngue e pluralista, condizente com as expectativas e competências plurais exigidas pelo mundo globalizado.

Embora seja importante o papel da escola na manutenção ou substituição de uma língua minoritária, ele não é o único fator. Convém que reflitamos sobre as questões práticas do cotidiano, bem como sobre as imposições socioeconômicas que pesam sobre os falantes das línguas minoritárias. Nesse sentido, Altenhofen, Mello e Raso (2011, p.19) indicam que:

> A morte de uma língua não é necessariamente decorrente de uma operação violenta, se por violência entendemos o contato de alguma forma militar. Sua origem pode estar no fato de que uma língua (no caso americano, uma língua europeia, representada no Brasil pelo português) se torna cada vez mais prestigiosa ou necessária para trabalhar ou em geral para ter acesso aos bens de uma sociedade controlada por outra língua/cultura. ´

Portanto, além da atuação da escola, enquanto formadora, atuam nesse jogo de forças que regulam as línguas, os imponderáveis critérios que selecionam e dão acesso às oportunidades e vantagens no mercado de trabalho, no meio acadêmico e no convívio social. Bahia (2011, p. 103) pontua: “Entre os pomeranos, a língua portuguesa não é apenas uma língua de prestígio; para muitos, é sinônimo de ascensão social e de diferenciação entre os que permaneceram na roça e os que foram para a cidade”.

Os contatos linguísticos em Santa Maria de Jetibá, pautados por obstinada resistência linguístico-cultural por parte dos imigrantes pomeranos; podem ser abordados a partir de diversos conceitos que dispõem sobre os fenômenos de substituição e manutenção linguística. Dentre os fatores que são citados pelos linguistas como os que determinam a substituição de uma língua de imigração, temos: a urbanização, os casamentos exogâmicos e o status econômico baixo (BREMEMKAMP, 2014). Estes

fatores são os que têm maior afinidade com a nossa pesquisa por estarem ligados às questões sociais.

Em nossa pesquisa, utilizaremos os quatro fatores citados por Rodrigues (2012) que incidem sobre a preferência por uma língua, em uma sociedade plurilíngue: *atitude, imaginário, representatividade e identidade*. De acordo com o autor,

> A atitude em relação a uma língua ou ao seu uso é mais facilmente identificável quando se tem em mente que as línguas não são apenas portadoras de formas e atributos linguísticos determinados, mas que também transmitem, por exemplo, conotações sociais, traços culturais, valores sentimentais e éticos (RODRIGUES, 2012, p. 363).

Sendo assim, as atitudes linguísticas traduzem atitudes psicossociais, pois as línguas são portadoras de conotações sociais; por isso são passíveis de despertar desprezo ou admiração, de acordo com a valorização social que têm os falantes destas línguas (RODRIGUES, 2012).

Os conceitos de *imaginário* e de *representação linguística* estão ligados ao conjunto das imagens que os falantes associam às línguas que utilizam, tais quais os valores ligados à estética, à determinada ideologia ou de sentimento normativo (RODRIGUES, 2012). O autor considera que:

> Toda língua, antes de pertencer ao indivíduo, pertence a um grupo que a transmite ao indivíduo. E os membros do grupo, para se diferenciarem de outros grupos, farão da língua seu principal símbolo identitário: quem não conhece a língua está fora do grupo, quem a domina, pertence ao grupo, ou pelo menos faz um esforço considerável para aceder ao grupo. A língua não é apenas a ferramenta própria de cada membro da sociedade, mas sua posse significa pertencer ao grupo (RODRIGUES, 2012, p. 366).

Nesse sentido, reconhecemos que a questão identitária influencia positivamente na manutenção de línguas minoritárias e no respeito às variedades menos prestigiadas da língua majoritária. Assim sendo, acreditamos que não se pode, por ingenuidade ou conivência, ignorar que existe um mercado linguístico, no qual uma língua dominada fica sob a influência de uma língua dominante e, também, há que se considerar que, embora os estudiosos da área reconheçam que as línguas se equiparem linguisticamente, socialmente não se dá o mesmo (BOURDIEU, 1996).

Logo, há forças extralinguísticas que interferem nas políticas linguísticas, conferindo mais valor a uma língua em detrimento de outras, bem como estigmatizando variedades de uma mesma língua, o que implica também em julgamento e desprestígio de seus falantes. Por isso, levar em conta a questão identitária torna-se relevante pois, se as línguas minoritárias e as variedades menos prestigiadas da língua majoritária são passíveis de não encontrarem apoio nem legitimação na escola e nas esferas de prestígio e poder, podem encontrar guarida e um campo fecundo na questão identitária, cujos conceitos abordaremos a seguir.

O conceito de *identidade* está ligado a épocas e modos de viver e de pensar distintos. HALL (2006) distingue três concepções de identidade: a identidade do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. Para Hall (2006, p. 10):

> O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo e "idêntico" a ele – ao longo da existência do indivíduo.

A identidade do sujeito sociológico, por sua vez, refletindo as transformações do mundo moderno, levava em consideração a interação entre o indivíduo e o mundo no qual ele estava inserido. Já a identidade do sujeito pós-moderno, afastando-se das duas primeiras concepções, tem sua definição na História, e não na Biologia. Nascido em uma sociedade que passa por rupturas e transformações em seus paradigmas, esse sujeito apresenta uma multiplicidade de identidades, muitas vezes conflitantes. Hall (2006, p.7) explica:

> A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Muitas vezes, à primeira vista, sob a ótica da concepção do sujeito do Iluminismo, é entendido como “pomerano”, ou “indígena”, ou “quilombola” aquele que vive como se imagina que se vivia no passado. Contudo, devido às novas configurações socioeconômicas, aos movimentos migratórios incessantes e à evolução tecnológica, são raros os grupos humanos que não foram afetados por tais dinâmicas que alteraram a vida no planeta. Por isso, os povos tradicionais também apresentam “identidades” que são, agora, vistas como descentradas, deslocadas ou fragmentadas (HALL, 2006). Portanto, como alerta Agier (2001, p.7), “[...] nesse quadro, os sentimentos de perda da identidade são compensados pela procura ou criação de novos contextos e retóricas identitárias”.

Para SILVA (2000), ao conceito de identidade estão vinculados valores como “o que é idêntico”, “o que é normal”, “o que está certo”, e contrapondo-se à ideia de *identidade*, temos a ideia da *diferença* que está ligada à figura do “Outro”. No *Outro* está a antítese daquilo que se estabelece na identidade (SILVA, 2000).

Sobre estes conceitos, Silva (2000, p. 76) argumenta:

> Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são das coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais.

Nesse sentido, a questão linguística e cultural em Santa Maria de Jetibá, no que se refere aos pomeranos, aos descendentes de imigrantes de outros grupos étnico-linguísticos e aos migrantes das diversas regiões brasileiras, carece de um olhar que considere esse sujeito pós-moderno, que é herdeiro do sujeito do Iluminismo, mas que pensa, se comporta e vive sob o jogo de forças do mundo também pós-moderno. Individualmente e/ou coletivamente, faz-se necessário uma abordagem mais acurada sobre a questão identitária. De acordo com Agier (2001, p. 10):

> Toda identidade, ou melhor, toda declaração identitária, tanto individual quanto coletiva (mesmo se, para o coletivo, é mais difícil admiti-lo), é então múltipla, inacabada, instável, sempre experimentada mais como uma busca que como um fato.

Logo, tanto o indivíduo quanto a sociedade onde ele vive passam por um processo de fragmentação. Assim, a escola receberá estes sujeitos, muitas vezes rebelados, outras vezes apáticos, visto que não lograremos mais encontrar as certezas fáceis e confortáveis que pensava ter o sujeito do Iluminismo. O nosso campo de ação é movediço e as nossas ferramentas (currículo, didática e suporte físico) serão testados à exaustão, pois, estamos nesta "busca" proposta por AGIER (2001).

Os fatores que atuam na manutenção/substituição de uma língua minoritária são merecedores de constantes estudos e ações positivas do Estado, que deve promover a pesquisa e esclarecer a população acerca dos prejuízos pessoais e sociais que podem advir do preconceito linguístico e da perda de uma língua. Nesta pesquisa, porém, por limitação de tempo e de espaço, não temos condições de nos aprofundarmos nesses temas.

No próximo tópico, apresentaremos as contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa, visto que esse campo do conhecimento tem contribuído para a conscientização da ocorrência do preconceito linguístico em nossa sociedade e da estigmatização de grande parcela da população.

5.2 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: POR UMA ESCRITA QUE ABRACE O MUNDO DO ESTUDANTE NO MUNDO DA ESCOLA E VICE-VERSA

Esta seção está dedicada às contribuições da Sociolinguística Educacional para o nosso trabalho. Sendo uma das vertentes da Sociolinguística, ela tem como um dos referenciais os estudos de William Labov na década de 1960, que foram sistematizados no Empirical Foundations for Theory of Language Change[12]. Lucchesi (2017, p. 85) assevera que:

[12] Fundamentos empíricos para a teoria da mudança linguística

> Um dos pilares dessa nova proposta foi a negação da homogeneidade como condição necessária para o funcionamento da língua e a necessidade de considerar os fatores sociais no seu processo de estruturação; ou seja, o sistema de funcionamento da língua não poderia ser analisado sem o recurso às condições sociais em que a atividade linguística se atualiza.

A Sociolinguística Educacional se preocupa em aplicar os aportes sociolinguísticos às questões educacionais, especificamente ao ensino de português, respeitando a diversidade linguística, os sujeitos que estão inseridos na escola e sua linguagem. Daí nascem as suas críticas às formas tradicionais de ensino da língua portuguesa.

O tratamento da linguagem, na escola, se viu entrelaçado às relações de poder (BORDIEU, 1996), sendo seccionada para servir de objeto de estudo, muitas vezes, não se levando em consideração o seu nascedouro: o ambiente familiar e a comunidade de origem dos estudantes. Assim, chegamos ao final do século XX refletindo sobre dilemas antigos e envoltos em um sério problema: o preconceito linguístico. No caso brasileiro, como vimos, a língua portuguesa foi imposta sobre inúmeras línguas indígenas e, também, sobre as dos africanos escravizados e as dos imigrantes europeus e asiáticos, fazendo destas línguas inferiorizadas.

Contudo, haja vista o processo sócio-histórico de sua formação, o português falado no Brasil – ou qualquer outra língua – não é homogêneo nem estático. Bagno (2015, p. 27) declara:

> O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “una”, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, *heterogênea,* ou seja, apresenta variação em todos os níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc).

Dessa forma, surgem as variedades da língua portuguesa ou de qualquer língua natural. A variedade que é falada pelas classes dominantes e usada nos e pelos poderes públicos, mídia etc. denomina-se variedade culta. As demais, as variedades populares ou não cultas (FARACO, 2004). É importante notar a distinção feita por Faraco (2004, p. 40) quanto à variedade culta:

> [...] a expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem um certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial com aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Esclarecendo a confusão que muitas vezes ainda é feita acerca da norma-padrão, Faraco (2004, p. 41) define que esta é a designação recebida por "[...] um conjunto de elementos léxico-gramaticais e outros tantos de natureza ideológica [...]. O pesquisador ainda dispõe que a norma-padrão configura um fenômeno relativamente abstrato, e que na sua codificação há o apagamento de marcas dialetais (FARACO, 2004).

Por seu caráter abstrato e atrelado à cultura exclusivamente letrada, a norma-padrão recebe críticas de estudiosos e da população que não a compreende e nem a ela tem acesso. A escola, por sua vez, é culpabilizada por esse distanciamento e estranhamento entre o povo e língua que pretende ser o *"padrão*" a ser aprendido.

Mesmo que a escola tenha falhado no ensino da língua, ela pode encontrar o caminho da parcimônia e da equidade a fim de atender a parcela mais desprestigiada da população, que tem o direito de aprender a variedade de prestígio do português para usá-la em diversas funções, ocasiões e situações em que ela é requerida, principalmente nas de reivindicação de seus direitos. E a incumbência de ensinar essa variedade da língua cabe à escola, haja vista que os estudantes já chegam a ela sabendo - e muito bem - falar as variedades das comunidades de onde são oriundos. Dessa forma, concordamos com as seguintes afirmações de Possenti (1996, p.16):

> Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que *o objetivoda escola é ensinar o português padrão*, ou, talvez maisexatameme, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão [13] dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas

[13] 13 À época da publicação da obra de Possenti, a expressão usual era dialeto padrão/não-padrão, nomenclatura revista por Faraco (2004) entre outros autores, que adotam a expressão variedade culta/não culta(s).

> não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis.

A partir do trecho acima, devemos examinar alguns conceitos aí presentes, para que se entenda o desajuste no ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas brasileiras: “o português é difícil”, “os valores sociais” e as “estratégias escolares”. Quanto à máxima que prega que “o português é difícil”, Bagno (2015, p.57-58) argumenta:

> Como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical literária de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos no Brasil. Por isso achamos que “português é uma língua difícil”: porque temos que decorar conceitos e regras que não significam nada para nós. No dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem .

Assim, reconhecendo-se essa verdade, há que se buscar, em nosso ensino de português, a aproximação com a língua que realmente é falada no Brasil, compreendendo e respeitando toda a sua gama de variação.

No tocante aos valores sociais dominantes, acreditamos que é preciso trabalhar com os alunos as situações e os locais em que o emprego da linguagem culta é ou não adequado. Nas palavras de Camacho (2004, p. 42):

> É possível considerar dois limites extremos na transição entre os diferentes estilos possíveis: o estilo informal, em que é mínimo o grau de reflexão sobre as formas empregadas, e o estilo formal, em que é máximo o grau de reflexão que se projeta sobre as formas linguísticas. A diferença essencial entre os dois graus extremos reside nos diferentes graus de adesão ao uso de formas padrão ou variantes de prestígio: no estilo informal a adesão às formas prestigiadas ou cultas é menor do que no estilo formal.

Segundo Possenti (1996, p. 33):

> [...]a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua. Ou seja: a primeira verdade que devemos encarar de frente é relativa ao fato de que em todos os países (ou em todas as "comunidades de falantes") existe variedade de língua. E não apenas no Brasil, porque seríamos um povo descuidado, relapso, que não respeita nem mesmo sua rica língua.

Nesse sentido, compreendemos que os valores sociais (econômicos, religiosos e regionais, entre outros) interferem na escolha da variedade a ser utilizada,

estigmatizando negativamente falares e falantes. Sobre a relação prestígio/variedade linguística, Camacho (2004, p. 42) desvela:

> É evidente que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada com a elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado etc.

Nesse jogo de poder e interesses que marcam a eleição da variedade que figurará como a *certa,* a mais prestigiada e patrocinada pelo Estado, o tempo é um fator de desestabilização e promotor de mudanças imprevisíveis. Visto que a língua varia com o tempo (variação diacrônica) e uma palavra ou expressão que hoje são estigmatizadas, poderão ser aceitas, futuramente, na linguagem formal. Bagno (2015, p. 71) aconselha:

> Isso se verifica na história de todas as línguas: as formas inicialmente desprestigiadas, condenadas, passam a ser valorizadas quando as camadas dominantes da população se utilizam delas. Por isso, é bom ter cuidado na hora de condenar alguma forma linguística inovadora surgida nos meios populares: ela pode ser, hoje, a “língua certa” de amanhã...

Assim sendo, observamos que a valorização de uma língua está vinculada ao prestígio social de seus falantes, configurando injustificável preconceito linguístico dirigido às camadas mais desfavorecidas da população.

Reconhecendo os méritos da escola, mas sem deixar de lembrar que ela produz e reproduz (além de conhecimento) o preconceito linguístico, atrelado à sua submissão aos interesses dos grupos que ocupam o poder, entendemos a importância de se localizar o *erro* das estratégias escolares, mesmo que seja cometido com o intuito de acertar. Bagno (2015, p. 170) pontua:

> [...] os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a formação de professores de português! O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão termológica, a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade mais prestigiada, falada ou escrita.

De acordo com o que declara BAGNO (2015), o ensino de Língua Portuguesa no Brasil desperdiça tempo e recursos ao persistir em métodos tradicionais que não estão de acordo com a realidade linguística do país.

O cenário é de bastante trabalho; muitos esforços precisam ser feitos para que o professorado seja conscientizado do preconceito linguístico que praticamos, às vezes, sem saber ou querer. Há que se considerar que é preciso reformular práticas, novos caminhos precisam ser abertos. Vários linguistas propõem um novo paradigma de ensino de língua portuguesa; entre eles, Possenti (1996, p. 40), que sugere:

> Haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga. Falo em literatura antiga porque, na moderna, se nós a lêssemos, encontraríamos muitas formas condenadas pelas gramáticas. Seria certamente ridículo que condenássemos alunos por não utilizarem corretamente o verbo *haver*, e depois lêssemos na aula o célebre poema de Drummond que começa assim: "No meio do caminho tinha uma pedra/ tinha uma pedra, no meio do caminho...". Ou, mesmo que o prestígio literário do autor não seja igual ao de Drummond, seria estranho condenar um aluno por escrever (ou falar) como Chico Buarque: "Tem dias que a gente se sente/ como quem partiu ou morreu...".

Para o ensino da língua portuguesa, levando-se em conta as variedades faladas pelo corpo discente (que podem ser diversas em uma mesma sala de aula), Camacho (2004, p. 48) recomenda:

> Justamente por ser a mais prestigiada, **o objetivo verdadeiro da escola é ensinar a variedade-padrão,** mas com nova roupagem: trata-se de criar condições para que as formas de prestígio sejam acrescentadas à variedade que o aluno já domina, o que o habilitaria a selecionar a alternativa mais adequada à situação comunicativa. (Grifo do autor)

Com o passar do tempo, tem aumentado - entre os estudiosos - os adeptos das ideias defendidas por POSSENTI (1996) e CAMACHO (2004), ainda que existam grupos que – movidos pelo preconceito linguístico - priorizem o ensino de língua portuguesa mais centrado na gramática normativa, priorizando a prescrição de regras.

Entretanto, o entendimento do que seria “estudar gramática” pode variar e causar confusão para o próprio corpo docente (BAGNO, 2015). Muito dessa confusão se deve, provavelmente, à pouca apropriação do que revelam os estudos da ciência

linguística mais atuais, ao status exacerbado conferido aos “gurus da língua” pela televisão e ao crônico preconceito linguístico que atrela a língua viva e plástica às normas pétreas de manuais que não levaram em consideração as dinâmicas da língua na sociedade. Bagno (2015, p. 283) elucida a questão: *“*Para a ciência linguística, a palavra *gramática* tem um sentido bem definido: propriedades internas de uma língua que configuram seu sistema fonomorfossintático e a diferenciam de outras línguas”.

Segundo o pesquisador, uma criança de 7-8 anos já se apropriou dos requisitos necessários para se comunicar em sociedade, visto que a gramática já se instalou em seu dispositivo cognitivo, apresentando-se como forte intuição que a guiará em suas necessidades sociocomunicativas. Bagno (2015, p. 285) propõe: “A função da escola será desenvolver essa intuição linguística, introduzir os aprendizes no mundo da escrita, expandir o repertório linguístico dos aprendizes por meio da inserção deles no mundo da cultura letrada”.

Entretanto, embora concordemos com o autor, sabemos que as avaliações externas estadual – PAEBES[14] – e federais – Prova Brasil[15] e ENEM[16] –, bem como os concursos para o ingresso em cargos públicos, têm um grande peso na seleção do que será ensinado na escola, haja vista as cobranças advindas de diversos setores da sociedade, incluindo-se as Secretarias de Educação, pais e os próprios alunos.

No entanto, ainda que haja resquícios do ensino tradicional de Língua Portuguesa que nos guiou por séculos, a Sociolinguística Educacional tem, aos poucos, alcançado os professores, trazendo a necessária aproximação entre a teoria sociolinguística, o ensino da Língua Portuguesa e a realidade social na qual o estudante está inserido.

A Sociolinguística Educacional traz, portanto, relevante contribuição aos professores de Língua Portuguesa que trabalham em comunidades bilíngues e plurilíngues. Além do mais, desvela preconceitos e opressões exercidos em um país como o Brasil, cuja

---

[14] Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Informações disponíveis em: www.paebes.caedufjf.net.

[15] Informações disponíveis em: portal.mec.gov.br/prova-brasil.

[16] Informações disponíveis em: www.enem.inep.gov.br.

exclusão social se reflete, também, no mercado linguístico, devido às relações existentes entre língua e desigualdade social. Bortoni-Ricardo (2005, p.15), sobre essa realidade, assim declara:

> A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão, outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades.

Diante dos aportes citados, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa é perpassado por interesses vários, muitos deles ligados à manutenção de uma ordem vigente que está a serviço da perpetuação de desigualdades e criação de estereótipos dos quais são vítimas os próprios professores e os estudantes por eles atendidos.

A Sociolinguística Educacional traz, aos professores de municípios como Santa Maria de Jetibá, o instrumental teórico necessário para o combate ao preconceito linguístico presente em ambientes com grande diversidade étnico-linguística e nos quais houve a minorização de uma língua (FRITZEN, 2008).

Na sequência, abordaremos as questões que dizem respeito ao campo da memória e da oralidade, que servem de constructo para a nossa pesquisa.

5.3 MEMÓRIA E ORALIDADE

Ao se ler o título de Santa Maria de Jetibá como “A Cidade Mais Pomerana do Brasil”, pode-se imaginar um espaço territorial totalmente europeizado. Porém, há muito que o município começou a integrar outros grupos, vindos de diversas regiões do Espírito Santo e também de Minas Gerais, Bahia e outros estados. A colheita do café, por exemplo, requisita muitos braços; por isso, uma população itinerante vai e vem todos os anos. Entretanto, muitos preferem ficar, seja como meeiros, seja em subempregos ou trabalhos temporários.

Outra característica da população ainda é a carência de mão de obra qualificada em diversas áreas. Então, o município atrai considerável número de profissionais da

saúde, educação e demais setores que exigem formação técnica ou superior. Também as possibilidades de crescimento têm atraído comerciantes de municípios vizinhos, que abrem empreendimentos comerciais na cidade, aproveitando a pujança econômica local. Logo, o município recebe em seus estabelecimentos de ensino particulares [17] e públicos um número expressivo de crianças e jovens não descendentes de pomeranos, além dos nativos que são fruto dos casamentos exogâmicos.

O desafio está, portanto, lançado: a escola precisa atender a essa demanda, cada vez mais heterogênea, sem descuidar da herança tradicional pomerana. Entre as disciplinas ministradas na escola, a de Língua Portuguesa é, provavelmente, a que sofre maior tensão diante desse contexto social, visto que a ela cabe o ensino da língua majoritária, a qual, durante tanto tempo, ameaçou a existência do pomerano. Entretanto, conquanto existam divergências, podem-se procurar, sempre, as convergências. Por isso, nessa disciplina, podem ser criadas possibilidades de ensino da variedade culta do português e, ao mesmo tempo, de promover o fortalecimento da cultura e da língua pomerana e dos demais grupos étnico-linguísticos, ao se proporem estratégias para a convivência e a cooperação intercultural.

Uma dessas estratégias é o trabalho com as tradições de um povo, passadas oralmente de geração em geração. Sobre tal tema, Hayakawa (1972, p.15) defende que:

> A linguagem é um mecanismo indispensável à vida humana; da vida que, como a nossa, é plasmada, orientada, enriquecida e tornada possível graças ao acúmulo de experiências passadas dos membros da própria espécie.

Quando se trata de “experiências passadas”, entra-se no campo da *memória*, a qual propiciou a passagem da herança cultural pela via oral e, posteriormente, pela escrita. A palavra *memória* é plurissignificativa e é utilizada em diversos campos do conhecimento; para esta pesquisa, interessam-nos os conceitos pertinentes à área

[17] Escola Cooperação, que oferece Ensino Fundamental e Médio. Faculdade da Região Serrana (Farese), que oferece Ensino Superior, com os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Ambiental e Sanitária, Matemática e Pedagogia.

das Ciências Humanas. Na seara dos que se debruçam sobre o tema, favorecendo a valorização da memória, temos Zilberman (2006, p.117) que declara:

> Memória constitui, por definição, uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um "antes" experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que se recorre quando necessário.

No que tange ao estudo com povos tradicionais - pomeranos, quilombolas, indígenas e, ribeirinhos etc -, sobretudo entre os ágrafos, a primeira fonte de informação será a memória dos que viveram ou ouviram falar de um fato, de uma época. Se houver registro escrito, este teve sua gênese na memória.

Buscando-se referenciais nesse campo de pesquisa, o nome de Maurice Halbwachs aparece na maior parte dos estudos. Esse autor propõe uma divisão entre "memória individual" e "memória coletiva", as quais têm sido um norte para muitos estudos. Segundo Halbwachs (1990, p.37):

> Seria o caso, então, de distinguir duas memórias, que chamaríamos, se o quisermos, a uma interior ou interna, a outra exterior; ou então a uma memória pessoal, a outra memória social. Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto que a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso.

Entendendo que a memória individual está inserida num campo maior, que é a memória coletiva, temos que esta última é congregação de todas as memórias individuais. As duas são importantes e, de certa forma, uma interfere na outra. No entanto, a memória coletiva abarca um cabedal de informações e experiências que a memória individual não comporta. Para Halbwachs (1990, p.81), a memória coletiva "[...] é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém".

Observamos, portanto, a importância da memória nos processos como os ocorridos com os imigrantes pomeranos. Sendo a maioria dos imigrantes pouco escolarizada, coube à memória ser a guardiã da cultura que atravessou o Atlântico. E, por muitas décadas, no isolamento da região centro-serrana, coube à memória a função de preservar a língua e a cultura desses grupos de imigrantes para os anos vindouros.

Da memória, o nosso foco se deslocará para a oralidade, pois é graças a ela que a transmissão cultural entre a geração que deixou a Europa e a que nasceu no Brasil foi possível. Intimamente ligada à memória, a oralidade necessita desta para a transmissão de saberes. Sobre tal fenômeno, afirma Calvet (2006, p.44):

> Todo contador insiste em dizer que transmite o que lhe foi transmitido, que não inventa nada, etc., e já vimos que, apesar das variantes dos textos, inclusive do repertório, de um mesmo contador, a convergência das diversas versões nos leva, por outro lado, a considerar essa afirmação da fidelidade à fonte, pois, se os textos recolhidos nunca são exatamente semelhantes, apresentam, no entanto, fortes convergências.

A falta de uniformidade do relato oral, portanto, não inviabiliza nem desacredita a tradição oral. Fortalece-a, por sinal. Portanto, é preciso que se entendam e se respeitem as peculiaridades da oralidade, sem desmerecê-la, inferiorizá-la ou estigmatizá-la.

Se valorizamos a escrita, convém também valorizar a oralidade, pois esta antecedeu aquela. Para Calvet (2006, p.47):

> É claro que de um gênero a outro, de uma cultura a outra, pode variar o grau de improvisação e de memorização. Mas o que conta é que o texto de tradição oral está exatamente na convergência desses dois princípios [improvisação e memorização].

Justifica-se, então, o aspecto improvisacional e memorialístico da tradição oral, sem que haja demérito nessas características.

Calvet (2006, p.47) sugeriu ainda a diferenciação entre tradição oral e literatura oral, apontando que “A literatura oral é uma forma particular de tratar a herança cultural própria da tradição oral, que diz respeito à sociedade como um todo: a tradição oral engloba, portanto, a literatura oral, mas não poderia se limitar a ela”. Assim, a literatura

oral, de longa data, vem sendo portadora da criatividade popular, seja nos contos populares ou em outras manifestações, mas ela mesma está contida na tradição oral.

Para o que se pretende neste trabalho, que é fazer pesquisa englobando memória e oralidade, faz-se necessária a reflexão sobre como temos trabalhado em sala de aula, como temos encarado o cabedal cultural que o estudante e sua família trazem para a escola

Esse interesse tem sido crescente, no meio acadêmico, mas, como declara Bosi (2003, p. 16), “[...] o movimento de recuperação da memória nas ciências humanas será moda acadêmica ou tem origem mais profunda como a necessidade de enraizamento? Do vínculo com o passado se extrai a força para formação de identidade.” E é em busca da *força* propalada por Bosi (2003) que esta pesquisa buscará encontrar, igualmente, as forças identitárias que estão latentes na comunidade.

5.4 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

Evocada em diversos discursos e com intenções igualmente diversas, a *cultura* é entendida, muitas vezes, como o produto da educação formal escolar, patrimônio da elite e domínio da produção acadêmica. Contudo, este conceito da Antropologia - como o conhecemos e o entendemos hoje - foi criado por Edward Tylor, no século XIX. Tylor fez a síntese de dois conceitos em voga na época: o termo do alemão “kultur”, que simbolizava as características espirituais de uma comunidade, e o termo francês *civilization*, que se referia sobretudo às realizações materiais do ser humano. Surgiu, dessa maneira, *culture*, que abarca tanto as realizações materiais quanto as espirituais da humanidade (LARAIA, 2001).

Sendo criação humana, a cultura permeia todas as relações comunitárias, conforme explicita Warnier (2001, p. 8): “[...] una cultura no puede vivir ni transmitirse independentemente de la sociedad que la nutre. Reciprocamente, no existe ninguna sola sociedad en el mundo que no posea su própria cultura, es en esta que toda cultura es socializada”.

Transpondo campo da Antropologia, o conceito de cultura impregnou o ambiente escolar, consubstanciando-se à ideia de educação. Contudo, Forquin (1993) propõe a diferenciação entre *cultura escolar* e *cultura da escola*. Para esse autor, a primeira é o agrupamento de saberes eleitos para serem transmitidos através de práticas e modos próprios; já a segunda diz respeito ao mundo social que se constitui no ambiente escolar. Dessa forma, há a necessidade de diferenciar as duas formas de *cultura* para entender em qual campo estamos atuando ou a qual deles estamos nos referindo.

Nesse sentido, o trabalho em escolas localizadas em comunidades multiétnicas e plurilíngues traz desafios mais pungentes aos gestores e professores, porquanto a *cultura escolar* é – em grande parte - determinada por setores da administração pública que estão longe - geográfica e ideologicamente - da população atendida, e que – muitas vezes – ignora a realidade da *cultura da escola*, que é viva e plástica, impossível de ser envasada.

As escolas santa-marienses são cenário dessa complexa realidade, pois - embora sejam os pomeranos o grupo étnico-linguístico majoritário - Santa Maria de Jetibá também abriga pessoas de outras origens, como já mencionamos anteriormente: descendentes de italianos e alemães, afrodescendentes e brasileiros migrantes de distintas regiões. Tal constatação levou-nos a buscar referências em pesquisas que tratassem das questões relativas ao multiculturalismo e à interculturalidade, os quais abordaremos a seguir".

Originária de contextos em que se discutiam relações conflituosas, a ideia da aceitação da diversidade cultural traz, já em sua gênese, a sua aproximação com as estratégias de domínio e poder. Segundo Faustino (2006, p. 73):

> O discurso da necessidade de reconhecimento e do respeito à diversidade cultural teve seu início no final da Segunda Grande Guerra Mundial quando a discussão sobre raça, racismo, discriminação, etnocentrismo tiveram seu significativo redirecionamento.
> O bloco capitalista vitorioso criou diversas instituições com o objetivo de organizar a parte do "novo mundo" que lhe coube para evitar que nacionalismos descontrolados – nazismo, fascismo – voltassem a acontecer podendo colocar em risco seu projeto de expansão. A UNESCO foi um dos organismos criados com o objetivo de divulgar a ideia da tolerância e da paz

> para os povos de diversas partes do mundo e estabelecer uma filosofia de ação comum entre os países aliados.

Dos debates sobre a diversidade cultural à criação do termo *multiculturalismo*, o mundo passou por experiências traumáticas, tais quais a luta dos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos da América (EUA), a luta contra o *apartheid* na África do Sul e as Guerras da Coreia (1950-1953) e a do Vietnã (1959-1975), dentre outros conflitos. Empregado em discursos proferidos em diferentes esferas, o *multiculturalismo* ainda carece de explicações mais detalhadas para grande parte do corpo docente. Segundo Faustino (2006, p. 76):

> O termo multiculturalismo se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país. A utilização deste termo teve início no Canadá como uma estratégia do governo para reprimir o movimento separatista nos anos de 1960.

Diante da possibilidade de uma cisão em seu território, por uma tentativa de independência por parte da província de Quebec, o governo canadense utilizou a política da diversidade cultural a fim de estabelecer a conciliação política entre anglófonos e francófonos. Esta estratégia permitiu ao Canadá conter os ideais separatistas e, ainda, atrair investimentos da comunidade internacional. Também os EUA lançaram mão de sua política multicultural através da ação afirmativa, com o intuito de atender às exigências dos grupos que lutavam pelos direitos civis que, por sua vez, forçaram o governo estadunidense – na intenção de amortizar os conflitos - a promover a discussão sobre as questões multiculturais (FAUSTINO, 2006).

Da América do Norte, a proposta do multiculturalismo chegou a outros países, sendo interpretada e executada, muitas vezes, não para ir ao encontro dos que lutam contra processos de marginalização, mas para mascarar a perpetuação de estruturas sociais viciadas e promotoras de violência e pobreza.

O multiculturalismo tornou-se, assim, alvo de críticas devido ao fato de o atual imperialismo ter feito uso desse ideário a fim de ocultar a luta de classes e causar divisão nos movimentos sociais, além de reorganizar o seu sistema de mercado em áreas de instabilidade política (FAUSTINO, 2006); por isso, convém repetir que o termo *multiculturalismo* é plurissignificativo e tem sido descrito sob diversas acepções;

contudo, é um tema de singular importância na atual conjuntura sociocultural. Segundo Candau (2012, p. 21):

> A questão multicultural nos últimos anos vem adquirindo cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitividade, no âmbito internacional, continental e local. Preocupa muitas sociedades e está intimamente relacionada com os fluxos migratórios, assim como com as relações entre os diferentes grupos socioculturais que integram os diversos estados. Não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescentes no mundo atual, nem de considerá-la um mero subproduto desta realidade. O importante é, tendo presente a configuração político-social e ideológica do momento, não negar a especificidade da problemática cultural, nem considerá-la de modo isolado e autocentrado.

A discussão sobre o multiculturalismo sofre a tensão da disputa ideológica de segmentos com interesses, muitas vezes, divergentes e conflitantes. Assim sendo, acreditamos ser importante a reflexão sobre os estudos dos pesquisadores Tomaz Tadeu da Silva, Ana Canen e Angela M. A. de Oliveira e Antonio Flávio Barbosa Moreira, que refletem sobre estas duas vertentes do multiculturalismo: o conhecido como liberal, humanista.

Silva (1999, p.86) assim se expressa sobre a visão humanista do multiculturalismo:

> Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum a todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam igualados por sua comum humanidade.

Explicitando o conflito existente entre estas duas vertentes do multiculturalismo, Silva (1999, p. 86) assim explana:

> Essa visão liberal ou humanista de multiculturalismo é questionada por perspectivas que se poderiam caracterizar como mais políticas ou críticas. Nestas perspectivas, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder

Canen e Oliveira (2002, p.63-64) consideram que:

> De fato, temos argumentado que o chamado multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos, pouco tem a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que

> estamos inseridos. Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos. Identificar tais mecanismos e lutar por sua superação passa a ser, justamente, o cerne das preocupações de uma postura multicultural mais crítica, também chamada de perspectiva intercultural crítica[...].

Moreira (2002, p. 18) analisa que o multiculturalismo liberal: “[...] não inclui, em seu horizonte, o propósito de desestabilizar as relações de poder envolvidas em situações em que as diferenças coexistem”, e conclui “O esforço por examiná-las caracteriza o que vem sendo chamado de *multiculturalismo crítico*”.

As defesas ao multiculturalismo crítico justificam-se levando em conta argumentos como os apresentados por Candau (2012, p. 21):

> Na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente está construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.

Embasados no pensamento desses pesquisadores, consideramos que a proposta do multiculturalismo crítico merece atenção, devido ao horizonte que nos abre. E, justamente através deste horizonte por ele ampliado, podemos aprofundar as reflexões sobre o embate *cultura versus poder* e, atentar – também – para a proposta da chamada *Interculturalidade* sobre a qual nos referiremos a seguir.

Os termos multiculturalismo e interculturalidade, muitas vezes, são usados - praticamente - como sinônimos; sendo que os pesquisadores de línguas anglo-saxônicas adotam majoritariamente o termo “multiculturalismo” e os de línguas neolatinas (especialmente hispanofalantes e francófonos) utilizam, em maior parte, o termo *interculturalidade*.

Fornet-Betancourt (2001, p.279) assim se manifesta:

> He de precisar que hablo de um diálogo intercultural que es consciente de la contextualidad histórica dominante en que se realiza; y que marca consiguientemente su comienzo con la pregunta por las condiciones fácticas

> del diálogo, esto es, por las condiciones o estructuras políticas, econômicas, militares, etc., que determinan hoy los campos de acción de las culturas así como las relaciones consigo mismas y entre ellas. Ignorar esta pregunta o escamortearla al comienzo del diálogo de las culturas es caer em la ideologia de un diálogo desconstextualizado que favorece solo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener em cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo

Faustino (2006, p. 95) assim sintetiza a proposta da interculturalidade enquanto concepção a ser vivenciada na escola:

> Assim, os objetivos da escola na política intercultural são: reconhecer e aceitar o pluralismo cultural como uma realidade social; contribuir com a criação de uma sociedade com igualdade de direitos e contribuir com o estabelecimento de relações inter-étnicas harmoniosas. Estes objetivos são fundamentados nos princípios de formação e fortalecimento na escola e na sociedade dos valores humanos de igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e co-responsabilidade social.

Portanto, considerando nossa realidade socioeconômica, derivada dos contextos históricos que a forjaram, acreditamos que dentre as propostas críticas, a da interculturalidade é a que se aproxima mais dos nossos esforços, procurando dar voz a grupos que, porventura, não tenham oportunidades de expressão no ambiente escolar, permitindo que suas histórias e vivências sejam conhecidas e valorizadas através das memórias literárias, criando canais de diálogo que desvelem a marginalização da qual – em diferentes graus e circunstâncias – a maioria da população é alvo. Nesse sentido, entendendo os processos históricos que construíram a nossa sociedade, faz-se necessário observar criticamente as práticas escolares, para que estas não reflitam o que foi feito no plano socioeconômico, pautado pela exploração e violação de direitos, visto que, “Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social.” (CANDAU, 2012, p. 21).

Dessa forma, a escola, por sua função social, não pode ficar à margem nem do debate teórico nem das decisões sobre políticas educacionais. É extremamente relevante que ela participe da discussão sobre o assunto como protagonista, não como espectadora passiva. Dettmann (2014, p. 91) declara:

> A educação escolar intercultural trata-se de um enfoque global que deve atingir a cultura da escola, a cultura escolar, e todos aqueles grupos que fazem parte desse processo, ou seja, todas as dimensões do sistema de

> ensino, e de todo o universo educacional. Sendo assim, deve afetar os diferentes aspectos do currículo explícito, bem como, o currículo oculto, para que se possam construir relações democráticas que fortaleçam os diversos sujeitos presentes nos diversos contextos interculturais.

Não obstante a validade das propostas apregoadas pelos pensadores da interculturalidade, as constantes reconfigurações político-econômicas no âmbito mundial fazem com que as teorizações mais progressistas sejam colocadas em xeque, conforme pontua Faustino (2006, p.111-112)

> A maior parte dos autores que discutem o multiculturalismo e a interculturalidade na educação, pouco mencionam a nova estratégia de expansão e acumulação do capitalismo e a concentração de renda que cada vez mais diminui o número de pessoas que dominam a riqueza produzida no mundo aumentando, consequentemente, seu poder de decisão. Os estudos centram-se na problemática do necessário reconhecimento da diversidade cultural, defendendo que os sistemas de ensino devem adotar posturas democráticas e tolerantes em relação às diferenças e que a escola seja o instrumento implementador desta proposta de tolerância, reconhecimento, convivência e respeito ao "outro".

Vivendo em uma sociedade marcada por tantas injustiças e violências, as propostas da interculturalidade podem até soar como uma radicalização na convivência escolar. Porém, não estamos tratando de uma radicalização e sim do reconhecimento de direitos e garantia de dignidade que são protelados e negados.

O subitem seguinte trata das especificidades do gênero memórias literárias, com o qual trabalharemos em sala de aula.

5.5 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

A tentativa de situar o início da escrita dos gêneros confessionais tem levado os estudiosos do assunto aos primórdios da humanidade. Embora tenham sido discriminadas em relação a outros gêneros narrativos considerados como sendo pertencentes *às "altas literaturas", as* narrativas confessionais persistiram na cultura humana (MACIEL, 2004).

Das cavernas escuras, alumiadas por rústicas fogueiras, o embrião do gênero confessional acompanhou a saga dos povos, procurando imprimir o registro de suas vivências. No século XXI, comparece no suporte impresso e no digital, disponível e acessível a quantos desejarem. Acerca deste gênero, muitas vezes relegado a um segundo plano dentro da tradição literária, Maciel (2009, p. 44) registra:

> Os gêneros confessionais contam histórias de um narrador em primeira pessoa. A voz do narrador que conta fatos de dentro da narrativa e se apresenta com o mesmo nome do autor, ou sem nome, ou por um apelido que o represente, costuma ser recebida como voz testemunhal, ligada aos preceitos históricos.

Acerca dos gêneros confessionais, há que se entender que eles são dotados de estatuto próprio (MACIEL, 2009) que precisam ser levados em consideração. Segundo Maciel (2009, p. 44): “Os gêneros confessionais, narrativos por suas especificidades, são literários na medida em que não sejam relatos de comunicação direta, mas que comportem uma atividade simbólica no processo de trabalho com a linguagem [...].

A respeito da ficcionalidade no gênero confessional, Maciel (2009, p. 45) observa que:

> A ficção não é uma forma de fingimento que possa ser intuída sem reflexão. Por ficção compreende-se não o avesso da verdade, mas uma construção que representa a singularidade humana e pode ser dotada de arte. As formas narrativas confessionais, como qualquer narrativa, são sempre ficcionais, mas nem sempre são arte. Não é a forma narrativa, portanto, que determina o nível ficcional do texto, mas o uso que cada escritor faz destas formas.

Boeno (2013, p. 54) expõe que: “***Memórias*** na qualidade de *gênero* é um texto de natureza narrativa que propaga escrituras de um “eu”, individual ou social, e se apresenta em diversas *formas composicionais* e nas diversas esferas da atividade humana [...] (Grifo da autora).

A fim de analisar o gênero confessional Boeno (2013) propõe três reflexões para a compreensão deste gênero, a começar por considerar que ele constitui outros gêneros na teia da comunicação humana, e ainda conserva a sua singularidade como texto narrativo ficcional.

Como segunda reflexão, Boeno (2013, p. 53) adverte que:

> [...]nem todas as “memórias” são literárias, apenas as que possuem um trabalho com a linguagem literária, própria da Literatura. Assim, todas as formas de “memórias”, como narrativas, são textos ficcionais. Porém, nem tudo que é *texto de ficção* é texto literário como “memórias históricas”, “memórias familiares”, “memórias sociais” etc.

Em sua terceira reflexão, BOENO (2013) analisa que os autores de memórias literárias criam narrativas ficcionais que mesclam vivências próprias ou observadas.

Nas escolas, o gênero *memórias literárias* ganhou destaque a partir 2008, com a realização da I Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro (OLPEF). Este certame bianual de produção de textos tem conseguido congregar a maioria das escolas públicas brasileiras, reunindo milhões de estudantes nessa jornada que dura, praticamente, todo o ano letivo, com oficinas oferecidas nas escolas e formação presencial e virtual aos professores. A OLPEF está dividida em quatro modalidades, cada uma contemplando um gênero textual, a saber: poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião. Dessa forma, a OLPEF traz uma contribuição interessante para as escolas, em forma de propostas de oficinas e material paradidático.

Quanto ao gênero memórias literárias, Erdei, Boeno e Padilha (2013, p. 520), afirmam que:

> [...]a noção de *memórias literárias* não coincide, necessariamente, com o gênero próprio, narrativa em prosa, e, além disso, nas oficinas, aparecem como exemplos dessa escritura alguns escritores consagrados de nossa literatura, como Manoel de Barros (que escreve suas lembranças em forma de poema), Zélia Gattai (em forma de crônicas e também memórias) e Tatiana Belinky (em crônicas e memórias), entre outros, com um ponto em comum: narrar suas próprias vivências.

As memórias literárias que têm sido produzidas pelos estudantes brasileiros, trazem uma padronização que as distancia das memórias escritas por escritores consagrados ou desconhecidos do grande público, como confirmam Erdei, Boeno e Padilha, (2013, p. 509) indicam:

> [...] **ao ser criado pelo Programa OLPEF**, criou-se uma outra arquitetônica como parâmetro para a escritura e o papel do autor-criador, as quais não correspondem à concepção de escritura atribuída ao gênero memórias, como conhecemos nas práticas literárias. (Grifo nosso)

Entendemos que, ao se referirem “**ao ser criado pelo Programa OLPEF**”, as autoras explicitam que as memórias literárias, neste caso, estão sendo consideradas como “*gênero literário escolarizado”* por proposta apresentada pelo Programa OLPEF e levada aos professores através do caderno pedagógico do professor *Se bem me lembro ...;* que traz sugestões de sequências didáticas que recebem o nome de “oficinas”. Como declara Boeno (2013, p. 188),

> [...] podemos compreender que o nome composto “memórias literárias”, criado pelas autoras do Caderno *Se bem me lembro...*, situam-no na esfera escolar definitivamente, pois o gênero “memórias” na Literatura Clássica não aparece com o adjetivo *literárias*. Dessa forma, o nome composto criou uma *logomarca* para esse gênero escolar, já que sua *forma composicional*, *conteúdo temático e estilo* seguem os parâmetros estabelecidos pelas autoras do caderno no Programa OLPEF, que atendem à determinada *situação de produção* e *circulação* própria para o Concurso de Texto, a Olimpíada.

Entretanto, apesar da crítica à “escolarização” desse gênero, Erdei, Boeno e Padilha, (2013, p. 509) justificam que: “[...] o gênero *memórias literárias* encaixa-se no conceito de recriador de passado, abre-se ao novo, como memória ativa e ressignificada de um objeto cultural, em direção a um objeto didatizado, no âmbito da esfera escolar.” Posteriormente, Erdei, Boeno e Padilha (2013, p.524) acrescentam: “[...] os gêneros literários escolarizados refletem e refratam os discursos da vida, e por isso, são partes inalienáveis da cultura”.

Marcuschi (2012, p. 56-57) ratifica a pertinência desse gênero, não obstante seja escolarizado:

> As *memórias literárias* têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. De fato, o distanciamento temporal e as mudanças de valores, experiências e desejos a ele associadas inevitavelmente levam o memorialista a reconfigurar as passagens que as lembranças trazem à tona. Recordar é, assim, adicionar ao passado detalhes e cores que (provavelmente) não estavam lá, mas que foram sendo elaborados e reconfigurados ao longo dos tempos.

Embora receba críticas pelo modo como vem tratando a Literatura, a escola é – principalmente para as populações marginalizadas e empobrecidas – o primeiro e, talvez, o único lugar onde se pode ter contato com a leitura e a escrita literárias. Conforme, Soares (2006, p. 21):

> [...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar "saber escolar", se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.

Assim, a questão a ser discutida, não é a escolarização da literatura, mas "*como*" esta escrita ou leitura serão trabalhadas na sala de aula. Seja o texto literário escrito por estudantes e professores na escola, seja ele escrito pelos literatos famosos ou não, consideramos pertinente o exposto por Cosson (2014, p. 16):

> A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Dessa forma, buscando-se uma maneira de se trabalhar em sala de aula com questões sobre memória e oralidade, levando-se em conta a interculturalidade e a teoria sociolinguística, de modo geral e dos contatos linguísticos, em particular; o gênero memórias literárias surgiu como o mais propício para esta pesquisa, pois a matéria-prima dos textos a serem produzidos são os relatos advindos da própria comunidade estudada. Outro fator importante é que se pretende devolver à comunidade as suas memórias, literariamente trabalhadas e registradas, bem como a elaboração do produto educacional.

Sobre a importância de se trazer o meio social em que vivemos para dentro da escola, Marcuschi (2008, p.173) aponta:

> O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana

> está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana.

Assim sendo, a escrita de memórias literárias, aliada aos pressupostos da Sociolinguística, pode trazer interessantes contribuições para o trabalho escolar, visto que emanam do seio dos grupos, muitas vezes marginalizados e estigmatizados, cuja história é constantemente esquecida. Portanto, embora seja um trabalho complexo e que requer tempo e estratégias diversas, a produção de memórias literárias na escola é uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos nesse processo.

Entendemos que o trabalho realizado está em conformidade com os documentos oficiais que orientam as práticas escolares para os trabalhos com literatura na escola, como é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998, p.26):

> O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.

Consideramos, também, que trazer um gênero ainda pouco conhecido – como o são as memórias literárias – vai ao encontro do que é sugerido nos PCN (1998, p.26)

> Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

Embasados pelas leituras teóricas e os conceitos anteriormente citados, partimos para o percurso metodológico de nossa pesquisa.

6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

6.1 PROPOSTA METODOLÓGICA

Tendo em vista as peculiaridades da pesquisa a ser empreendida - criar possibilidades de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa para alunos em um contexto multicultural, através da escrita de memórias literárias -, será adotada a proposta metodológica qualitativa, de observação participante. De acordo com Brandão e Borges (2007, p. 54):

> O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva de realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto da toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social.

Escolhemos a pesquisa qualitativa por procurarmos não nos afastar do nosso referencial teórico, que é a Sociolinguística Educacional. Portanto, concordamos com Brandão e Borges (2007, p.54), quando dizem que, no trabalho escolar:

> Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo [educacional] em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos.

Sentir-se no e fazer parte do processo é premissa da pesquisa qualitativa. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.48):

> Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.

Para Flick (2009, p.24) “[...] o objeto em estudo é fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário”. Logo, os números e os cálculos dão lugar à

humanidade que pode ser capturada em registro de entrevistas, fotografias e registros escritos diversos. Como a nossa pesquisa contempla o viés sociolinguístico, a pesquisa qualitativa possibilitará que sejam alcançadas as vozes, muitas vezes silenciadas, dos nossos estudantes e da comunidade. Conforme Bodgan e Biklen (1994, p.48):

> Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos [...]

De acordo com a proposta metodológica empregada, primeiramente foram elaborados e posteriormente distribuídos questionários do tipo semiestruturado para os estudantes, a fim de que conhecêssemos a realidade linguístico-cultural da comunidade, a sua percepção quanto à própria identidade e também para saber como são tratadas as questões relativas à memória (recordações) nessas famílias[18]. Além dos questionários, foram adotados os seguintes procedimentos:

- Conversas com os estudantes (apresentação da situação) e acompanhamento das primeiras versões das memórias literárias (produção inicial). Informamos que devido às especificidades da escrita das memórias literárias, algumas adaptações acabaram por ser feitas na aplicação da sequência didática.
- Elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada com pessoa da comunidade a ser escolhida pelo estudante;
- Reflexão sobre os questionários respondidos pelos estudantes em diálogo com eles em sala de aula;
- Diálogos sobre a diversidade linguístico-cultural presente na escola;
- Abordagem sobre o gênero memórias literárias com: a definição do gênero confessional, contextualização sócio-histórica do gênero e diferenciação e definição do gênero memórias literárias dentro do âmbito dos textos escolarizados;

[18] O modelo dos questionários se encontra nos Apêndices.

- Leitura de textos memorialísticos de autores renomados e de pessoas do município, pois há ali pessoas que se dedicam a escrever suas memórias, sem, contudo, trazê-las a público;
- Audição de testemunhos de vida de pessoas da comunidade, representativas de quatro grupos mais representativos na comunidade: pomeranos, italianos, afrodescendentes e migrantes de vários estados brasileiros. Os critérios que nos levaram a eleger esses dois primeiros grupos surgiram após a análise dos questionários produzidos pelos estudantes. Para a definição dos dois últimos grupos, os critérios surgiram após conversas com os integrantes do corpo docente e com as gestoras da escola, quando identificamos um considerável número de migrantes e de afrodescendentes na comunidade. Os migrantes ficaram em separado, porque nem todo migrante é afrodescendente ou se declara como sendo. Contudo, integrantes destes dois grupos foram os que, durante a pesquisa, relataram sofrer mais preconceito no cotidiano.
- Oficina de produção de textos (memórias literárias). Tendo em mãos a entrevista, devidamente transcrita (efetivamente, alguns estudantes preferiram registrar a entrevista por escrito, outros fizeram gravação desta e houve os que a memorizaram) iniciamos a adaptação da entrevista para um texto narrativo em 1ª pessoa - que deu origem ao texto final das memórias literárias. A produção de texto aconteceu, parte na sala de aula e parte em casa. Foi um processo que levou cerca de 4 semanas;
- Análise e intervenção nos textos produzidos a serem feitas pelo pesquisador junto aos estudantes; sempre dialogando para definirmos o recorte a ser feito na entrevista e as melhores estratégias para se produzir as memórias literárias;
- Validação da proposta de intervenção por professores de Língua Portuguesa da rede municipal e da estadual.

Foram realizados oito encontros de 50 minutos. As aulas foram cedidas pela professora de Língua Portuguesa da turma e os encontros com a turma, pré-agendados. A proposta de intervenção (doravante, PI) que propusemos buscou harmonizar-se com o projeto de leitura e produção de texto da escola. As atividades foram realizadas na sala de aula e no laboratório de informática, dependendo da disponibilidade. Contudo, o laboratório de informática foi utilizado apenas para

projeção de slides. Como o nosso foco foi a oralidade, foram priorizados a conversação, a leitura em voz alta e os testemunhos de vida.

Nos períodos entre um encontro e outro, estivemos na escola para encontros com a professora para planejarmos estratégias. Também mantivemos contato com ela e com os estudantes através das redes sociais e correio eletrônico, visando a resolução de problemas e esclarecimento de dúvidas que surgiam e que não conseguíamos resolver na escola.

6.2 A COMUNIDADE

Os bairros Vila Nova e Vila de Jetibá foram formados por famílias de pomeranos que se instalaram na área e por famílias de outros ramos étnico-linguísticos que chegaram posteriormente, constituindo uma região de grande diversidade. Devido a sua proximidade com a sede do município, constituem uma área considerada como sendo urbana. Contudo, estes bairros representam uma estreita faixa de urbanização cercada pela zona rural, em alguns trechos, constituída por uma única rua.

Na Vila de Jetibá estão localizados o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Jetibá e a EMEF Vila de Jetibá (Ensino Fundamental), que atendem as crianças e jovens da região. Na Vila Nova foi construído um posto de saúde; que oferece consultas médicas, vacinação e atendimento odontológico. Os dois bairros são interdependentes no que diz respeito aos serviços públicos prestados.

O comércio dessa área possui um posto de gasolina; um hotel com vinte quartos; uma concessionária de carros; uma farmácia; três padarias; um supermercado de médio porte; sete bares; cinco salões de beleza; uma oficina mecânica; duas sorveterias; uma academia de ginástica uma loja de material de construção uma clínica veterinária; dois mercados de pequeno porte; duas borracharias; uma central de transportes da prefeitura local; um despachante de veículos; uma oficina especializada elétrica e em som automotivo; uma loja especializada em consultoria e veterinária; duas lojas de produtos veterinários e agrícolas; duas oficinas especializadas em lanternagem pintura e polimento; uma lanchonete; uma academia de ginástica; um restaurante de pequeno porte; um “hortifruti”; um salão especializado em tatuagem e piercing ; um

cerimonial infantil; uma clínica veterinária; três escritórios de contabilidade e duas distribuidoras de gás de cozinha.

Os moradores da região contam com uma igreja luterana, uma igreja católica e diversas igrejas neopentecostais, como já observara Bahia (2011), que sem terem templo próprio, acabam mudando de endereço com frequência. Uma linha de ônibus atende os dois bairros. O serviço de transporte é subsidiado pela prefeitura e o valor da passagem é bem inferior ao que é cobrado nas regiões metropolitanas. Os bairros contam com varrição das ruas principais, coleta de lixo, entrega de cartas e acompanhamento de agentes de saúde. As ruas possuem iluminação pública, abastecimento de água e a rede de esgoto atende à maioria das residências.

Os habitantes dos bairros em questão têm duas opções para chegarem à sede do município, uma via asfaltada (cerca de 4km) e outra não asfaltada (aproximadamente 3,5 km). Devido à proximidade com a sede, esses bairros recebem grande parte dos migrantes que chegam ao município. Sendo que esta população migrante – bem como a população sazonal que vem para a colheita do café – é constituída, em grande parte, por famílias de baixa renda.

Figura 1: Mapa da região urbana de Santa Maria de Jetibá

Fonte: Google Maps

Como ocorre com outras cidades do interior do estado, em Santa Maria de Jetibá as escolas, sobretudo as da periferia, têm que lidar com problemas sociais próprios das

regiões metropolitanas e ainda atender às demandas do público campesino. Durante a realização da pesquisa, conversando com estudantes e trabalhadores da educação, constatamos que muitos dos jovens e crianças atendidos nas escolas da periferia[19] são provenientes de lares situados em áreas precárias, cortiços e em encostas de morros. Para buscar compreender o porquê de o município apresentar um panorama social tão adverso no que diz respeito à moradia de parte dos seus cidadãos, recorremos às pesquisas oficiais para obter informações mais detalhadas.

Entendendo que a premissa da interculturalidade é questionar as relações de poder que circundam as questões socioculturais (SILVA, 1999), refletir sobre as condições reais (estrutura político-econômica) que circundam o diálogo entre os diferentes setores da sociedade (FORNET, 2001) e buscar cooperação e corresponsabilidade social (FAUSTINO, 2006), apresentamos dados estatísticos sobre a problemática questão imobiliária em Santa Maria de Jetibá, que têm colaborado para o surgimento de áreas pauperizadas, características dos bolsões de pobreza das regiões metropolitanas.

Quadro 3 – Crescimento populacional em Santa Maria de Jetibá entre 1991 e 2010

População

Entre 2000 e 2010, a população de Santa Maria de Jetibá cresceu a uma taxa média anual de 1,74%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 17,73% para 34,52%. Em 2010 viviam, no município, 34.176 pessoas.

Entre 1991 e 2000, a população do município cresceu a uma taxa média anual de 2,39%. Na UF, esta taxa foi de 1,96%, enquanto no Brasil foi de 1,63%, no mesmo período. Na década, a taxa de urbanização do município passou de 16,94% para 17,73%.

População Total, por Gênero, Rural/Urbana - Município - Santa Maria de Jetibá - ES

População	População (1991)	% do Total (1991)	População (2000)	% do Total (2000)	População (2010)	% do Total (2010)
População total	23.268	100,00	28.774	100,00	34.176	100,00
População residente masculina	11.912	51,19	14.684	51,03	17.532	51,30
População residente feminina	11.356	48,81	14.090	48,97	16.644	48,70
População urbana	3.941	16,94	5.102	17,73	11.797	34,52
População rural	19.327	83,06	23.672	82,27	22.379	65,48

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

[19] As escolas situadas na periferia da zona urbana de Santa Maria de Jetibá são a EMEF Vila de Jetibá e a EEEFM São Luís, localizadas – respectivamente - nos bairros de mesmo nome.

Ao analisarmos os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, verificamos que em 2000 a população total de Santa Maria de Jetibá era de 28.774 pessoas e, em 2010, já era de 34.176. A população urbana passou de 5.102 pessoas, em 2000; para 11.797 em 2010. Nesse mesmo período, a população rural caiu de 23.672 pessoas para 22.379.

De acordo com o IBGE, em 2017, a população estimada do município seria de 39.928 pessoas [20] . Todavia, apesar do crescimento populacional, enquanto diversos municípios capixabas foram contemplados com a construção de residências populares pela Companhia Habitacional do Espírito Santo (COHAB/ES) e, posteriormente, pelo programa habitacional Minha Casa Minha Vida, do Governo Federal; os santa-marienses ficaram à mercê da especulação imobiliária. O único programa de moradia popular empreendida pelo poder público neste município data do final da década de 1960, quando Santa Maria de Jetibá ainda era distrito de Santa Leopoldina, constando de um conjunto de casas construído próximo à atual agência dos Correios. As casas originais, em sua maioria, foram bastante modificadas. Nos anos posteriores, houve construção de casas e prédios pela iniciativa privada, sendo possível contar com empréstimo bancário. Contudo o preço das moradias equivale ou supera o preço dos imóveis na Grande Vitória. Sem programas governamentais de moradia que atendessem ao público de baixa renda, o preço dos imóveis e dos aluguéis disparou exponencialmente, pauperizando os moradores da periferia e aprofundando a desigualdade social. Como consequência dessa conjuntura, houve o surgimento de áreas de favelização, onde é notória a precariedade das residências nas quais vive parte do corpo discente atendido nas escolas públicas do município.

Não nos aprofundaremos nas questões político-econômicas, pois tiraria o foco dos objetivos da pesquisa, mas entendemos que há a necessidade de que pesquisadores adotem a causa e empreendam estudos aprofundados nesse sentido.

[20] Fonte: IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/santa-maria-de-jetiba/panorama>.Acesso 03 de ago. de 2017.

6.2.1 O ambiente escolar

A EMEF Vila de Jetibá surgiu para atender à demanda gerada pelo surgimento de dois bairros: Vila Nova e Vila de Jetibá, além das propriedades rurais do seu entorno. Nestes bairros, a diversidade étnica é expressiva, pois ali se concentra considerável parcela dos migrantes que chegaram a município. Conquanto o português seja a língua predominantemente utilizada em todas as relações no ambiente escolar, entre os funcionários, professores e estudantes há os falantes de pomerano, principalmente.

Embora seja classificada como uma escola urbana, ela atende alunos residentes na zona rural, bem como as famílias que residem na zona urbana, mas trabalham na zona rural ou em atividades ligadas à atividade hortifrutigranjeira. As famílias que trabalham em atividades essencialmente urbanas dividem-se entre os que trabalham: no setor de serviços, no comércio, na indústria e em órgãos públicos. Nas proximidades há uma indústria de rodas de liga-leve e em outras regiões do município há fábricas de ração, que também absorvem parte da mão de obra dos bairros aos quais nos referimos.

Em seu entorno, em parte, a escola é cercada por mata e propriedades agrícolas; portanto, o conceito de rural e urbano ali não é nítido, pois o hibridismo predomina. Nesse sentido, a região na qual ocorreu a pesquisa guarda semelhanças com as comunidades *rurbanas* descritas por Bortoni-Ricardo (2005, p.44) como sendo “[...] comunidades urbanas de periferia onde predomina forte influência rural na cultura e na língua”. A paisagem e a vida da comunidade têm seu ritmo próprio, oscilando entre atividades urbanas e rurais e a preservação de hábitos trazidos da zona rural.

No período matutino estuda o público do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os estudantes do 6º ao 9º ano são atendidos no turno vespertino. Não há turmas no período noturno.

A rede municipal realiza, a cada três anos, eleições para diretor escolar. Os professores efetivos podem concorrer e são votados pela comunidade escolar: corpo docente, funcionários e famílias (um voto por família). A escola conta com 41

funcionários. A gestão atual é composta pela diretora, duas pedagogas e duas coordenadoras. Servem à comunidade escolar uma secretária escolar, cinco estagiárias e uma auxiliar de biblioteca. Não há porteiros: a escola permanece aberta durante todo o horário das aulas, sendo a entrada controlada por portão eletrônico. A merenda é preparada por cinco merendeiras, e a limpeza é realizada por uma servente. Contudo, de fato, as merendeiras, após terminado todo o serviço na cozinha, cooperam na limpeza do prédio. Contrastando com a limpeza, a organização e a calma do ambiente, o prédio apresenta rachaduras preocupantes em diversas paredes, que denunciam graves falhas estruturais; problema este que vem sendo discutido com o poder público municipal a fim de que se chegue a uma solução.

A escola conta com água, esgoto e energia elétrica fornecidos pela rede pública, água filtrada, coleta periódica de lixo e acesso à Internet de banda larga. O ambiente físico conta com nove salas de aulas; laboratório de informática; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); biblioteca; banheiros com chuveiro, localizados dentro do prédio e adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; salas individuais de diretoria, secretaria e de professores; almoxarifado; cozinha; refeitório; despensa; pátio descoberto; corredor adaptado para ser sala de recursos para atendimento de alunos com necessidades especiais; e um ginásio poliesportivo em construção.

Os recursos tecnológicos disponíveis são: computadores administrativos, computadores para alunos no laboratório de informática educacional, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia, aparelho de DVD, copiadora, retroprojetor, projetor multimídia (datashow), fax e câmera fotográfica/filmadora.

Para o ano letivo de 2017, foram matriculados 342 alunos, distribuídos nos dois turnos. Convém lembrar que a escola atende, também, uma população sazonal, que se transfere de acordo com o calendário da colheita do café.

Devido às características socioeconômicas de considerável parte dos estudantes, a escola é estigmatizada no município, conquanto - atualmente – seja considerada uma

das melhores escolas para se estudar e trabalhar, conforme o relato da maioria dos professores e pais de estudantes com os quais conversamos.

6.2.2 Os sujeitos da pesquisa: um arco-íris étnico-linguístico

Para participar da pesquisa, foi escolhida a turma do 8º ano de 2016, que em 2017 formou o 9º ano. A turma reflete as características da comunidade: é composta por descendentes de pomeranos e de migrantes de outras regiões. Os estudantes, na maioria dos casos, eram comprometidos com as atividades escolares e bastante abertos ao diálogo, isso foi importante porque, de acordo com Duarte (2002, p. 141):

> De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Nesta pesquisa, os estudantes – por força do gênero textual a ser trabalhado, as memórias literárias – é que realizaram as entrevistas semiestruturadas. Eles próprios responderam a três questionários estruturados (a serem analisados posteriormente). Durante as atividades, demos suporte e orientação para a realização das entrevistas a fim de que a turma tivesse um bom subsídio para a escrita das memórias literárias. Devido aos laços estreitos que os jovens têm com os entrevistados que escolheram, acreditamos que em nenhuma outra condição teríamos tantas informações detalhadas da vida dessas famílias santa-marienses.

A seguir, apresentaremos os questionários que nos permitiram conhecer melhor as características linguístico-culturais das famílias dos estudantes.

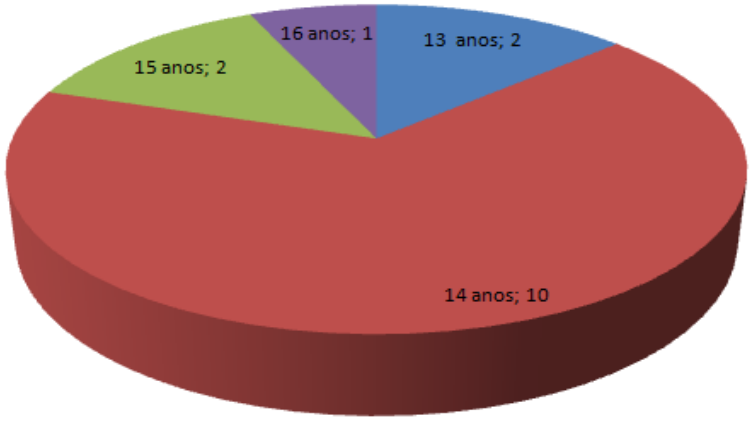
6.2.3 Aprendendo a conhecer o Outro

Na sequência, apresentaremos a análise dos questionários que foram aplicados para os estudantes. A turma era composta – inicialmente – por 22 estudantes, com idades

entre 13 e 16 anos. O número de estudantes participantes variou durante a pesquisa, porque aconteceram transferências e chegadas de novos discentes. Foram aplicados três questionários, um no início da pesquisa e outros dois ao final, sendo que o último (questionário 3) foi realizado na família, em forma de entrevista não-gravada e sim transcrita pelo pesquisador.

O primeiro (Questionário 1 - Apêndice A) teve por objetivo conhecer as línguas faladas pelas famílias e também como elas valorizavam a questão memorial. Através deste primeiro questionário começamos a conhecer, parcialmente, a origem dessas famílias (pomeranos, alemães, italianos etc.). O segundo (Questionário 2 – Apêndice B) procurou entender a percepção identitária e conhecer a(s) língua(s) faladas por cada estudante, visto que muitos pertencem a famílias bilíngues, mas afirmam que falam apenas o português. Também foram realizadas entrevistas com os estudantes em suas casas, quando possível, a fim de conhecermos as questões ligadas à afrodescendência, cujas informações foram registradas (Questionário 3 – Apêndice C). As respostas dos discentes aos Questionários originaram os gráficos que aparecem a seguir.

Gráfico 1 - A faixa etária dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

No que diz respeito à faixa etária, os estudantes estavam – em sua maioria - na idade/série esperada. As relações interpessoais eram saudáveis e a turma estabelecia um ambiente de estudos bastante calmo.

O grupo que respondeu ao questionário era composto por 10 meninas e 5 meninos. O grupo feminino foi – em toda a pesquisa – o mais participativo e atuante. Foi o que mais emitiu opiniões, contou relatos e trouxe contribuições além das requisitadas. O grupo masculino manteve-se participativo, contudo, mais reservado e observador. As meninas, por outro lado, se mostraram mais propensas a falar de si, da família e da comunidade; de verbalizar o que sentem e pensam. Em seguida, fizemos a primeira pergunta, a fim de conhecermos as línguas faladas na comunidade: “No local onde sua família reside, fala-se”:

Esta questão foi formulada dessa maneira porque há muitos moradores que vivem em casas de dois ou três andares onde habitam vários núcleos de uma mesma família, bem como nos sítios costuma haver mais de uma casa por propriedade.

No quadro, *F1* significa *Família 1* e assim respectivamente. *FA* e *FB* entregaram o questionário com atraso.

Quadro 4 - As língua faladas pelas famílias da comunidade

F1	Português, pomerano, italiano e alemão
F2, F4, F7, F16	Português e pomerano
F3,F8, F9, F10, F11,F18, FA, FB	Português
F13	Português, pomerano e holandês
F5	Português, pomerano e alemão

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Conforme o resultado obtido, oito famílias falam apenas o português, enquanto 4 das famílias são bilíngues em português e pomerano e, contrariando as expectativas da exclusividade do consórcio português-pomerano, três dessas famílias fazem uso de, pelo menos, três línguas, como demonstra o quadro.

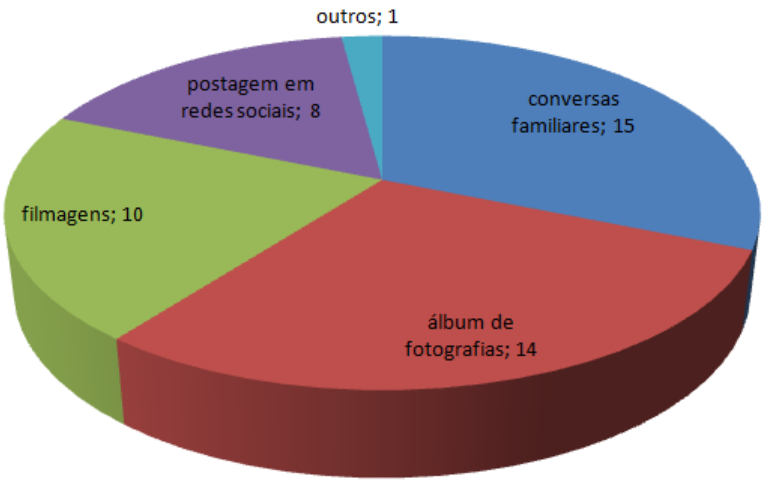
O resultado do questionário revela que a diversidade linguística em Santa Maria de Jetibá é maior do que o senso comum propaga, exigindo mais atenção para essa realidade por parte do poder público e, principalmente, da escola.

No intuito de conhecer o entendimento dos estudantes acerca da importância da preservação da memória individual, familiar e comunitária, e também como cada família trata esse assunto, foi feito o seguinte questionamento:

Na sua família, as recordações do passado são mantidas através de:
- conversas familiares;
- álbum de fotografias;
- filmagens;
- postagem em redes sociais;
-outro (s) Quais?

Os estudantes puderam marcar mais de uma opção e o resultado desse questionamento é apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – A preservação das recordações familiares



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

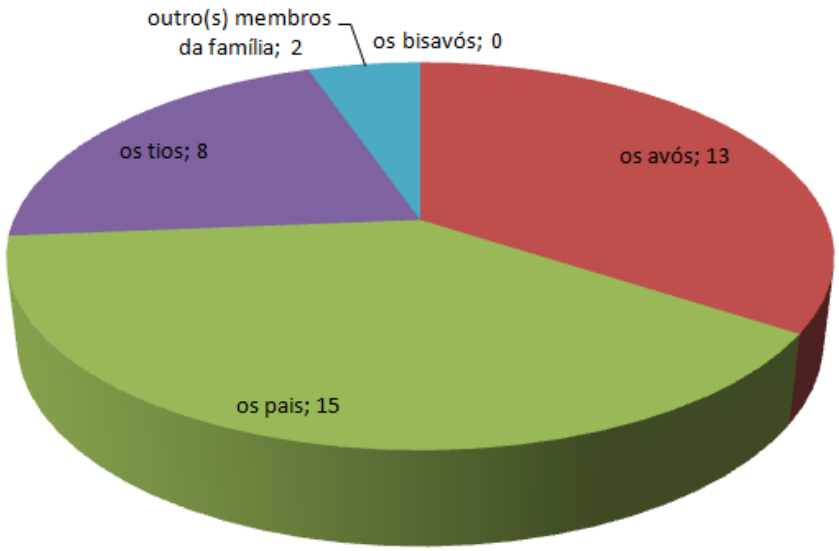
Com o resultado obtido, ficou comprovado que as conversas familiares continuam sendo importante fonte de preservação da memória familiar. Contudo, novos hábitos estão se formando, acompanhando o desenvolvimento tecnológico; as filmagens e as postagens em redes sociais fazem parte do hábito de muitas famílias se constituem um meio rápido e potencializador para o armazenamento e compartilhamento das recordações.

Questão 3 - Você conhece a história da sua família?

Todos os estudantes responderam que “sim”, evidenciando que as conversas familiares são eficazes nesse sentido e que, apesar da concorrência das novas tecnologias, ainda acontecem e são valorizadas. Considerando que as conversas familiares estão vivas, é importante saber quem mantém acesa a chama da narrativa.

Assim, a questão subsequente foi: “Na sua família, quem narra as histórias familiares?” A seguir, temos as respostas dos alunos.

Gráfico 3 – Os narradores das histórias familiares



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Pais e avós, como se pode observar, são os que transmitem esse legado memorial para as novas gerações. Tios também comparecem nesta tarefa. Os que responderam “outros”, citaram os primos e os irmãos.

A fim de averiguar qual seria o interesse dos estudantes envolvidos pelo tema da pesquisa, foi feita a seguinte inquirição:

As respostas aparecem no Gráfico a seguir.

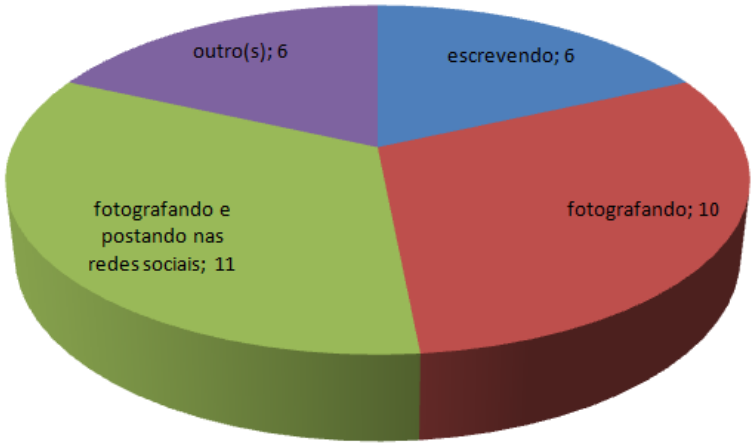
Gráfico 4 – O interesse pelo passado familiar e comunitário

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Com cinco estudantes informando que tinham pouco interesse pelo tema da pesquisa, era grande a probabilidade de a escrita das memórias literárias não se apresentar como uma tarefa fácil. Mas, aos poucos, nas atividades que se seguiram, o interesse foi sendo despertado.

No último questionamento, pretendíamos entender de que maneira o estudante registrava as próprias recordações.

Gráfico 5 - Os jovens e o registro das memórias



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Em conversas sobre registro escrito das memórias, pelo menos três estudantes (meninas) declararam que têm o hábito de escrever diários. Como, nesta questão, um número maior (seis) declarou escrever para registrar as recordações, entendemos que o número dos que escrevem diários seja maior ou que sejam utilizadas outras estratégias e suportes para esse registro, tais como o meio digital.

Após a análise dos dados, partimos para a estruturação das atividades que culminariam com a escrita das memórias literárias. Levando em consideração os dados obtidos no questionário 1 e as conversas realizadas em sala de aula, definimos que, nas atividades subsequentes, entre outras deliberações, traríamos à escola pessoas representativas dos seguintes grupos:

1 – descendentes de pomeranos;
2 – descendentes de italianos;
3 – migrantes de outros estados brasileiros;
4 – afrodescendentes.

Tal definição aconteceu devido a questionamentos surgidos nas conversas com os estudantes, com o corpo docente e com as gestoras da escola. Concordamos que a cada encontro viriam, no máximo, duas pessoas para dar um testemunho de vida para a turma, visto que o tempo da aula é de apenas 50 minutos. Consideramos que o testemunho de vida seria o meio mais apropriado para a pesquisa, pois assim,

traríamos para a sala de aula o legado memorial de cada grupo através da oralidade, visto que memória e oralidade foram as pedras iniciais deste estudo. Acerca do testemunho de vida, Bourdieu (2001, p. 704) considera que:

> [...]certos pesquisados, sobretudo entre os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de se explicar, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles veem a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar.

Para Piscitelli, (2005, p.153-154):

> [...]é possível afirmar que, na atualidade, existe um certo consenso sobre a riqueza oferecida pelo trabalho com histórias de vida. Esta reside em outorgar um lugar de privilégio à experiência vivida, em sentido longitudinal, e em possibilitar a integração de percepções individuais e pautas universais de relações humanas, através de articulações temporais. Neste sentido, o trabalho sobre as experiências dos sujeitos é fundamental para a compreensão dos atores a partir de seus próprios pontos de vista e para a compreensão de processos sociais mais amplos que os indivíduos.

No penúltimo encontro foi entregue o Questionário 2, a fim de entendermos como a questão identitária interferiu na escrita das memórias literárias, como: pela escolha do entrevistado, pelo recorte feito pelo estudante para criar a narrativa e pela exploração das questões sociais e morais.

A seguir, apresentaremos os dados obtidos por meio das respostas auferidas com o Questionário 2. No quadro, (E) designa “estudante”.

Dos 19 estudantes que responderam ao questionário, 14 relataram que falam unicamente o português. Analisamos, separadamente, os cinco que falam/entendem mais de um idioma. Os relatos transcritos entre aspas estão tais quais foram registrados pelos estudantes no questionário.

Quadro 5 – A(s) língua(s) falada(s) pelos estudantes

Estudante	Línguas faladas
E1	português; pomerano “mas não falo tudo”; alemão “entendo, mas não falo nada”.
E2	português; pomerano “entendo tudo só que falo bem pouco.”
E3	português; inglês[21].
E4	português ; italiano[22] “entendo mas não falo fluentemente só lendo.”
E5	português; pomerano

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

O resultado corrobora os estudos de Bremenkamp (2014): a substituição linguística é forte na zona urbana. Conquanto, conforme o gráfico 1 demonstra, que sete das famílias dos estudantes pesquisados usem o pomerano no cotidiano, apenas um estudante declarou que o fale fluentemente. Duas estudantes declararam que o compreendem, mas que não o falam fluentemente, como o fazem os familiares mais velhos.

Na pergunta seguinte, procuramos conhecer a percepção identitária dos alunos, visto que o número de estudantes advindos de famílias miscigenadas era expressivo, bem como a presença de migrantes e filhos de migrantes mineiros e nordestinos. Os questionários devolvidos foram numerados de 1 a 19, conforme o quadro abaixo. Os itens elencados para a percepção identitária foram colocados de acordo com as designações que surgiram em sala de aula durante a pesquisa. Os gentílicos estão no masculino apenas por uma questão de facilitação. Reiteramos que as opções já constavam no questionário. Ficando, porém, uma linha para outras declarações identitárias. O Questionário 2 encontra-se no Apêndice B.

[21] 21 Nas escolas da periferia santa-mariense é possível encontrar estudantes que falem o inglês por terem residido em país anglófono ou terem aprendido o idioma em cursos particulares.

[22] Trata-se do italiano stardard. As escolas santa-marienses recebem estudantes advindos de Santa Teresa, que aprenderam italiano naquele município e que lá tiveram um contato maior com este idioma.

Quadro 6 – A percepção identitária

Estudantes	Percepção identitária
E1	pomerano, italiano, brasileiro, capixaba
E2	pomerano, brasileiro
E3, E6, E8, E9, E14, E15, E17, E19	brasileiro , capixaba
E4, E7, E12, E16	pomerano, brasileiro, capixaba
E5, E13	pomerano, alemão, brasileiro, capixaba
E18	Brasileiro
E10	brasileiro, “nordestina”[23]
E11	italiano, alemão, brasileiro, capixaba

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Conforme postula Hall (2006), as identidades modernas sofreram um processo de fragmentação. As informações prestadas pelos alunos revelam nitidamente esta condição: somente um estudante se considerou apenas como “brasileiro”. Os demais expuseram uma percepção identitária diversificada, complexa, que aponta para enraizamentos diversos: línguas utilizadas pela família, fidelidade às origens da família materna e paterna - no caso dos casamentos interétnicos - e identificação com o local de nascimento etc.

Pretendíamos perguntar, em sala de aula, quantos estudantes se definiam como afrodescendentes; contudo, decidimos fazer esta pesquisa nas famílias dos alunos participantes, não importando se estes haviam, anteriormente, se declarado como pomeranos, italianos, etc. Esta decisão se baseou no fato de que alguns estudantes informaram que precisavam conversar com os pais sobre o assunto, visto não conhecerem tão bem a composição étnica da família. Esta pesquisa nas famílias ocorreu nos meses de janeiro e fevereiro de 2018, período de férias; por isso, apenas nove famílias foram contactadas. Nas conversas com as famílias, nos deparamos com duas estudantes que têm sobrenomes germânicos e fenótipo europeu e que se

[23] Acréscimo da estudante

consideram afrodescendentes. Concluímos que o fenótipo não foi determinante para a identificação como afrodescendente. Não nos aprofundamos nos porquês da identificação ou não, e acreditamos que futuras pesquisas devem ser realizadas nesse sentido.

A seguir, apresentamos o resultado das entrevistas realizadas. O modelo do questionário que o pesquisador utilizou encontra-se no Apêndice C.

Quadro 6 – Afrodescendência na comunidade

Estudante	Questão 1	Questão 2	Questão 3
E1	Não	-	-
E2	Não	-	-
E4	Não	-	-
E7	Sim	Tio (casado com tia da família materna).	Não
E8	Sim	Família paterna toda afrodescendente e família materna tem ascendência indígena.	Sim
E10	Não	-	-
E13	Sim	Bisavô (descobriu ao fazer a árvore genealógica da família).	Sim
E14	Sim	Avô	Sim
E16	Sim	Família paterna é afrodescendente e família materna é pomerana.	Sim, por parte da família paterna.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Após a análise do Questionário 2 e 3, percebemos que a questão identitária teve influência na escolha dos entrevistados e no recorte da entrevista que serviu de base para a escrita do texto. Os estudantes, em sua maioria, escolheram pais e avós, demonstrando a fidelidade à memória do núcleo familiar. Contudo, duas estudantes – que durante a pesquisa demonstraram maior conscientização sobre a questão feminina - procuraram mulheres com histórias de vidas marcadas pela pobreza e/ou pela violência, mulheres que passaram por muitas dificuldades e são referência na comunidade. Chamou a nossa atenção o empenho de uma dessas estudantes, vinda da Paraíba, que entregou dois textos extras – longos e escritos à mão - com relatos sobre esse estado nordestino.

A leitura e as trocas de impressões sobre as memórias literárias causaram ora gargalhadas (pelos fatos hilários), ora lágrimas (pela força dramática das histórias trazidas). Cada testemunho de vida e cada memória literária escrita e lida constituíram uma lição que ultrapassa os saberes da cultura escolar
No próximo capítulo, será apresentada a proposta de sequência didática que elaboramos.

7 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tendo sido regulamentado desde 1995, o Mestrado Profissional (MP) traz, devido às suas especificidades, a proposta de que os mestrandos produzam um produto educacional a ser apresentado ao término do curso (FISCHER, 2005).

Devido à importância que tem no currículo escolar, a disciplina de Língua Portuguesa exige de seus professores constante formação para a atualização de conhecimento e apropriação de novas propostas surgidas. Para contribuir para a superação desta problemática, foi criado o Profletras, em 2013, que tem o perfil de Mestrado Profissional focalizado, pois forma, de acordo com Fischer (2005, p. 27), “[...] profissionais para setores específicos de atividades, possibilitando especialização e maior instrumentalidade para lidar com problemas concretos”.

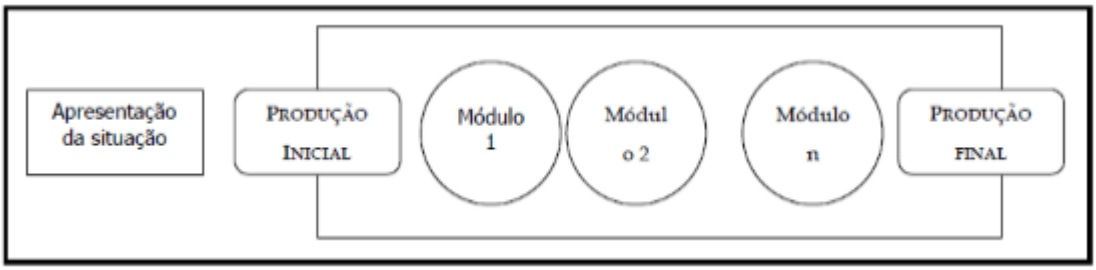
Sendo assim, como proposta para o produto final, foi elaborado caderno contendo oito sugestões de atividades para a realização de uma sequência didática para a produção de memórias literárias. A sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p.96): “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Entendendo as dificuldades da escrita de memórias literárias, optamos pela sequência didática por concordarmos com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97): “[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Concordando com os autores citados, em seguida faremos a explicação de como foram feitas as adaptações e a aplicação da sequência.

7.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A APLICAÇÃO

No que se refere à aplicação da sequência didática, Dolz, Noverraz e Schaneuwly (2004) indicam a necessidade de se fazer um trabalho inicial com expressão oral ou escrita com os estudantes, que deverão ser realizadas por estes, correspondendo ao gênero a ser trabalhado, está será a primeira produção. O professor deverá, então, avaliar as capacidades observadas e fazer o ajuste das atividades que serão desempenhadas na sequência didática.

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Schneuwly e Noverraz, 2004

No esquema, os autores apresentam a proposta de produção da sequência didática partindo da apresentação da situação; em seguida há a produção inicial e, posteriormente, através dos módulos, as atividades que levarão à produção final.

Acreditando que por meio da escrita o cidadão se socializa, trouxemos a produção de memórias literárias como uma proposta para um trabalho pautado na memória e oralidade. Ensejando aos estudantes a oportunidade de explorar um gênero pouco trabalhado – e mesmo pouco conhecido – na escola, concordamos com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) que definem: “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Como estamos trabalhando com memória e oralidade, iniciamos o trabalho com os gêneros orais, priorizando os testemunhos de vida. Devido à complexidade do trabalho, tivemos que intercalar os gêneros orais com a escrita das memórias literárias. Sem essa adaptação, não conseguiríamos obter êxito. Nesse sentido, acerca da filiação a um modelo de sequência didática e sua posterior adaptação, concordamos com Boeno (2013, p. 236), ao considerar que:

> A partir desse instrumento de planejamento é que se elaboram as atividades escolares, em uma ordenação progressiva e adaptável ao contexto, às reais necessidades dos alunos, às práticas sociais e culturais da comunidade onde esse aluno vive.

No afã de viabilizar e realizar a proposta de intervenção, empreendemos esforço e reflexão na elaboração da sequência didática que detalharemos a seguir.

7.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DE ATIVIDADE EM ATIVIDADE

Faremos aqui uma apresentação sucinta. Os planos de aulas, com os pormenores da sequência, se encontram no Apêndice D.

Atividade 1: Memória e Oralidade

Na primeira atividade, realizada em dezembro de 2016, foi trabalhado o conceito de "memória" em suas diferentes acepções e a importância da oralidade para a preservação da cultura humana.

O objetivo foi apresentar ao estudante a importância das memórias (recordações) da comunidade onde ele vive e incentivá-lo a valorizar o legado da oralidade na cultura humana.

A atividade foi iniciada com uma conversa informal, buscando extrair quais eram os conhecimentos da turma sobre o assunto "memória". Todas as interpretações foram ouvidas. Em seguida, foram projetadas no quadro, com auxílio de Datashow, as definições com as quais trabalharíamos**.**

Quadro 8 – Conceitos de memória

O que significa "MEMÓRIA"? 1- Faculdade de reter ideias, sensações, impressões, adquiridas anteriormente. 2- Efeito da faculdade de lembrar; a própria lembrança. 3- Recordação que a posteridade guarda. Fonte: http://arquivandoasmemorias.blogspot.com/2012/08/o-significado-de-memoria.html

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

As considerações acerca da memória, no sentido de recordação, são várias. Para Bosi (2004, p. 55):

> A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à disposição no conjunto das representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então, porque a nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de valor.

Conversamos, também, sobre as experiências que os estudantes tinham no campo do registro de recordação. A maioria relatou sobre as experiências com a escrita de memórias literárias na OLPEF, que havia sido realizada naquele ano. Outros

relataram que faziam registros em diários ou em blogs. Informamos, então, que faríamos um modelo de entrevista para ser utilizado posteriormente.

Finalizamos a atividade com a execução da brincadeira do *telefone sem fio*, com a qual refletimos sobre certa fragilidade de que padece a oralidade, apontando para as vantagens da perenização dos conhecimentos e memórias através da escrita.

Atividade 2: Recordar para (re)viver

Neste encontro foi distribuído o Questionário 1 (Apêndice A). Foi reservado um tempo para que a turma o respondesse e, após este momento, fizemos uma projeção de imagens diversas, a fim de que discutíssemos sobre o que cada imagem significava para determinada pessoa (as imagens serão apresentadas no produto educacional), prosseguindo, assim, com as atividades orais. Houve discussão sobre as maneiras como as pessoas registram e guardam suas memórias. Alguns estudantes levaram o Questionário 1 para ser respondido em casa. Também conversamos sobre a necessidade de que fizéssemos um modelo de entrevista para ser utilizado para a produção escrita.

Como exemplo de cidadãos que se preocuparam em registrar as suas memórias e que o fez em livros, realizamos uma rápida exposição sobre a vida e obra da escritora Cora Coralina, defensora da valorização de um passado vivido que serve de fonte de energias para o enfrentamento dos problemas atuais. Os seus poemas, contos e causos são expressão dessa tenacidade que nasce das profundezas memoriais.

O diálogo intergeracional é importante para a revitalização da cultura, pois através dele a sociedade transmite a sua cultura herdada e a renova. Nesse diálogo, Bosi (2004, p. 75) analisa que: “É a essência da cultura que atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência”.

Atividade 3: **A escrita de si**

Neste encontro foi feita a contextualização sócio-histórica do gênero confessional e a diferenciação e definição do gênero memórias literárias dentro do âmbito dos textos escolarizados (BOENO, 2013).

Nos dias que precederam este encontro, procuramos conhecer melhor a biblioteca da escola. Já sabendo das limitações desta quanto aos gêneros confessionais, reunimos livros do nosso acervo e outros emprestados para, participativamente, emprestá-los aos estudantes. Não foi feita nenhuma exigência, cobrança de entrega de atividade ou ficha de leitura, pois esta foi livre. Os próprios alunos organizaram a lista dos interessados e o andamento das leituras. Durante toda a pesquisa, os livros circularam entre eles livremente. O objetivo desta leitura extrapolou o conceito de fruição; tornou-se uma socialização e solidarização entre vivências. Os livros lidos foram:

- **Estórias da Casa Velha da Ponte**, de Cora Coralina (causos);
- **Quarto de despejo:** diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus (diário);
- **O diário de Anne Frank**, de Anne Frank (diário);
- **Memorial do Alto Tietê**, de Antonio Neto (crônicas memorialistas);
- **Cora Coragem Cora Poesia**, Vicência Brêtas Tahan (biografia).

Após a organização da lista de interessados e da entrega dos livros, foi entregue, lido e discutido um modelo de entrevista semiestruturada para que os estudantes o utilizassem ou o adaptassem para a entrevista que seria feita, conforme o explicado no início do encontro sobre o gênero escolarizado “memórias literárias”.

Na finalização, foi lido um texto de memórias literárias de estudante local que foi semifinalista na OLPEF de 2014 e refletimos – rapidamente – sobre o processo de escrita daquele texto, que começou através de uma entrevista com uma moradora idosa. Este encontro foi bastante intenso devido às diversas atividades desempenhadas, porém foi organizado e proveitoso.

Nos encontros subsequentes, os estudantes começaram a trazer, cada um a seu tempo, as primeiras entrevistas realizadas e as primeiras memórias literárias escritas. Então, procuramos atendê-los em outros momentos fora dos encontros programados e por meio das redes sociais virtuais. O trabalho da (re)escrita da entrevista em forma de narrativa é bastante complexo. Sobre esse momento, Bourdieu (2001, p.710) adverte:

> Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.

Como a nossa intenção era, também, valorizar os grupos que compõem a comunidade, nas atividades seguintes, convidamos munícipes com histórias de vida interessantes e que fossem representantes

Atividades 4, 5, 6, 7

Considerado como um meio fidedigno para se trabalhar com o relato oral, o testemunho de vida apresenta-se como uma oportunidade para o entrevistado se explicar, para o mundo e para si, principalmente (BOURDIEU, 2001, p. 704). Entendemos, então, o testemunho de vida como uma legítima e espontânea fonte de informações sobre uma comunidade e, por isso, o escolhemos para as atividades posteriores.

Nas atividades 4, 5, 6, 7, foram convidados moradores do município ou que nele trabalhem, para contribuírem com um testemunho de vida, o que, segundo Bourdieu (2001, p. 705) constitui, para o entrevistado, uma oportunidade ímpar “[...]para realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária intensidade expressiva, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas”.

As atividades 4 a 7 tiveram como tema, respectivamente:

- Testemunho de vida: os santa-marienses descendentes de pomeranos;
- Testemunho de vida: os santa-marienses descendentes de italianos;

- Testemunho de vida: os migrantes das diversas regiões brasileiras em Santa Maria de Jetibá;
- Testemunho de vida: os afrodescendentes em Santa Maria de Jetibá.

No decorrer das atividades 4 a 7, ocorreram as intervenções e sugestões para a escrita das memórias literárias, pois os estudantes não conseguiram entregar os textos ao mesmo tempo, o que compreendemos devido às exigências que o gênero traz.

Atividade 4: Testemunho de vida - os santa-marienses descendentes de pomeranos

Nesta atividade, a moradora convidada para dar o seu testemunho de vida foi uma lavradora, que paralelamente, se dedica à literatura, num esforço autodidata muito grande. Ela deu emocionante testemunho sobre suas origens, a simplicidade da vida no campo, o preconceito sofrido na escola por falar o pomerano (na época, segundo o relato ouvido, a escola ainda proibia o uso da língua pomerana – anos 70), o sonho de ser escritora e escrever livros e o incipiente reconhecimento da sua poesia em Santa Maria de Jetibá.

Os estudantes leram alguns poemas da testemunhante (Apêndice D, atividade 4) e, ao término, cercaram-na com muito carinho para pedir autógrafos e tirar fotografias.

Atividade 5: Testemunho de vida - os santa-marienses descendentes de italianos

O testemunhante de origem italiana não pôde comparecer devido à idade avançada e problemas de saúde. Por isso, alguns de seus descendentes foram convidados para participar da oficina, mas justificaram a ausência. Assim, o testemunhante foi representado por um texto de memórias literárias, escrito por sua neta em anos anteriores, com base em suas recordações.

A leitura desse texto, por parte da turma, foi muito emocionante e prendeu a atenção de todos, revelando curiosidades sobre a região que a maioria desconhecia.

Atividade 6: Testemunho de vida - os migrantes das diversas regiões brasileiras em Santa Maria de Jetibá

Na atividade em que o foco foi os migrantes das distintas regiões brasileiras, como na turma havia vários estudantes que eram migrantes ou filhos de migrantes, consideramos importante que eles próprios testemunhassem, falassem de suas experiências ligadas à migração. Como uma estudante nordestina havia trazido um texto que falava sobre fatos ocorridos em seu estado de origem, foi feita a leitura desse texto e, em seguida, foi lida uma crônica memorialista de nossa autoria, que encontra-se no Apêndice D.

Atividade 7: Testemunho de vida: os afrodescendentes em Santa Maria de Jetibá.

A atividade que priorizou o testemunho de afrodescendentes de/em Santa Maria de Jetibá, ocorreu (propositalmente) na Semana da Consciência Negra. Os testemunhos fizeram parte de um evento que trouxe, também, o grupo do Mundo Mágico da Leitura (projeto de incentivo à leitura da Secretaria Municipal de Educação) com um monólogo que falava sobre a diversidade. Foi passado um vídeo que faz parte de uma campanha de conscientização sobre o racismo institucional, produzido pelo Governo do Paraná[24].

Na ocasião, fomos convidados a falar com as turmas presentes sobre a incidência do preconceito racial em nossa sociedade. Uma professora afrodescendente, que participou da atividade, deu o seu testemunho de vida. Esta professora falou sobre a problemática que a mulher negra vive devido à imposição de padrões de beleza nos quais ela não se vê representada.

Após essa atividade, fizemos a avaliação dos textos produzidos com a professora que nos cedeu as aulas. Concluímos que houve uma maior compreensão sobre o gênero memórias literárias por parte dos estudantes e, também, consideramos que a turma

[24] Vídeo disponível em<https://www.youtube.com/watch?v=JtLaI_jcoDQ> Acesso em 26 de set. de 2017.

um bom desempenho ao transcrever as entrevistas para realizar o gênero a que nos dedicamos nesta proposta.

Atividade 8: Vai ficar guardado na memória...

Terminado o período de intervenção nos textos, os mesmos foram entregues aos estudantes, que os trouxeram para serem lidos livremente na última atividade, na qual fizemos a avaliação da proposta, agora com a presença dos estudantes.

Os estudantes relataram que “[...] tiveram a oportunidade de descobrir fatos que desconheciam”; “[...] passaram a valorizar mais as histórias ouvidas na comunidade”; “[...] passaram a se interessar mais pelo assunto”; etc.

Os livros do gênero confessional, que foram emprestados no início das atividades, foram devolvidos nessa ocasião e as atividades foram encerradas. Firmamos o compromisso com a turma de socializar os textos produzidos através de exposição e leitura na rádio, o que está programado para o ano de 2018. As memórias literárias escritas constam do Apêndice D.

7.3 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Ao término da pesquisa na escola, cabe-nos refletir sobre todo o trabalho realizado. Acreditamos que, sem as atividades que compõem a sequência didática, é provável que poucos estudantes conseguissem atingir o objetivo de escrever memórias literárias. Segundo Marcuschi (2010, p. 65):

> Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual.

Apesar dos esforços empreendidos pelos estudantes, poucos conseguiram impregnar a própria escrita com as “potencialidades da linguagem” (COSSON, 2014) que distanciam o texto literário do não literário. A maioria dos estudantes produziu relatos,

textos bem escritos, mas lineares. Conquanto apresentassem poucos desvios da variedade culta da língua - problemas com pontuação, ortografia e concordância verbal e nominal-, poucos chegaram perto de produzir um texto com traços de literariedade. Para potencializar essa linguagem, é indispensável a intervenção de professores que tenham intimidade, também, com a escrita literária. A quatro mãos, os textos foram se aproximando da linguagem literária. Contudo, a intervenção do professor tem um limite, caso contrário, a autoria do texto começa a migrar do estudante para o professor. Neste caso, há que se ter bom senso e honestidade.

O elo entre memória e oralidade continua forte. Em todas as atividades esse binômio se apresentou presente e capaz de resistir às inovações tecnológicas. Tanto nas conversas com a turma quanto no Questionário 1 e na escrita dos textos, os estudantes souberam operar bem com estes dois conceitos.

No contato linguístico, quanto à relação português-pomerano na escola, a língua minoritária cada vez mais vai sendo substituída pela portuguesa. Concordamos com Bremenkamp (2014) sobre a importância que tem a valorização do pomerano pela comunidade falante, a fim de evitar o seu ocaso, pelo menos na sede do município e nas áreas periféricas. Acreditamos que trabalhos como este, com memórias literárias, possam influenciar na valorização da comunidade pomerana e, desse modo, possa – indiretamente – alavancar o sentimento de pertencimento.

O trabalho com a escrita dos diversos gêneros presentes na esfera escolar é importante para que a escola cumpra com o seu papel de ensinar a competência comunicativa dos alunos, a fim de capacitá-los para a vida em sociedade.

Acreditamos que a Sociolinguística Educacional instrumentaliza o profissional da educação para um trabalho mais produtivo em contextos de tanta diversidade étnico-linguística, visto que começa a imunizá-lo contra o preconceito social e, consequentemente, linguístico, em meio a situações de pauperização e exclusão social, com as encontradas em nossa escola. Essas atitudes acabam por contagiar o restante do grupo de professores e os outros agentes escolares.

O gênero memórias literárias exige um esforço considerável de professores e estudantes devido às suas especificidades: entrevistas, passagem da entrevista para narrativa em primeira pessoa (que majoritariamente tende a ser um relato), intervenções várias no texto e por fim, o mais difícil, conferir literariedade ao texto. As estratégias requeridas para produzi-lo mobilizam importantes recursos cognitivos e emocionais, pois se trata da reescrita de uma vivência. A escrita desse gênero também contribui para o aumento da empatia entre os que participam do processo, pois assumir o lugar do Outro implica sentir-se como se fosse ele.

7.4 A VALIDAÇÃO PELOS PARES

Em nada do que fazemos estamos sós. Mesmo que imperceptível, a colaboração alheia sempre nos cerca e nos ampara. Nesse sentido, a validação pelos pares traz sentimento de compreensão, de confiança no olhar de outro profissional que tem experiências bem parecidas com as nossas.

Em uma pesquisa qualitativa, os pares constituem eficazes balizadores, pois compartilham as mesmas experiências, dificuldades, erros e acertos. Logo, a validação realizada por eles anteriormente à publicação constitui uma prática de eficácia e importância reconhecidas pela comunidade científica e por agências fomentadoras em todo o mundo, sendo considerada como forma de assegurar os quesitos fundamentais da literatura acadêmica (NASSI-CALÒ, 2015).

A validação pelos pares vem sendo estimulada e divulgada em todo o mundo por associações editoriais, tais quais: Council of Science Editors[25]e o Nature Publishing Group[26], entre outros. Estas associações disponibilizam materiais (manuais e guias de boas práticas) através de sites, a fim de orientar pesquisadores sobre a maneira de conduzir corretamente os trâmites que envolvem a publicação dos resultados de uma pesquisa (NASSI-CALÒ, 2015).

[25] https://www.councilscienceeditors.org

[26] https://www.nature.com

Terminadas todas as atividades com a turma, empreendemos o processo da validação pelos pares no mês de dezembro de 2017. A explicação sobre a pesquisa foi acontecendo durante as atividades desenvolvidas com os alunos, pois tive contato com essas professoras durante todo o período do curso. As conversas ocorreram nas escolas nas quais trabalhamos e as professoras dispuseram de cerca de uma semana para ler a sequência didática e responder ao questionário da validação. O convite para a validação foi aceito por cinco professoras de Língua Portuguesa: três professoras da rede municipal e duas da rede estadual. Foram entregues cópias da sequência didática e da avaliação Das cinco avaliações, quatro foram devolvidas.

Todas as professoras convidadas têm experiências nas escolas suburbanas de Santa Maria de Jetibá e conhecem bastante a realidade dessas escolas. A experiência profissional das professoras validadoras variou de 5 a mais de 20 anos, abarcando desde profissional em início de carreira e profissional já aposentada, mas que continua trabalhando na Educação.

Apresentaremos algumas contribuições interessantes das professoras validadoras, a partir da avaliação da sequência didática. As professoras serão designadas por Prof1, Prof2, Prof3 e Prof4. As respostas foram escolhidas devido à criticidade construtiva que encerram.

Quadro 9 – Reflexão sobre a validação dos pares

Pergunta 2) Você acredita que essa sequência didática possa ser trabalhada com todas as turmas do Ensino Fundamental II?
Prof 1: Acredito que o gênero Memórias Literárias pode ser trabalhado em todas as turmas do Ensino Fundamental II, desde que passe por um olhar de adequação aos níveis de desenvolvimento e focos de interesse. A presente sequência didática é cabível para o 9ºano, dessa forma, o mediador deve interferir no planejamento para que este seja apropriado para cada turma. Prof 3: Sim, porque a sequência dá aos alunos a oportunidade de conhecerem mais sobre o seu povo, por meio da oralidade e escrita de memórias literárias. No entanto, faria uma adaptação para o 6º ano, devido à imaturidade que eles chegam no Ensino Fundamental II. Pesquisador: Concordamos plenamente com a Prof1 e com a Prof3. E ainda as consideramos otimistas. Pela complexidade do trabalho com este gênero, acreditamos ser plausível o trabalho com estudantes do 8º ano em diante, pois os estudantes mais novos ainda são imaturos para realizar tarefas mais complexas, como é o caso da escrita das memórias literárias.
Pergunta 4) Você acredita que nas aulas de Língua Portuguesa seja possível incentivar o bilinguismo e a preservação das tradições dos diversos grupos étnicos representados na sala de aula? Prof 2: Acredito que se você escrever um projeto para ser desenvolvido na escola, inserindo o bilinguismo, contribuirá muito para a aprendizagem e despertará o interesse do aluno de forma mais agradável. Pesquisador: Concordamos com a Prof2, mas consideramos muito precisa a análise de Bremekamp (2015) quanto à necessidade da valorização interna dos falantes das línguas minoritárias. A valorização da língua pomerana - agora que já temos a cooficialização da língua, o Proepo e uma rede de ativistas da causa pomerana - precisa jorrar das famílias que a tem como primeira língua. O que escola e professores podem fazer é trabalhar para a criação de um ambiente de respeito e tolerância à diversidade linguística. Também é importante trazer as pessoas do povo, seus saberes e sua cultura para estabelecer um diálogo com as crianças e os jovens. Isso fortalece o sentimento de pertença e a autoestima dos estudantes que se sentem representados por elas.
Pergunta 5) Que sugestões você faria para o aperfeiçoamento da sequência didática?

Prof1: Na cidade de Santa Maria de Jetibá, há no currículo o estudo da língua pomerana, já que a mesma foi recentemente dicionarizada e é estudada pelos alunos da rede municipal de ensino. Dessa forma, fica a sugestão de parceria com a professora de língua pomerana para a produção de textos confessionais nessa língua.

Pesquisador: A ideia é válida, contudo precisaríamos de um período de tempo bem mais estendido para tal projeto. Além do que, isso seria impossível sem a parceria com as professoras do Proepo. Seria muito importante se no conjunto de professores de Língua Portuguesa encontrássemos professores bilíngues. Eles seriam o elo, a ponte, entre os falantes da língua majoritária e os da minoritária. Hartuwig (2011) admitiu que existiam fragilidades no Proepo, uma delas era que os temas trabalhados no Programa não o eram nas demais áreas e vice-versa. A integração curricular iria beneficiaria a todos nós: professores e estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

A experiência da validação foi interessante e importante. Os elogios estimularam e as críticas, construtivas e bem elaboradas, contribuíram para o amadurecimento sobre o assunto e nos conscientizou de que precisamos empenhar mais esforços pra atingir todos os objetivos que almejamos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, consideramos que uma montanha de questionamentos foi superada, mas surgiram cordilheiras à frente, devido ao descortinamento de outros aspectos mais complexos das mesmas questões iniciais e o surgimento de indagações novas. Pesquisa tem começo, mas não tem fim.

Nestas Considerações Finais, faz-se importante declarar o que se passou para além dos registros com referência ao aporte teórico. A primeira conclusão é que memória e oralidade continuam sendo um forte legado da evolução humana e é um assunto inesgotável. Provavelmente tudo o que se tenha estudado até aqui sobre elas, no mundo todo, seja a "ponta do iceberg". O potencial da memória (recordações impregnadas de saberes e sentimentos) no diálogo e na partilha de vivências é poderoso. O trabalho com memórias precisa ser pensado com parcimônia, pois é muito mais forte do que as teorias criadas na esfera acadêmica. Tem suas raízes na Pré-História e se estenderá após a nossa passagem pela Terra, infinitamente no Tempo.

Os jovens, ao lidarem com o seu bocado de memórias recolhidas na família e na comunidade, são afetados por elas. São conscientizados das injustiças praticadas pelas/nas gerações passadas, recolhem cacos de vidas destroçadas, emprestam ombros para o testemunho de vidas sofridas. Também na correnteza memorial vêm junto o satírico, o humorístico e a obstinação pela alegria e pela simpatia; enfim, o legado da resiliência.

.

Reconhecemos que todo o trabalho empreendido para a escrita das memórias literárias promoveu a valorização não só da cultura pomerana, mas também da italiana, da alemã, dos migrantes mineiros e nordestinos e dos afrodescendentes, enfim, cada passo para a concretização dessa escrita foi uma celebração memorial. Os descendentes de não pomeranos intuíram que era o momento de revelarem suas raízes, e fizeram isso com afinco, produzindo mais textos do que o necessário, trazendo textos que tratavam de suas origens. Os descendentes de famílias "de fora" aproveitaram o ensejo para deixar registrado com o seu testemunho: "nós também estamos aqui". Isso faz pensar sobre que escreveu Hartuwig (2011), alertando para

que não houvesse a supervalorização de um grupo em detrimento de outros nas escolas de Santa Maria de Jetibá e ainda sobre a possibilidade apagamento e sobreposição de culturas (DETTMANN, 2014).

Nada indicou que este trabalho pudesse contribuir para a manutenção linguística tanto do pomerano quanto das demais línguas ancestrais europeias. A única contribuição possível é promover em cada migrante mineiro ou nordestino, nos afrodescendentes, nos italianos, nos que se declaram alemães, nos pomeranos, o orgulho de suas origens. Se isso contribuir para a valorização interna (do grupo e no grupo) defendida por Bremenkamp (2014), então línguas e saberes ancestrais se perpetuarão.

Bourdieu (1996) nos alerta que a língua, infelizmente, está na banca do mercado linguístico. Resistir às ofertas do oportunismo desse mercado é uma questão identitária quando o valor dessa língua for baixo. Aos professores da língua majoritária, cabe promover o respeito tanto pelas línguas minoritárias quanto pelas variedades menos prestigiadas da língua majoritária. Sobre isso, os estudos sobre a Sociolinguística Educacional conscientizam. E um professor conscientizado promove, naturalmente, o respeito por todas as línguas e variedades de uma mesma língua em sua sala de aula. Os estudantes ouvem e aprendem, mesmo que a contragosto no início, a respeitar a língua do outro como deseja que a sua seja respeitada.

Sobre as questões pertinentes à discussão sobre multiculturalismo e interculturalidade, acreditamos que, sempre que possível, o consenso deve ser buscado. Concordamos que a comodidade oferecida pelo multiculturalismo liberal deve ser evitada e denunciada, a fim de a escola seja alcançada por perspectivas mais afinadas com a nossa realidade.

Ser ou estar escolarizado não tira o brilho das memórias literárias (SOARES, 2006). Os professores de língua portuguesa têm possibilidades de driblar a rigidez característica da cultura escolar e trazer vida, trazer vivências e transformá-las em escrevivências[27]. Quando o embate direto não for o ideal, ainda nos restará a

[27] O termo “escrevivência”, criado pela Profª Drª Conceição Evaristo, pode ser interpretado como “escrita-vida” ou “escrita da vida”, isto é, uma escrita que nasce da vida daquele que escreve.

resistência na escrita, como o fizeram os artistas e professores brasileiros nas duas décadas da ditadura militar no Brasil. Forquin (1993, p. 25) conclama, “[...] os professores podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os professores e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura”.

Acreditamos na exiquibilidade do que preconiza o Artigo 3º Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, da UNESCO (2002):

> Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento
> A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

Entendemos que a escola, enquanto um dos agentes de desenvolvimento da sociedade, deve ser – também – protagonista nessa reconfiguração social que leva em conta a diversidade cultural como essencial para a garantia de paz e desenvolvimento econômico solidário.

Terminamos satisfeitos com a escolha feita, sabendo que esta pesquisa é apenas uma semente, mas as sementes – se regadas e protegidas – viram imensas árvores.

REFERÊNCIAS

ACKERMANN, Silvia Regina. **Quando preferir um samba ao hino nacional é crime**: integralismo, etnicidade e os crimes contra o estado e a ordem social (Espírito Santo 1934-1945). 2009. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.

AGIER, Michel. **Distúrbios identitários em tempos de globalização**. Mana, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.

ALMEIDA PRADO, Henrique Sartori de; PEIXOTO, Brenan da Cruz. As Migrações na Contextualização dos Direitos Humanos. Revista Videre da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da UFGD, v. 5, n. 10, p. 30-43, 2013.

ALTENHOFEN, Cléo V.; MELLO, H.; RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____**, Cléo V**. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. NICOLAIDES, Christine et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, p. 93-116, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAHIA, J. **O tiro da bruxa**: Identidade, Magia e religião entre os camponeses pomeranos do estado do Espírito Santo. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BERGER, Zeni Klug. **Pé no chão.** Vitória: Aquarius, 2017.

BOENO, Neiva de Souza. **Memórias Literárias:** das práticas sociais ao contexto escolar. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. (1994**). Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

_____, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** O que falar quer dizer. Tradução: MICELI, Sergio. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____, Pierre et al. Compreender. **A Miséria do Mundo**, Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/19988/10662> Acesso em 20 de abr. de 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

BREMENKAMP, Elizana Schaffel. **Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

CALVET, Louis-Jean. Estilo oral. In. **A tradição oral**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2006.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. **Cadernos de formação: Língua portuguesa.** Unesp, p. 47-60, 2004.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, v. 3, n. 5, 1997. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/316/31600507/> Acesso em 23 de Ago.de 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, 2012.

_____, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação**:** um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n.21, p.61-74.Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf/> Acesso em 10 de jan. de 2017.

CORALINA, Cora. **Estórias da Casa Velha da Ponte**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2001

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria é prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **Imagem e memória:** uma análise das escolas multisseriadas do município de Santa Maria de Jetibá- ES. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

DELMASCHIO, Andréia. **Aboio de Fantasmas.** Vitória: Secult, 2014.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da professora pomerana:** um estudo sobre interculturalidade**.** 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita :apresentação de um procedimento. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, v. 115, n. 1, p. 139-54, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 30 de abr. de 2017.

ERDEI, L. D. S.; BOENO, N. S.; PADILHA, S. J. Cadernos Pedagógicos “Poetas da Escola” e “Se bem me lembro...” no Programa Olimpíada de Língua Portuguesa: gêneros, memória, estética. Eutomia, v. 1, n. 11, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra:** uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FARACO, Carlos Alberto et al. Norma-Padrão: Desembaraçando alguns nós. In. **Linguística da Norma.** São Paulo: Loyola, 2004.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.

FEDERAL, Senado. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado**, 1988. Disponível em <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817> Acesso em 20 de dez. de 2017.

FISCHER, Tânia. **Mestrado profissional como prática acadêmica.** Revista brasileira de pós-graduação, v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005. Disponível em <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/74> Acesso em 29 de out. de 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOERSTE, Erineu; PERES, Edenize Ponzo; KÜSTER, Sintia Bausen**. Políticas linguísticas e o ensino bilíngue português-pomerano em Santa Maria de Jetibá,Espírito Santo**. Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 23, n. 38, 2016.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em

<http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/716/1/Metodologia%20da%20Pesquisa%20Cientifica.pdf> Acesso em 18 de Nov. de 2017.

FORNET-BETANCOURT. Raúl. **Transformación Intercultural de La Filosofía:** ejercicios teóricos y prácticos de filosofia intercultural desde latinoamérica em el contexto de la globalización. Desclée de Brouwer: Bilbao, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank:** edição definitiva. Rio de Janeiro Zahar, 2014.

FRITZEN, Maristela Pereira. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 341-356, 2008. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645166> Acesso em 20 de fev. de 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes. **Professores (as) Pomeranos (as):** um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

HAYAKAWA, Samuel I. **A linguagem no pensamento e na ação**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1972.

HESS, Regina Rodrigues. **Santa Maria de Jetibá:** uma comunidade teuto-capixaba. Vitória: Edufes, 2014.

JACOB, Jorge Küster**. A Imigração e Aspectos da Cultura Pomerana no Espírito Santo.**Vitória: Departamento Estadual de Cultura/DEC, 1992.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1960.

KALK, Celso. Mar Azul – Blåg Sei: poesias de um pomerano. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009.

KOELER, Edinéia. **Uma professora pomerana e sua comunidade**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

KÜSTER, Sintia Bausen. **Cultura e Língua Pomeranas:** um Estudo de Caso em uma Escola do Ensino Fundamental no Município de Santa Maria de Jetibá Espírito

Santo Brasil. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LUCCHESI, Dante. **Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro**. Revista da ABRALIN, v. 5, n. 1/2, 2017.

MACIEL, Sheila D. A Literatura e os gêneros confessionais. *In:* BELON, A. R. & MACIEL, S. D. (org). **Em diálogo**: estudos literários e linguísticos. Campo Grande: Editora da UFMS, 2004.

_____, Sheila Dias**.** A formação do professor de literatura e os gêneros confessionais. **Polifonia**, v. 15, n. 18, p. 41-49, 2009.

MANSKE, Cione Marta Raasch**. Pomeranos no Espírito Santo:** história de fé e identidade. Vila Velha: GSA, 2015.

MARCUSCHI, Beth. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.2, n.1, p.47-73, 2012.

_____, Beth et al. Escrevendo na escola para a vida. In**. Coleção Explorando o Ensino – Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.19, p.65-84, 2010.

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

_____, Luís Antonio. O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. **Scripta**, v. 2, n. 4, p. 114-129, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

NASSI-CALÒ, L**. Aprimorando a avaliação por pares**: guias, tutoriais e manuais de boas práticas. *SciELO em Perspectiva*, 2015. Disponível em <http://blog.scielo.org/blog/2015/05/12/aprimorando-a-avaliacao-por-pares-guias-tutoriais-e-manuais-de-boas-praticas/> Acesso em 22 de dez. de 2017. Parâmetros Curriculares Nacionais.

NETO, Antonio. **Memorial do Alto Tietê.** Guaratinguetá: Penalux, 2015.

PIRES, Elmita Simonetti. **Memória e Oralidade:** narrativas da microrregião do extremo Noroeste do Paraná. Brasília: HB, 2013.

PISCITELLI, Adriana et al. Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico. **Cadernos Pagu**, 2005. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/119799> Acesso em 24 de abr. de 2017.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna**. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Ciência e cultura, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **Atitude, imaginário, representação e identidade linguística**: aspectos conceituais**.** Anais do XVI CNLF. Cadernos do CNLF, v. 16, n. 04, p. 362-373, 2012.

RÖLKE, Helmar Reinhard. **Descobrindo Raízes:** aspectos geográficos históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: UFES – Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

SALVIATO NETO, Moisés Luiz. **Fragmentos:** Eu nasci em Santa Teresa – Espírito Santo. Vitória: GM, 2013.

SEKI, Lucy. **Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI**. Revista Impulso, v. 12, n. 25, 2000.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. **Racismo no Brasil.** São Paulo: Peirópolis, p. 17-44, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, Tomaz Tadeu da et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária** – O jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 2006.

TAHAN, Vicência Brêtas. **Cora coragem, Cora poesia**. São Paulo: Global, 2015.

TEODORO, Isaura Batista. **Arnoldo Silva:** contos, cantos e encantos. Cachoeiro de Itapemirim: Grafband, 2012.

TRESSMANN, Ismael. **Da sala de estar à sala de baile:** estudos etnolinguísticos de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo. 2005. Tese de Doutorado. (Doutorado em Estudos Linguísticos) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____, Ismael. O pomerano: uma língua baixo-saxônica. Educação, cultura e sociedade. **Revista da Farese** (Faculdade da Região Serrana), v. 1, p. 10-21, 2008.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a diversidade cultural**. 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> Acesso em 23 de ago. de 2017

WARNIER, Jean-Pierre. **La mundialización de la cultura**. Quito: Abya Yala, 2001.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

ZILBERMAN, Regina. Memória entre oralidade e escrita. **Letras de hoje**, v. 41, n. 3, p. 117-132, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário I: O entendimento de aspectos linguístico-culturais em Santa Maria de Jetibá

INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo
Campus Vitória

PROFLETRAS

MEMÓRIA E ORALIDADE EM SANTA MARIA DE JETIBÁ: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA A PRODUÇAO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS.

PROFLETRAS (MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS) / IFES – CAMPUS VITÓRIA

Mestrando: Antonio da Silva Pereira Neto - Ifes

Orientadora: Profª Drª Edenize Ponzo Peres – Ufes/Ifes

O presente questionário tem por objetivo o entendimento de aspectos linguístico-culturais de Santa Maria de Jetibá. O seu preenchimento é opcional e a identidade dos informantes é confidencial.

Nome do estudante:.....

Ano: 9º ano

Idade:.....

Sexo: ( ) masculino ( )feminino

1)No local onde a sua família reside, fala-se: (Marque apenas uma opção)

( ) português

( ) pomerano

( ) português e pomerano

( ) português e outra(s)
Qual/Quais?.....
( ) pomerano e outra(s)
Qual/Quais?.....

( ) português, pomerano e outra(s) Qual/Quais?.....

2) Na sua família, as recordações do passado são mantidas através de: (pode marcar mais de uma opção)

( ) conversas familiares

( ) álbum de fotografias

( ) filmagens

( ) postagem em redes sociais.

( ) outro(s)
Qual/Quais?.....

3) Você conhece a história da sua família:

( ) sim ( ) não

Caso você tenha marcado "sim", continue respondendo. Caso tenha marcado "não", vá para a questão 4.

Na sua família, quem narra as histórias familiares são: (pode marcar mais de uma opção)

( ) os bisavós

( ) os avós

( ) os pais

( ) os tios

( ) outro(s) membro(s) da família .Qual(is)?
.....

4) Você se interessa pelo passado da sua família e da sua comunidade? (Marque apenas uma opção)

( ) não me interesso

( ) interesso –me pouco

( ) interesso-me razoavelmente

( ) interesso-me muito

5) De que forma você registra os acontecimentos da sua família, do seu grupo de amigos, da sua comunidade? (Pode marcar mais de uma opção)

( ) escrevendo

( ) fotografando

( ) fotografando e postando em redes sociais

( ) outro(s) meio(s) Qual/Quais?
.....

APÊNDICE B – Questionário II: o entendimento de aspectos linguístico-culturais em Santa Maria de Jetibá

MEMÓRIA E ORALIDADE EM SANTA MARIA DE JETIBÁ: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA A PRODUÇAO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS.

PROFLETRAS (MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS) / IFES – CAMPUS VITÓRIA

Mestrando: Antonio da Silva Pereira Neto - Ifes

Orientadora: Profª Drª Edenize Ponzo Peres – Ufes/Ifes

O presente questionário tem por objetivo o entendimento de aspectos linguístico-culturais de Santa Maria de Jetibá. O seu preenchimento é opcional e a identidade dos informantes é confidencial.

Nome: .....

QUESTIONÁRIO:

1)Quais língua você fala?

( )Português

( )Pomerano

( )Línguas vindas da Itália. Qual/Quais?

( )Alemão

( )Hunsrückish

( )Outra(s) Qual/Quais? .....

2)Você se considera?

( )Pomerano

( )Italiano

( )Alemão

( )Brasileiro

( )Capixaba ( )Outra(s) Qual/Quais? .....

APÊNDICE C – Questionário III: o entendimento de aspectos étnico-culturais em Santa Maria de Jetibá

INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo
Campus Vitória

PROFLETRAS

MEMÓRIA E ORALIDADE EM SANTA MARIA DE JETIBÁ: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA A PRODUÇAO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS.

PROFLETRAS (MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS) / IFES – CAMPUS VITÓRIA

Mestrando: Antonio da Silva Pereira Neto - Ifes

Orientadora: Profª Drª Edenize Ponzo Peres – Ufes/Ifes

ANOTAÇÕES DO PESQUISADOR: Afrodescendência em Vila Nova e Vila Jetibá, Santa Maria de Jetibá

Estudante	Questão 1- Na sua família há pessoas afrodescendentes?	Questão 2 – Qual o seu grau de parentesco?	Questão 3 - Você se considera afrodescendente?

APÊNDICE D – Sequência didática: Planos de aula

MEMÓRIA E ORALIDADE EM SANTA MARIA DE JETIBÁ: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA A PRODUÇAO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS.

PROFLETRAS (MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS) / IFES – CAMPUS VITÓRIA

Mestrando: Antonio da Silva Pereira Neto - Ifes

Orientadora: Profª Drª Edenize Ponzo Peres – Ufes/Ifes

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PLANOS DE AULA

Atividade 1: Memória e Oralidade

Conteúdos: Reflexão sobre os conceitos de memória e sobre a importância da oralidade na sociedade humana.

Objetivos:

- Apresentar aos estudantes os conceitos relativos à memória e à oralidade
- Proporcionar aos estudantes momentos de aprendizado por meio de atividades baseadas na oralidade e na ludicidade.

Público Alvo: 9º ano.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Recursos: Datashow.

Desenvolvimento: O professor inicia a aula estimulando os estudantes a falarem sobre o que eles entendem sobre o assunto *memória*. Em seguida, faz o mesmo questionamento acerca do termo *oralidade.* Em seguida, por meio de projeção de slides previamente preparados, o professor apresenta os conceitos com os quais a turma irá trabalhar. Como nesta atividade o gênero oral é o foco, o professor deve continuar estimulando os estudantes a contarem sobre suas experiências no campo

de registro de memórias, já informando que, durante as atividades, a turma fará entrevistas que serão utilizadas na escrita das memórias literárias. Por fim, a atividade é encerrada com a brincadeira do *Telefone Sem Fio*.

Atividade 2: Recordar para (re) viver

Adaptação: nesta atividade os estudantes devem receber o Questionário 1. O professor dever orientá-los, sanando todas as dúvidas e, também, recolher e registrar informações que julgar interessante para a pesquisa.

Objetivo:

- Identificar as línguas faladas pelas famílias dos estudantes.

Conteúdo: biografia de Cora Coralina e leitura de texto da autora.

Objetivos:

- Apresentar aos estudantes a obra da escritora Cora Coralina;
- Motivar a leitura de textos confessionais.

Público Alvo: 9º ano.
Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.
Recursos: Datashow, cópias do texto a ser lido.

Desenvolvimento: O professor inicia a aula entregando o Questionário 1 e explica aos estudantes a importância da participação de cada um para que se conheça as línguas faladas pelas famílias. Os que não conseguirem responder durante a atividade, podem levar o questionário para casa e trazer na próxima atividade.

Com o auxílio do datashow, o professor apresenta aos alunos informações interessantes sobre a vida e obra de Cora Coralina. O professor deve distribuir um conto da autora para que os estudantes leiam e depois façam comentários sobre os costumes da época retratada.

Texto de apoio

As Cocadas - Cora Coralina

Eu devia ter nesse tempo dez anos. Era menina prestimosa e trabalhadeira à moda do tempo.
Tinha ajudado a fazer aquela cocada. Tinha areado o tacho de cobre e ralado o coco. Acompanhei rente à fornalha todo o serviço, desde a escumação da calda até a apuração do ponto. Vi quando foi batida e estendida na tábua, vi quando foi cortada em losangos.
Saiu uma cocada morena, de ponto brando atravessada de paus de canela cheirosa. O coco era gordo, carnudo e leitoso, o doce ficou excelente. Minha prima me deu duas cocadas e guardou tudo mais numa terrina grande, funda e de tampa pesada. Botou no alto da prateleira.
Duas cocadas só... Eu esperava quatro e comeria de uma assentada oito, dez, mesmo. Dias seguidos namorei aquela terrina, inacessível. De noite, sonhava com as cocadas. De dia as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente. Sempre eu estava por ali perto, ajudando nas quitandas, esperando, aguando e de olho na terrina. Batia os ovos, segurava gamela, untava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado almofariz de bronze.
Estávamos nessa lida e minha prima precisou de uma vasilha para bater um pão-de-ló. Tudo ocupado. Entrou na copa e desceu a terrina, botou em cima da mesa, deslembrada do seu conteúdo. Levantou a tampa e só fez: Hiiii...
Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina.
As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela e feitas de coco leitoso e carnudo guardadas ainda mornas e esquecidas, tinham se recoberto de uma penugem cinzenta, macia e aveludada de bolor.
Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador... Trovador... e veio o Trovador, um perdigueiro de meu tio, lerdo, preguiçoso, nutrido, abanando a cauda. Farejou os doces sem interesse e passou a lamber, assim de lado, com o maior pouco caso.
Eu olhando com uma vontade louca de avançar nas cocadas.
Até hoje, quando me lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta – má e dolorida - de não ter enfrentado decidida, resoluta, malcriada e cínica, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro.

Fonte: Disponível em <http://www.semanaon.com.br/coluna/6/4685/as-cocadas-de-cora-coralina> Acesso em 27 de abr. de 2017.

Atividade 3: A escrita de si

Adaptação: entregar para os alunos a sugestão de formulário para a realização da entrevista a ser realizada com as pessoas que eles escolherem.

Conteúdo: o gênero confessional

Objetivos:

- Apresentar aos estudantes os o histórico e as características do gênero confessional;
- Incentivar a leitura dos textos que compõem o gênero confessional.

Público Alvo: 9º ano.
Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.
Recursos: Datashow, livros do gênero confessional para serem lidos pelos estudantes durante a pesquisa.

Desenvolvimento: A aula é iniciada com a entrega dos formulários para a realização da entrevista e o professor explica os procedimentos necessários para a sua realização. Nessa atividade o professor apresenta aos estudantes os o histórico e as características do gênero confessional, procurando saber se eles conseguem identificar algum livro lido como sendo do gênero confessional. Quando possível, o professor deve trazer livros do gênero confessional para que os estudantes possam lê-los em casa; pois tal estratégia auxilia na imersão na literatura confessional.

Sugestão de livros para serem lidos: **Estórias da Casa Velha da Ponte**, de Cora Coralina (causos); **Quarto de despejo: diário de uma favelada**, de Carolina Maria de Jesus (diário); **O diário de Anne Frank**, de Anne Frank (diário); **Memorial do Alto Tietê**, de Antonio Neto (crônicas memorialistas); **Cora Coragem Cora Poesia**, Vicência Brêtas Tahan (biografia).

Atividade 4: Testemunho de vida – os santa-marienses descendentes de pomeranos

Adaptações:

A partir desta atividade o professor deve conduzir tanto as atividades relativas ao gênero oral quanto à recepção e orientação para a escrita das memórias literárias. O professor deve se lembrar de recolher os textos escritos pelos alunos e entregar os que já passaram por intervenção.

O professor dever realizar, anteriormente, pesquisa para identificar quais os grupos que convivem em uma situação de plurilinguismo na região em que atua e, também, convidar uma pessoa representativa do grupo escolhido para dar um testemunho de vida para os alunos.

Conteúdo: testemunho de vida

Objetivos:

- Proporcionar aos estudantes a experiência de ouvir um testemunho de vida de pessoa representativa de determinado grupo;
- Incentivar a valorização da comunidade onde o estudante vive.

Público Alvo: 9º ano.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Recursos: microfone

Desenvolvimento: o professor apresenta o convidado aos estudantes e faz a intermediação, quando e se for necessário. Ao final, o professor deve conduzir a interação entre o convidado e os estudantes.

Nossa convidada foi a senhora Amélia Schultz Zager, lavradora e poetisa.

Texto de apoio

É impressionante a tenacidade dessas orquídeas e bromélias que brotam e vingam em lugares tão desfavoráveis. Como é admirável a sua beleza e a mensagem de superação que elas transmitem!

Amélia Schultz Zager é como essas flores raras. Nascida em Afonso Cláudio, em 04 de Novembro de 1965, é descendente de pomeranos e, portanto, bilíngue. Sempre viveu na zona rural, de onde busca inspiração para a sua poesia telúrica, cheia de impressões sobre as sugestivas belezas que a vida no campo proporciona.

Casada com o Sr. Arthur Zager, eles têm 4 filhas: Ariana, Angelmara, Angéssica e Mariana. A família reside em Santa Maria de Jetibá, na localidade de Ilha Berger. Na propriedade da família, cultiva-se café, milho, feijão, legumes e o que mais a terra der.

Sempre interessada pelo mundo das Letras e acalentando o sonho de mostrar a sua poesia, Amélia Schultz Zager tem sempre se deparado com as muralhas do impedimento, que sempre empurram os seus sonhos para mais adiante. Na infância, foi a vida difícil no campo, o trabalho pesado, as distâncias e o afunilamento dos horizontes. Além disso, havia a barreira idiomática que os descendentes dos pomeranos têm que transpor para assimilar a Língua Portuguesa.

O tempo cobrou de Amélia os seus tributos e ela casou-se. Tornou-se mãe. Proprietária rural. Os anos foram descendo serra abaixo, como desce o Santa Maria da Vitória; e o sonho de escrever, de mostrar a sua poesia para o mundo, foi sendo adiado, adiado, adiado...

No entanto, da mesma maneira que as orquídeas e bromélias vicejam nos ambientes mais inesperados, viemos – hoje - com algum atraso (por caprichos de Cronos), revelar aos povos da serra capixaba, a poesia de Amélia Schultz Zager, que brota de um coração valente e repleto de purezas que quase já não são mais cultivadas.

Disponível em <http://www.montanhascapixabas.com.br/index.php?x=coluna&codColuna=18&codPost=1266> Acesso em 20 de mar. de 2017.

Fonte: Disponível em <http://www.montanhascapixabas.com.br/indexguia.php?x=coluna&codColuna=18&codPost=1266> Acesso em 20 de out. de 2015.

POEMAS DE AMÉLIA SCHULTZ ZAGER

Um erro, amigo...

Amélia Schultz Zager

Eu não te conhecia .
Nada pude entender!
De repente parecia,
Um sonho a viver.
Longe da realidade:
Dois grandes amigos,
Fonte de uma amizade.
De longos caminhos,
Nunca antes senti
Tamanha dor no peito ...
Nada igual eu vivi.
Nunca me confrontei
Com tamanha injustiça!
Não havia saída!
Era só tristeza!
Triste vida ...
Nesta incerteza,
Eu só quis fugir
Da dor que me atormentava.
Por que fugir?
Jesus também amava
Os que o acompanhavam.
Amava a todos como irmãos.
Por que não preservar
A nossa amizade ?
Feliz é quem tem amigos!
É viver e amar.

Fonte: Disponível em: <http://www.montanhascapixabas.com.br/indexguia.php?x=coluna&codColuna=18&codPost=1266> Acesso em 20 de out. de 2015.

São anjos
Amélia Schultz Zager

Ao ouvir um barulho,
Não se assuste,
São anjos!
Numa esquina da vida ...
Ao dar uma ré ...
Lá estão
A orientar ...
De sinal a sinal,
Você sai em segurança
Daquela encruzilhada.
Assim, nas esquinas da vida,
Estão eles,
A orientar.
Mesmo sem um "Obrigada!",
Ainda sorriem,
Parecem dizer:
"Vai com Deus,
Até outra esquina da vida!"
São anjos

Fonte: Disponível em: <http://www.montanhascapixabas.com.br/indexguia.php?x=coluna&codColuna=18&codPost=1266> Acesso em 20 de out. de 2015.

Atividade 5: Testemunho de vida – os santa-marienses descendentes de italianos

Adaptações:

O professor deve conduzir tanto as atividades relativas ao gênero oral quanto à recepção e orientação para a escrita das memórias literárias. O professor deve se lembrar de recolher os textos escritos pelos alunos e entregar os que já passaram por intervenção.

O professor dever realizar, anteriormente, pesquisa para identificar quais os grupos que convivem em uma situação de plurilinguismo na região em que atua e, também, convidar uma pessoa representativa do grupo escolhido para dar um testemunho de vida para os alunos.

Conteúdo: testemunho de vida

Objetivos:

- Proporcionar aos estudantes a experiência de ouvir um testemunho de vida de pessoa representativa de determinado grupo;
- Incentivar a valorização da comunidade onde o estudante vive.

Público Alvo: 9º ano.
Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.
Recursos: microfone

Desenvolvimento: o professor apresenta o convidado aos estudantes e faz a intermediação, quando e se for necessário. Ao final, o professor deve conduzir a interação entre o convidado e os estudantes. Como o nosso convidado não pôde comparecer por ser pessoa idosa com saúde frágil, foi lido um texto de memórias literárias baseadas na vida deste convidado.

Texto de apoio

VIDA, AMOR E SONHO...

Ainda, nos dias de hoje, ao passar pelo Vale Tabocas, em meio à neblina, ainda consigo recordar claramente as lembranças de minha infância... E, ao recordá-la,, me vem um sentimento de gratidão e um pouco de tristeza...

Tive uma infância difícil... Perdi minha mãe aos quatro anos de idade. Eu ainda me alimentava de leite materno e só falava a língua que meus antepassados trouxeram da Itália. Era nesta língua ancestral que eu conversava com a minha mãe, que partiu tão cedo, me deixando tão pequeno e só...

Algum tempo depois do falecimento da minha mãe, meu pai conheceu minha madrasta. Foi uma relação difícil, porque ela não tratava muito bem os meus irmãos e a mim , talvez por sermos filhos da minha finada mãe... Passamos por muitas dificuldades de relacionamento... Quando a madrasta fazia frango, ela separava as coxas e o peito para ela e meu pai comerem e nos dava a parte da carcaça, que só tinha as costelas e quase nada de carne. Às vezes, também, ela cozinhava couro e orelhas de porco no feijão, que eu não gostava de comer!! Mas ela colocava no meu prato e eu era obrigado a comer, mesmo sem gostar!! Nesses atos, que parecem sem importância, estava impressa a negação do amor que minha madrasta poderia nos dar...

Cresci ajudando meu pai nos afazeres e trabalhando na roça. Uma vida limitada pelas serras que formam a região e agasalhada pelo frio cortante. A natureza exuberante trazia alegria aos olhos e a fúria das águas que rolam pelas ribanceiras entretinham os meus sonhos de menino... Eu fui uma dessas crianças, resquícios da imigração italiana, que ficaram esquecidas na pobreza de uma agricultura desassistida e explorada...

Passadas a infância e a adolescência, me casei aos 24 anos com minha esposa ,Maria Carmem, com quem sou casado e apaixonado até os dias de hoje. No início da nossa vida matrimonial , as coisas também não foram fáceis, passamos por dificuldades financeiras, mas com toda a fé que sempre tivemos, devagar tudo foi se ajeitando. Tivemos quatro filhos: Braz, Maria de Fátima, Rodigério e Guilhermina. Procurei dar aos meus filhos o amor que me faltou devido à morte prematura da minha mãezinha e eles cresceram sob a sombra deste sentimento...

Apesar das lutas, éramos muito felizes. Mas, Santo Deus! Não existe felicidade sem dificuldade nesse mundo! Em 14 de Abril de 1978, quando minha filha Guilhermina tinha apenas sete anos, ela estava brincando próximo ao eixo do Gerador de energia... Como acontecia todos os dias, a água foi liberada para fazer girar o mecanismo que gerava a tão necessária energia elétrica... O vestido da Guilhermina ficou preso às engrenagens...

Meu Deus! Meu Deus! Ela ficou girando entre as engrenagens... O braço foi arrancado do tronco ....

Conseguimos parar o mecanismo e tirá-la de lá... Sem o braço, mas viva... Grazie a Dio!

No acidente, ela perdeu muito sangue, como morávamos em Tabocas, o hospital mais próximo ficava em Santa Teresa. Foi desesperador!! O nosso carro da época era um fusca, as estradas não eram asfaltadas, o acesso era difícil! Não podíamos perder tempo! Contudo, em meio a todo o desespero em ver nossa filha se esvaindo em sangue, minha esposa foi até uma cristaleira, na qual ficava uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, La Madonna Nera, e pediu para que ela não deixasse que a menina perdesse a vida... E fez uma promessa: se a Guilhermina sobrevivesse, faríamos uma Capela em gratidão à Padroeira do Brasil!!

O trajeto até Santa Teresa foi de choro e preces! Quando chegamos ao hospital, a menina já estava quase sem sangue, precisamos de vários doadores, inclusive, o meu tipo sanguíneo era compatível para ela receber.

Passados aqueles dias de incertezas, minha filha teve alta do hospital. De volta a Tabocas, passamos por várias adaptações e mudanças, pois tudo era novo para ela é para nós. Tempos depois, nos mudamos de Tabocas e viemos morar em Santa Maria de Jetibá, que foi onde construímos a Capela da promessa. Nós a construímos em Alto Recreio, fizemos somente um oratório, uma capelinha bem simples, onde nos reuníamos aos domingos para agradecer as bênçãos. Com o passar do tempo, mais pessoas começaram a frequentar e decidimos, então, que a aumentaríamos e faríamos uma igreja!

Hoje, temos a comunidade que se reúne sempre aos domingos na igreja de Nossa Senhora Aparecida, em Alto Recreio. Grazie! Madonna Nera!

Durante essa caminhada, tive problemas de saúde, inclusive um câncer, do qual fui curafo. Hoje com 53 anos de casado, tenho uma família unida, que sempre se reúne em datas especiais, uma família com quatro filhos, dois genros, duas noras, dez netos e três bisnetos, o quarto bisneto ou bisneta está chegando por aí também. Tutti ansieme!

Sou muito grato a cada dia de vida, por cada tropeção, por cada vez que caí e consegui me reerguer mais forte... Grazie a Dio!

Texto baseado nas memórias de Luiz Merotto, escrito por Pricila Aparecida Cardoso, sob a orientação do Prof. Antonio Neto

Fonte: Acervo escolar de Pricila Aparecida Merotto.

Atividade 6: Testemunho de vida – os migrantes das diversas regiões brasileiras

Adaptações:

O professor deve conduzir tanto as atividades relativas ao gênero oral quanto à recepção e orientação para a escrita das memórias literárias. O professor deve se lembrar de recolher os textos escritos pelos alunos e entregar os que já passaram por intervenção.

O professor dever realizar, anteriormente, pesquisa para identificar quais os grupos de migrantes brasileiros que convivem em uma situação de plurilinguismo na região em que atua e, também, convidar uma pessoa representativa do grupo escolhido para dar um testemunho de vida para os alunos.

Conteúdo: testemunho de vida

Objetivos:

- Proporcionar aos estudantes a experiência de ouvir um testemunho de vida de pessoa representativa de determinado grupo;
- Incentivar a valorização da comunidade onde o estudante vive.

Público Alvo: 9º ano.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Recursos: microfone, aparelho de som

Desenvolvimento: o professor apresenta o convidado aos estudantes e faz a intermediação, quando e se for necessário. Ao final, o professor deve conduzir a interação entre o convidado e os estudantes.

Sugestão de músicas:

Meu pequeno Cachoeiro (Raul Sampaio)

Asa Branca (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)

Texto de apoio

3º LUGAR – PRÊMIO SESC CRÔNICAS RUBEM BRAGA- DF -2013

O SUMIÇO DAS CRIANÇAS- PARDAIS

Nasci e cresci numa vila periférica, proletária. Suas ruas sem calçamento liberavam poeira nos dias calorentos e muita lama nos chuvosos. Vira-latas misérrimos perambulavam de um lado para o outro, à procura de algum resto de comida. As casas eram separadas por cercas precárias, feitas de taquaras, ripas e arame farpado. Pobres e pequenas casas sem reboco, sempre por acabar, sempre esperando por uma reforma ou ampliação que nunca chegavam...

Os terrenos baldios proliferavam e emprestavam-se para abrigar provisórios depósitos de lixo e entulho. Outros tinham mais sorte e, cuidados por mãos laboriosas, tornavam-se hortas e plantações de milho ou mandioca. Esses terrenos baldios eram a poupança de famílias mais abastadas que os compravam e os deixavam lá, esperando valorização. Alguns desses terrenos, os mais privilegiados, serviam de playground para a criançada da vila. Viravam improvisados campos de pelada, território das lendárias partidas de taco, das batalhas antológicas com sementes de mamona, épicas partidas de queimada, brincadeiras de roda, campeonatos interplanetários de bolinha de gude, enfim, eram um universo paralelo de diversão naquela vida sofrida do subúrbio!

Ao longe, do alto do morro, avistávamos a linha do trem: R.F.F.S.A. (Rede Ferroviária Federal S.A), que levava os exércitos de trabalhadores em vagões superlotados para trabalhar na capital; pais e mães que saíam de madrugada e só voltavam ao anoitecer, deixando aquela criançada aos cuidados de vizinhos samaritanos, tias, avós ou à própria sorte!

Aquelas crianças encardidas, malvestidas, despenteadas eram os pardais da periferia: as crianças-pardais. Eu fui uma delas. Sem a beleza das crianças das propagandas da televisão, nossa única beleza residia nos sonhos que materializávamos em nossas brincadeiras. Tão pobres e esquecidos no mundo, tão cheios de imaginação!

As crianças-pardais guardavam, em recantos secretos, uma gama enorme de tesouros: bolinhas de gude, figurinhas, tampinhas de garrafas de refrigerante, moedas fora de circulação, insetos exóticos e já mortos, e muitas outras preciosidades infantis.

A felicidade era o nosso tesouro mais precioso, mas ainda não sabíamos... Ah, de quanta felicidade é feita a trama da infância! A nossa infância de crianças-pardais foi tecida por fios de ouro, saídos de corações maternos e paternos que nos zelavam e enfrentavam toda sorte de vicissitudes para nos sustentar, material e espiritualmente, e para nos garantir saúde e educação em tempos de angustiantes incertezas no Brasil.

Fomos livres, fomos sonhadores: piratas, caçadores, astronautas, atletas, guerreiros medievais! Tivemos ilhas de Mata Atlântica que resistiam no Alto Tietê! Conhecemos o rio Guaió ainda virgem! As raras bicicletas daquele tempo nos levavam para aventuras que ficavam além do tempo e do espaço! Descalços, desprovidos de beleza, de refinamentos, mas felizes!

Hoje, quando volto para a minha terra, encontro ruas pavimentadas, congestionadas por automóveis e motocicletas nervosos, que me amedrontam!

Aquelas antigas e pequenas casas estão diferentes, ampliadas e melhoradas, são cercadas por altos muros, enfeitados com pregos, cacos de vidro e lanças pontiagudas. Câmeras vigiam a entrada das residências e dos comércios. O medo passeia pelas vias sem ter medo de nada!!!

Os quintais quase que desapareceram. Nos portões, sempre trancados, aparecem cães enormes, donos de bocarras assustadoras. Tão diferentes dos frágeis vira-latas que conheci nos meus tempos de criança!

Modestos condomínios de prédios suburbanos enfileiram-se, como florestas de aço e concreto, acinzentando o horizonte. Em suas janelas aparecem estranhas crianças, desprovidas da alegria natural e da feiura graciosa das crianças-pardais. Pobres crianças do século XXI, prisioneiras de apartamentos e quintais cimentados e gradeados, reféns da tecnologia e do medo. Têm uma vida cheia de tudo o que nunca tivemos nem ousávamos querer, mas não se parecem nem um pouquinho com as encantadoras crianças-pardais, das quais eu fui uma.

Por onde voarão as crianças-pardais? Foram extintas ou ainda vivem no coração dos adultos que sobreviveram ao século XX?

Na aquarela da memória, eu as vejo todas. Belas, eternas, pobrezinhas! Sofredoras, encantadoras, agrestes e destemidas crianças-pardais!

Antonio Neto

Fonte: NETO, Antonio (2015)

Atividade 7: Testemunho de vida – os afrodescendentes em Santa Maria de Jetibá

Adaptações:

O professor deve se lembrar de recolher os textos escritos pelos alunos e entregar os que já passaram por intervenção e encerrar o recebimento de textos.

O professor dever realizar, anteriormente, pesquisa para identificar a presença de famílias de afrodescendentes que convivem em uma situação de plurilinguismo na região em que atua e, também, convidar uma pessoa representativa do grupo escolhido para dar um testemunho de vida para os alunos.

Conteúdo: testemunho de vida

Objetivos:

- Proporcionar aos estudantes a experiência de ouvir um testemunho de vida de pessoa representativa de determinado grupo;
- Incentivar a valorização da comunidade onde o estudante vive.

Público Alvo: 9º ano.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Recursos: microfone, aparelho de som

Desenvolvimento: o professor apresenta o convidado aos estudantes e faz a intermediação, quando e se for necessário. Ao final, o professor deve conduzir a interação entre o convidado e os estudantes.

Os vídeos e as músicas que possam ser executadas devem respeitar a identidade do convidado (religiosa, política, de gênero, etc.)

Atividade 8: Produção final – A avaliação

Adaptação: o professor já deve ter feito, anteriormente, a avaliação da produção textual e da realização da sequência didática.

Conteúdo: leitura dos textos produzidos

Objetivos:

- Proporcionar aos estudantes a experiência de ouvir/fazer leitura de memórias literárias
- Incentivar a valorização da comunidade onde o estudante vive.

Público Alvo: 9º ano.

Tempo estimado: 1 aula de

50 minutos.

Recursos: microfone, aparelho de som

Desenvolvimento: o professor deverá conduzir esse momento de avaliação e de fruição da leitura dos textos.

APÊNDICE E - A validação da sequência didática

Pesquisa: Memória e Oralidade em Santa Maria de Jetibá: um proposta intercultural para a escrita de memórias literárias

Mestrando: Antonio da Silva Pereira Neto

Orientadora: Profª Drª Edenize Ponzo Peres

A VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nome:.....

Escola/Setor em que trabalha na rede pública de ensino de Santa Maria de Jetibá:

.....

Cargo / Função: .....

Em caso de regência de classe, em quais turmas trabalha? .....

Data: ___ / ___ / ____

Prezada(o) profissional da Educação

O presente questionário tem por finalidade avaliar a sequência didática proposta como produto educacional pelo mestrando Antonio da Silva Pereira Neto, no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Agradeço a colaboração!

A sequência didática elaborada e aplicada em turma de 9º ano do Ensino Fundamental II da EMEF Vila de Jetibá tem como objetivo sensibilizar os estudantes quanto à importância da memória e da oralidade no meio onde vivem e, como materialização deste processo, propor e monitorar a produção de memórias literárias, levando os discentes a buscarem suas origens familiares e comunitárias, visando à valorização

das características étnicas, linguísticas e culturais da comunidade escolar. A professora regente acompanhou e participou das atividades, dando apoio e estimulando a turma.

Etapas da sequência didática:

Atividade 1: Memória e Oralidade;

Atividade 2: Recordar para (re) viver;

Atividade 3: A escrita de si;

Atividade 4: Testemunho de vida: os santa-marienses descendentes de pomeranos;

Atividade 5: Testemunho de vida: os santa-marienses descendentes de italianos e de outros ramos imigratórios;

Atividade 6: Testemunho de vida: os migrantes das diversas regiões brasileiras em Santa Maria de Jetibá;

Atividade 7: Testemunho de vida: os afrodescendentes em Santa Maria de Jetibá;

Atividade 8: Finalizando: Um dia tudo será recordação.

Questionário:

‘1 – Você considera a proposta da sequência didática:

( ) pertinente para o contexto sociocultural de Santa Maria de Jetibá

( ) pouco pertinente para o contexto sociocultural de Santa Maria de Jetibá

Por quê? .....

2 – Você acredita que essa sequência didática possa ser trabalhada com todas as turmas do Ensino Fundamental II? .....

Por quê? .....

3 – Você acredita que as histórias das comunidades atendidas pela escola devem servir de tema para produções textuais, tais como as memórias literárias? .....

Por quê? .....

4 – Você acredita que, nas aulas de Língua Portuguesa, seja possível incentivar o bilinguismo e a preservação das tradições dos diversos grupos étnicos representados na sala de aula?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez

Por quê? .....

5 – Que sugestões você daria para o aperfeiçoamento da sequência didática?

.....

.....

Fico muito agradecido!

Obs. Os planos de aula vão em anexo.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de assentimento

INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo
Campus Vitória

PROFLETRAS

Termo de Assentimento

PESQUISA: Memória e oralidade em Santa Maria de Jetibá: uma proposta intercultural para a escrita de memórias literárias
MESTRANDO: Antonio da Silva Pereira Neto
ORIENTADORA DA PESQUISA: Profª Drª Edenize Ponzo Peres

Termo de Assentimento

Eu, _____, de número de CPF _____, responsável pelo aluno(a) _____, do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEF Vila de Jetibá, autorizo a participação desse educando na pesquisa intitulada "Memória e oralidade em Santa Maria de Jetibá: uma proposta multicultural para a escrita de memórias literárias" – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Ifes (campus Vitória), conduzida pela pesquisador Antonio da Silva Pereira Neto. Entendo que neste estudo o aluno irá realizar atividades necessárias para a escrita de memórias literárias. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mailética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a orientadora da pesquisa Profª Drª Edenize Ponzo Peres, pelo e-mail: edenizeponzo@gmail.com; telefone 55 27 99989-0254

Ficam claros para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei ainda que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo da participação do aluno.

Santa Maria de Jetibá, 05 de Março de 2017.

_____

Assinatura do Responsável pelo Participante

ANEXO B – Memórias literárias produzidas por estudantes – 9º ANO/2017 – EMEF Vila de Jetibá

Memórias literárias produzidas pelos estudantes – 9º ano/ 2017 – EMEF Vila de Jetibá

Um enterro, um encontro e um casamento

Encontros são momentos marcantes em nossas vidas. Conheci a P. em 1970, na localidade de Alto Santa Maria... Em um enterro! Foi ali que começamos a conversar, a nos conhecer e nos apaixonamos...

Até então, eu morava em Garrafão e a P. morava em Alto Vila Pontões, município de Afonso Cláudio, nada muito distante. Fomos criados naquela região meio isolada e guardada por matas e serras escarpadas. Uma vida de muito trabalho, em comunidades bastante ligadas aos costumes religiosos e às tradições.

Depois daquele fatídico enterro, quase dois anos se passaram e resolvemos nos casar na Igreja Luterana em São João do Garrafão, no dia 28 de janeiro de 1972. Todas as famílias convidadas compareceram, trazendo comes e bebes e ajudaram também na organização da Festa. Quantos parentes e amigos que não víamos há tempos! Uma Babel em Português, Pomerano, Alemão e Holandês. Mas acabávamos nos entendendo!

O nosso casamento foi um típico casamento pomerano, que são três dias de festa: sexta-feira, sábado e domingo. O nosso Quebra-Louças foi realizado na sexta, fazendo muita algazarra. Quebrando-se as louças de porcelana, acreditamos que são afugentados os maus olhares que eventualmente possam prejudicar a vida matrimonial. O Quebra-Louças foi conduzido por uma mulher muito idosa, que só falava Pomerano. Em meio à sua fala cerimonial, ela invocou as bênçãos para o jovem casal. Em cima dos cacos teve início o baile. Eu e a P. dançamos com muita alegria. E enquanto todos dançavam, nós tentávamos varrer os cacos para fora do salão; ao mesmo tempo em que os copeiros procuravam varrê-los ou chutá-los para o interior do recinto.

Nós conseguimos, com muito suor e risadas, juntar os cacos, simbolizando que as decisões da família seriam tomadas por ambos. E assim foi...

Muitos anos... Muitas lutas e muitas histórias que não cabem no papel ... Mas com a P., tudo valeu a pena.

Estudante: L. S.

Baseado nas memórias de S. e P.

Superação

Completei 64 anos de idade... Tenho muito o que aprender ainda! Eu sei de pouca coisa, mas o pouco que sei eu aproveito muito, pois tudo o que eu sei foi minha família que me ensinou. Sou de uma família simples e humilde, que se contentava com o pouco que tinha...

Moro em Santa Maria de Jetibá desde os meus 16 anos. Minha terra natal é Aimorés, em Minas Gerais. Lá eu vivi os melhores e os piores momentos da minha vida. Desde os 6 anos de idade tive que ver meu pai saindo cedo de casa e voltando só de madrugada. Bêbado. Ele chegava em casa e me batia... Batia também na minha mãe. Ela ficou convivendo com essa dor por muitos anos.

Quando completei 16 anos, minha mãe colocou minhas roupas dentro de duas mochilas velhas, me levou até uma estrada e disse que era para eu pegar o primeiro carro que visse. Ela disse que me amava e que logo, logo, iria atrás de mim. Fiz o que ela mandou. Peguei carona e vim parar aqui.

Nesta cidade, tive que me virar. Fiquei morando debaixo de uma barraca por 4 meses e meio, até que eu consegui emprego como faxineira. Enquanto eu trabalhava lá, minha patroa me ofereceu um quarto na casa dela. Eu aceitei, mas não fiquei lá por muito tempo; pois eu sofria preconceito pelo fato de ser negra.

Depois de alguns meses, eu consegui emprego em uma padaria. Eu amava trabalhar lá, pois eu era muito respeitada. A dona da padaria era como se fosse uma segunda mãe. Ela me colocou em uma escola para eu aprender mais. Quando acabei os estudos por aqui, ela pagou uma faculdade para mim. Não que ela tivesse muitas condições financeiras para isso, mas ela disse que queria fazer por mim o que não pôde fazer pela filha dela.

Fiz a faculdade; mas, mesmo assim – continuei trabalhando na padaria. Fiquei trabalhando lá por 5 anos, quando, infelizmente, minha patroa (a quem eu amava como minha mãe) faleceu. Eu tive que fechar a padaria, pois sozinha não conseguiria tomar conta.

A vida seguiu em frente. Comecei a trabalhar como farmacêutica, que é a minha formação. Todo mês, quando eu recebia o meu salário, guardava metade para eu poder construir minha casa. Com um ano e meio consegui o dinheiro que eu precisava para a construção.

Aos 26 anos conheci o amor da minha vida. Com ele me casei, construí uma família maravilhosa com a qual sempre sonhei!

Eu ainda tenho um sonho... Rever o rosto da minha mãe... Nunca vou deixar de procurar por ela!

Estudante: J.

Baseado nas memória de L. D.

MINHA DOCE ÁRDUA VIDA

Desde quando eu ainda era uma criança que queria apenas brincar ou frequentar uma escola, tive de aprender a trabalhar... A vida nunca foi fácil...

Por volta dos 7 ou 9 anos, ganhei minha primeira enxada! De alegria, não a larguei durante todo o dia. Quando fui dormir, com medo de que a roubassem, a escondi debaixo do meu travesseiro! Que medo de perder o meu presente!! No outro dia, coloquei o cabo na minha enxada... Desde aquele dia, comecei a ajudar na capina e no plantio.

Todos os anos, na época das “terras de milho”, íamos trabalhar em lugares diferentes, como Várzea Alegre e Santa Maria de Jetibá. Saíamos de madrugada, a pé... Andávamos cerca de 3 horas para ir e mais 3 para voltar, mas era um tempo de alegria e cantávamos velhas cantigas da Itália pelo caminho.

Certo dia, pendurei o embornal com o meu almoço em um tronco no meio da roça, e quando fui almoçar, tive uma grande surpresa: formigas haviam invadido a minha marmita! Estava empesteada! O que fazer? Ou eu comia com formiga e tudo, ou passava fome... Antigamente, as pessoas diziam que as formigas faziam bem para as vistas... Então, o jeito foi comer o almoço com formiga mesmo!

Trabalhávamos debaixo de sol quente ou de chuva! Tínhamos que ganhar o dia! “Trabalho começado não pode ficar pela metade”, era o ditado em vigor. Quem iria desafiar as ordens dos mais velhos? Tínhamos que ser fortes! Carregávamos cargas pesadas nas costas por longas distâncias, parecíamos formigas carregadeiras: muito ágeis, fortes e alegres!

Não posso esconder algumas verdades: eu sempre fui muito arteiro! Lá em casa, quando um filho aprontava, todos apanhavam! Menos eu que, na hora da surra, fugia... Porém, quando eu voltava levava a surra em dobro! Misericórdia!!

A morte foi uma experiência que descobri de forma inusitada... Em uma noite de algazarra e muita gritaria à moda italiana, estávamos jantando, e como a porta sempre ficava aberta, meu frango de estimação entrou em casa... Não veio sozinho, foi seguido pelo cachorro... Ficaram esperando pelas migalhas que caíam da mesa dos filhos de meu pai... De repente, um pedaço de polenta caiu do meu prato. O frango foi bicá-lo. O cachorro, interessado no pedaço de polenta, mordeu o frango, que – mais de susto que de machucadura – morreu. Foi um “Deus nos Acuda” em português e em línguas vindas da Itália! Parecia uma Babel enlouquecida!

Irritado, dei uma pancada na cabeça do cachorro, que cambaleou pra cá, cambaleou pra lá, soltando grunhidos de dor e desespero! Ainda xinguei o pobre cão com xingamentos do Brasil e com os que os colonos utilizavam! Xinguei até não querer mais!

E o frango, o que fazer? Decidi enterrá-lo. Cavei um buraco. Sepultei o meu franguinho com todo o cuidado, cobrindo-o com minhas lágrimas.

Por causa do que fiz ao cachorro, fiquei 30 dias de castigo, sem sair de casa; a não ser para trabalhar na roça... Perdi o meu franguinho e ainda apanhei e fiquei de castigo... Mas tive que me conformar!

São tantas as lembranças daqueles tempos, por mais difícil que fosse, sinto saudades. Se pudesse, voltaria no tempo e viveria tudo de novo. Cada momento! Apesar de ter sido uma criança que trabalhava duro, fui muito feliz. O que era pouco para alguns, era tudo para mim!

Estudante J. S. B

Baseado nas memórias de E. D.

ESTRADA DOS ESPÍRITOS

Quando eu era pequeno, existiam muitas histórias que falavam de assombrações vagando pela mata, pessoas sumindo e nunca mais aparecendo. Muitos tinham medo de passar por lá, principalmente à noite. Eram histórias de mistério e terror, vindas da Pomerânia ou surgidas no Brasil.

Em um certo dia, eu estava caminhando pela mata, precisava chegar na minha escola. Não havia estradas. Enquanto estava caminhando, comecei a ouvir uns sons estranhos, barulhos de passos. Eu pensei que fosse algum animal ... Mas me enganei! Fui olhar de onde vinha aquele barulho... De repente, eu vi uma coisa correndo! Me espantei e logo também lembrei das histórias dos desaparecimentos... O horror invadiu a minha mente e o meu coração!!

Desesperado, decidi seguir minha caminhada até a escola! Quando ... Senti algo passando atrás de mim. Olhei para trás e não vi nada. Logo à frente, me deparei com um grupo de pessoas rindo e conversando e pensei: “Quem estaria ali? O que aquelas pessoas faziam àquela hora na mata?”.

Me aproximei... Não eram pessoas de carne e osso... Eram vultos! Vultos!!!

Corri para o meio da mata com muito medo, pois vi que as histórias eram reais. Corri depressa pra a escola. Tropeçando, me arranhando nos galhos secos, rasgando as roupas, esfolando os joelhos e cotovelos... Uma correria cega em meio à mata Atlântica fechada...

Chegando na escola, contei para os meus amigos. Porém, ninguém acreditou...

Passaram-se os anos e ainda as almas perdidas vagam pela mata. Dizem que os espíritos estão por lá, pois não acharam o caminho para a paz.

As trilhas na mata deram lugar às estradas de chão batido, que com o progresso, foram asfaltadas. Estradas sinuosas, traiçoeiras... Estradas que registram altos índices de acidentes fatais. Estrada dos Espíritos!

Estudante C. L.

Baseado nas memórias de A. L. (in memorian)

ANEXO C - Sugestão de roteiro de entrevista

Escola:	
NOME DO ENTREVISTADO(a)	
LOCAL E DATA DE NASCIMENTO	
IDADE:	

“Diferentes tipos de pergunta provocam diferentes tipos de resposta. Se o objetivo da entrevista for

registrar histórias, é importante que as perguntas sejam feitas neste sentido. Portanto é melhor optar por:

Perguntas descritivas: Uma pergunta do tipo

“Como era a casa de sua infância?”

“Quais eram as brincadeiras do seu tempo de criança? “

“Conte um fato interessante da época da infância?”

“Havia alguma festa que animava a comunidade? Como era?”

“Como foi o seu tempo de escola, do que se lembra?”

“Como os jovens da sua época se divertiam?”

“Qual foi o caso mais emocionante que marcou a sua juventude?”

“Qual é ou foi a sua profissão? Você tem alguma recordação marcante daquela época?

Perguntas assim levam o entrevistado a recuperar detalhes em sua memória e a fazer descrições interessantes e envolventes.

Recordando:

Perguntas avaliativas que podem ser feitas ao final da entrevista: Toda história inclui momentos de avaliação e comentário, assim perguntas do tipo “O que você mudaria na sua história de vida? Levam o entrevistado a fazer uma reflexão conclusiva sobre a sua trajetória.”

Você pode registrar a entrevista através de gravação ou em um caderno de rascunhos ou folha avulsa.

Lembre-se, você estará registrando uma história importante e que vale a pena ser registrada para que possa ser conhecida no futuro! Bom trabalho!

Fonte consultada: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php? id=947778