



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**  
**POLO DE CAJAZEIRAS – PB**



**MÁRCIA SUZETTE DE SOUSA FRANÇA ROLIM**

**A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO LEITOR:**  
**UMA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS PARA**  
**OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2023**

MÁRCIA SUZETTE DE SOUSA FRANÇA ROLIM

**A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO LEITOR:  
UMA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS PARA  
OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – Proletras – da Universidade Federal de Campina Grande, Polo Cajazeiras – PB, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

CAJAZEIRAS – PB

2023

R748f

Rolim, Márcia Suzette de Sousa França.

A formação crítica do sujeito leitor: uma proposta de leitura e produção de memórias literárias para os anos finais do ensino fundamental / Márcia Suzette de Sousa França Rolim. – Cajazeiras, 2023.

96 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa".

Referências.

1. Memórias Literárias. 2. Formação do Leitor Crítico. 3. Proposta de Intervenção. 4. Ensino de Língua Portuguesa. 5. Linguagens e Letramentos. 6. Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. I. Sousa, José Wanderley Alves de. II. Título.

CDU 81'42(043)

MÁRCIA SUZETTE DE SOUSA FRANÇA ROLIM

**A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO LEITOR:  
UMA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS PARA  
OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Campina Grande, Polo Cajazeiras – PB, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras.

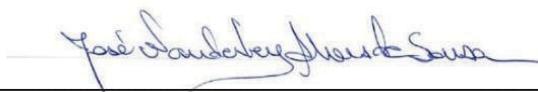
Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

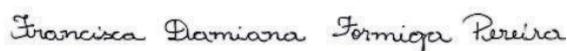
**Aprovada em 31/03/2023**

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – UAL - PROFLETRAS - CFP-UFCG  
Orientador



---

Profª. Dra. Francisca Damiana Formiga Pereira – DL – *Campus* Cariri - URCA  
Examinadora Externa



---

Profª. Dra. Hérica Paiva Pereira – UAL - PROFLETRAS - CFP-UFCG  
Examinadora Interna

A minha vó **Hermínia Isabel de França**, a maior contadora de histórias que pude conhecer. Uma mulher à frente do seu tempo, forte e determinada que gostava de ler, priorizava a educação como fonte de sabedoria e conhecimento e fazia questão de resgatar suas memórias como incentivo aos filhos e netos para a luta incessante da vida. Sua memória era tão fascinante que Deus a preservou até o dia em que seu coração parou de bater, aos 93 anos de idade.

**Com Amor e Saudades, DEDICO!**

## AGRADECIMENTOS

*“A gratidão é a memória do coração”*

*Santo Agostinho*

Ao meu Deus, fonte de força, fé e resiliência;

Ao meu esposo Alcides Rolim Júnior, aquele que me incentiva, acredita, acolhe e se alegra com as minhas conquistas;

Aos meus filhos Ana Emília e Rafael, canais de amor e inspiração. Minha dose diária de coragem para que eu possa educá-los pelo exemplo;

A minha mãe Margarida, meu suporte e minha âncora. O cuidado mais doce e verdadeiro que posso sentir a cada amanhecer;

Ao meu pai Francisco Dantas de França que, mesmo não estando nesse plano há doze anos, cuida de mim e me dá proteção;

A toda minha família por sempre acreditar que EU POSSO!

Aos meus colegas de trabalho das escolas: EMEIF Antônio Lacerda Neto e Escola Normal São José, pelo aprendizado diário sobre educação e sobre humanidade;

Aos meus alunos, motivo pelo qual serei uma eterna estudante e pesquisadora. Seres imprescindíveis para meu crescimento pessoal e humano;

A todos os mestres que passaram pela minha vida estudantil, em especial, aos queridos professores do PROFLETRAS – UFCG – *CAMPUS DE CAJAZEIRAS*, pelas trocas de saberes e incentivos diários;

Ao meu orientador Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa pela atenção, cuidado, credibilidade e paciência durante todo o período de construção desta pesquisa;

Aos meus colegas da Turma Sete do PROFLETRAS, que mesmo sendo rostos e perfis em uma tela de computador nunca deixaram de estar perto sempre que precisei;

A Profª. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura, pelas valiosas contribuições a este trabalho durante o Exame de Qualificação;

A todos aqueles que veem a Educação e a Ciência como caminhos de libertação, igualdade e desenvolvimento e que não cessaram de lutar quando o caos prevalecia sobre a ordem. Acreditem! O amor venceu o ódio.

**MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

A escola é uma instituição que tem como compromisso transmitir saberes construídos ao longo do tempo pela humanidade. A partir desse pressuposto desenvolvemos a presente pesquisa, junto ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Polo UFCG, que trata da importância de se estabelecer conexões entre o ensino de Língua portuguesa e as práticas sociais vivenciadas fora da escola objetivando uma formação do sujeito leitor crítico ao mesmo tempo em que contribuimos para a constituição da subjetividade e identidade de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Optamos por resgatar histórias e memórias registradas no meio familiar através do estudo e desenvolvimento metodológico do gênero textual Memórias literárias embasado em uma análise prévia sobre leitura/letramentos numa abordagem histórica que contemplou desde a formação da leitura no Brasil, suas concepções e níveis, até o tratamento dado à leitura nos documentos orientadores e parametrizadores como PCN e BNCC sem esquecer da importância do letramento no processo de formação crítica do aluno leitor. Tivemos como base os estudos de Lajolo e Zilberman (2019), Koch e Elias (2008), Solé (2009), Soares (1999), Bakhtin (2009), Marcuschi (2008), Bortone e Martins (2008), Orlandi (1995), Antunes (2009), Kleiman (2014), Rojo (2020), Rolim-Moura (2020), documentos parametrizadores - BNCC (2018) e PCN (1998) dentre outros. Pensando no contexto vivenciado pelas escolas de Ensino Fundamental anos finais da cidade de São José de Piranhas-PB (em especial a EMEIF Antônio Lacerda Neto onde essa pesquisa foi pensada, seus sujeitos observados e informações coletadas) apresentamos uma proposta de intervenção didática aplicável, condizente com a realidade educacional dos seus sujeitos e pautada na adoção do gênero textual Memórias literárias a fim de destacar a intrínseca relação que se estabelece entre histórias, memórias e formação do leitor crítico; tudo organizado em um caderno pedagógico contendo dez oficinas de leitura e escrita em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, podendo se adequar a outras turmas de forma prática e exequível.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memórias literárias. Formação do leitor crítico. Proposta de intervenção. Ensino de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

The school is an institution that is committed to transmitting knowledge built over time by humanity. From this point of view, we develop this research, together with the Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Polo UFCG, which deals with the importance of establishing connections between the teaching of the Portuguese language and the social practices experienced outside the school, aiming at the formation of the subject as a critical reader. time in which we contributed to the constitution of the subjectivity and identity of some two final years of the Ensino Fundamental. We opted to explore histories and memories recorded in a non-familiar environment through the study and methodological development of the textual genre Literary Memories based on a previous analysis of reading/literature from a historical approach that contemplated from the formation of reading in Brazil, its conceptions and levels, at the The treatment given to reading in guiding and parameterizing documents such as PCN and BNCC does not hide the importance of writing in the process of critical formation of the reader. We have as a basis the studies by Lajolo and Zilberman (2019), Koch and Elias (2008), Solé (2009), Soares (1999), Bakhtin (2009), Marcushi (2008), Bortone and Martins (2008), Orlandi (1995), Antunes (2009), Kleiman (2014), Rojo (2020), Rolim-Moura (2020), parameterization documents - BNCC (2018) and PCN (1998) among others. Thinking about the context experienced by the schools of Fundamental Education in the final years of the city of São José de Piranhas-PB (especially to EMEIF Antônio Lacerda Neto where this research was devised, his subjects observed and information collected) we present an applicable, consistent didactic intervention proposal with the educational reality of two subjects and based on the adoption of the textual genre Literary Memories in order to highlight the intrinsic relationship that is established between stories, memories and the formation of the critical reader; Everything is organized in a pedagogical book containing ten reading and writing offices applicable in classes of 9th year of Fundamental Education, being able to adapt to other courses in a practical and exemplary way.

**KEYWORDS:** Literary Memories. Critical Reader Formation. Intervention proposal. Portuguese Language Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Esquema de Sequência Didática.....	64
<b>Figura 2</b> - Agrupamentos de gêneros indicados para o trabalho em todas as séries do Ensino Fundamental .....	65
<b>Figura 3</b> - Sequências didáticas para expressão oral e escrita.....	66

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b> .....	14
2.1	SOBRE O VÍNCULO DA PESQUISADORA COM O OBJETO DE ESTUDO.....	14
2.2	SOBRE A METODOLOGIA ADOTADA PARA A PESQUISA .....	17
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: DAS BASES CONCEITUAIS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES</b> .....	20
3.1	UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO LEITOR BRASILEIRO .....	20
3.2	LEITURA: CONCEPÇÕES, NÍVEIS E ESTRATÉGIAS.....	24
3.3	LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....	34
3.4	O LEITOR CRÍTICO EM FORMAÇÃO .....	37
3.5	A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA .....	41
<b>4</b>	<b>O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO</b> .....	43
4.1	SOBRE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE RECOMENDA A BNCC .....	52
4.2	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS .....	56
4.2.1	Gênero e ensino de línguas.....	60
<b>5</b>	<b>A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO “MEMÓRIAS LITERÁRIAS”</b> .....	68
5.1	AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS .....	69
5.2	CONTEXTUALIZANDO E CONHECENDO O CADERNO PEDAGÓGICO .....	73
5.2.1	Oficina 1: Socializando o gênero textual Memórias literárias .....	74
5.2.2	Oficina 2: Memórias literárias e gêneros afins.....	75
5.2.3	Oficina 3: Iniciando a produção do texto de Memórias literárias .....	77
5.2.4	Oficina 4: Conhecendo o gênero textual: Entrevista.....	77
5.2.5	Oficina 5: Relato de experiência do entrevistador (aluno).....	79
5.2.6	Oficina 6: Uma linha do tempo através da produção de mural de fotos .....	80
5.2.7	Oficina 7: As narrativas em 1ª pessoa e os memoriais .....	81
5.2.8	Oficina 8: Construindo memórias e registrando momentos .....	81

<b>5.2.9 Oficina 9: Os textos memorialísticos e os poemas .....</b>	<b>82</b>
<b>5.2.10 Oficina 10: Agora é hora de juntarmos tudo e produzirmos nosso portfólio</b>	
<b>memorialístico .....</b>	<b>83</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição que tem como compromisso transmitir saberes construídos ao longo do tempo pela humanidade; constitui-se, também, um lugar de história e de memórias e, por conseguinte, um espaço de produção de discursos através dos quais, cotidianamente, alunos e professores constroem conhecimentos sobre cada um, sobre a comunidade e sobre o que, como e por que ensinar e aprender.

Neste sentido, é imprescindível que os espaços de construção de saberes informais e formais possibilitem a formação do sujeito para a vida social e para as relações interfamiliares, permitindo-lhe perceber-se como protagonista da própria história familiar e, por conseguinte, identificando-se como sujeito social participante de uma comunidade assinalada por relações de parentesco e marcada pelos valores passados entre gerações.

É relevante mencionar que as memórias disseminadas entre sujeitos de uma determinada comunidade, especialmente as que tiveram sua origem permeada por narrativas, são indispensáveis para a leitura do mundo e, por conseguinte, para a leitura da palavra, em um processo dinâmico em que linguagem e realidade se ressignificam dinamicamente.

Durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas há 13 anos na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Antônio Lacerda Neto em São José de Piranhas -PB, espaço escolhido para desenvolvimento dessa pesquisa junto ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Polo Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras, por diversas vezes, pude observar que os preconceitos relacionados à família, as limitações econômicas e sociais vivenciadas pela maioria dos alunos desta instituição incidem sobre a aprendizagem, uma vez que, por vezes, eles não veem a educação como possibilidade de reconhecimento e ascensão social, o que contribui para a formação de jovens desestimulados a participarem, ativamente, da vida em sociedade, pelo que aqui apresento um breve memorial dessa minha trajetória.

Seguindo essa direção, no presente trabalho propomos no primeiro e segundo capítulos apresentarmos de forma introdutória, o objeto de investigação, a justificativa para a escolha da temática, os objetivos gerais e específicos do estudo, a questão investigativa e demais procedimentos metodológicos adotados para o percurso investigativo.

A justificativa é, também, composta por um breve memorial da minha vida acadêmica pautado na formação inicial, percurso acadêmico e experiências vivenciadas em sala de aula afim de traçar a relação da pesquisadora com o objeto de estudo e com a temática escolhida para ser estudada neste trabalho de dissertação de mestrado.

Já no terceiro e quartos capítulos, de natureza essencialmente teórica, abordam-se os pressupostos teóricos da pesquisa fundamentados nos estudos da Linguística Aplicada, com especial atenção para as abordagens sobre: a formação da leitura no Brasil; concepções, níveis e estratégias de leitura; a importância dos gêneros textuais para o ensino da leitura; o tratamento dado aos gêneros textuais na BNCC e sua relação com a formação do sujeito leitor; o letramento no processo de formação crítica do aluno leitor.

As bases teóricas do trabalho fundamentam-se nos estudos de Lajolo e Zilberman (2019), Koch e Elias (2008), Solé (2009), Soares (1999), Bakhtin (2009), Marcushi (2008), Bortone e Martins (2008), Orlandi (1995), Antunes (2009), Kleiman (2014), Rojo (2020), Rolim-Moura (2020), Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com especial atenção para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), dentre outros.

No quinto capítulo empreendemos uma incursão sobre os processos de conceituação, produção e compreensão do gênero Memória literária vista como proposta sociointerativa entre escola e família dando ênfase à intrínseca relação entre narrativas de memórias, subjetividade e identidade, fundamentado em Meihy (2020) e Candau (2021); Discutimos o trabalho com memórias literárias no contexto escolar, com especial atenção ao que propõe o material disponibilizado para a realização, anualmente, das Olimpíadas de Língua Portuguesa, que consiste num concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas do Brasil, com vistas a estimular o interesse pela leitura e escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O projeto é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Ainda no quinto capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção didática, fundamentada no trabalho com as sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004) enfatizando o Gênero Memórias literárias no trabalho direcionado à leitura textual e contribuindo para o resgate histórico-familiar dos alunos envolvidos no processo. Evidenciamos também o local e os sujeitos da pesquisa, relatando o caminho percorrido desde a análise da pesquisa até a intervenção didática apresentada no caderno pedagógico organizado a partir das orientações apresentadas nos manuais da OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa) sobre o gênero Memória literária, com o cuidado e a finalidade de trazer textos multimodais e multissemióticos que se aproximem daquilo que, verdadeiramente, é vivenciado pelos sujeitos dessa pesquisa.

Nas considerações finais, reiteramos a importância dos discursos que incidem sobre os fenômenos sociais, em especial, no contexto da relação entre as histórias e memórias familiares e a formação do aluno leitor-crítico reforçando a importância de estudos desta natureza para o incremento, numa perspectiva transversal, de abordagens didáticas aplicáveis ao ensino da

língua, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Sob a forma de apêndice apresentamos o caderno pedagógico intitulado: O ensino do gênero textual “Memórias literárias” e seu papel na formação leitora de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Um material didático organizado por nós que traz sugestões de oficinas pedagógicas como contribuição didático- pedagógica para o redimensionamento do ensino de língua portuguesa, destacando o gênero Memórias literárias como recursos propícios para abordagens sobre o resgate histórico-familiar e a construção identitária, a partir da relação entre família, sociedade e escola, objetivando o norteamento das práticas de leitura, compreensão e interpretação textual nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da EMEIF Antônio Lacerda Neto, localizada no município de São José de Piranhas – PB.

## 2 JUSTIFICATIVA

Nesta justificativa, é apresentado, inicialmente, um breve memorial de vida acadêmica, pautado na formação inicial, percurso acadêmico e experiências vivenciadas em sala de aula a fim de traçar a relação da pesquisadora com o objeto de estudo e com a temática escolhida para ser estudada neste trabalho.

Em seguida, é traçado o percurso metodológico que orientou a presente pesquisa.

### 2.1 SOBRE O VÍNCULO DA PESQUISADORA COM O OBJETO DE ESTUDO

Falar da minha relação com os textos de Memórias literárias é voltar à década de 1980 e relatar sobre uma menina, moradora da zona rural, que teve a magnífica sorte de ser criada pelos pais e pelos avós, todos juntos, em uma grande casa de fazenda que, pela própria arquitetura, já remetia às histórias dos antepassados e trazia em cada cômodo uma memória e uma saudade.

Cresci e me alfabetizei rodeada de histórias que perpassavam as gerações e faziam parte da cultura e crença local.

Ainda quando não decodificava as palavras, a leitura já fazia parte do meu mundo pelos ouvidos atentos às contações de histórias orais que meus avós faziam questão de me passar. Era um momento mágico em que através das memórias vividas e imaginadas pelos mais velhos eu ia construindo o meu “eu” e as minhas percepções sobre o mundo e sobre as realidades que nos cercam. Era a minha formação como leitora crítica que já se anunciava tomando como base textos de memórias reais e literárias que, a todo tempo, se cruzavam, se misturavam e tendiam a não mais diferenciarmos o que foi vivido e o que foi imaginado.

Após dominar a leitura decodificada, eu tinha a minha volta muitos cordéis (gênero textual que encantava o meu avô pela sua narrativa simples, envolvente, satírica e com toque de humor) que de forma ritualística eram recitados por mim e ouvidos pelos meus avós que utilizavam uma metodologia de incentivo à leitura sem que eu percebesse.

Por esse breve memorial sobre a minha iniciação como leitora, percebe-se que o gênero Memórias literárias foi primordial para desabrochar o encantamento pela leitura nos primeiros anos de vida e contribuir para o meu desenvolvimento profissional na área de educação, como professora de Língua portuguesa e pesquisadora da formação do sujeito-leitor crítico a partir de um trabalho organizado e fundamentado no gênero Memórias literárias.

E por falar em escolha profissional, preciso voltar ao ano de 1999, precisamente no mês de março, onde entrei no Campus de Formação de Professores em Cajazeiras- PB para cursar Letras e dar “vida” ao meu sonho de contribuir com a formação leitora e cidadã de crianças e jovens através das salas de aula.

Comecei a lecionar no ano de 2000, com apenas 1 ano como acadêmica, e desde o primeiro dia em que pisei em uma sala de aula como professora de Língua portuguesa venho priorizando uma educação afetiva, próxima da realidade, que contribua com a formação do leitor eficaz e protagonista, alguém capaz de saber identificar os sujeitos do texto mas, sobretudo, capaz de se compreender como “sujeito ativo” que, em meio a uma sociedade opressora, desrespeitosa e elitista sabe “quebrar” as amarras e lutar por representatividade.

Seguindo esse intuito como educadora, faço uso dos textos de memórias em todas as turmas em que leciono. Foi tema de meu trabalho de TCC na UFCG para fins de conclusão do curso superior, foi destaque no meu projeto de pesquisa durante a especialização em Ensino de Língua portuguesa – na ocasião trabalhei o memorial acadêmico para formação de professores leitores na EJA – e, hoje, estou aqui dissertando sobre as memórias literárias na formação do leitor crítico, uma proposta a ser oferecida às turmas dos anos finais do Ensino fundamental.

Ainda como aluna do curso de Letras na UFCG – campus Cajazeiras- tive a feliz oportunidade de ter como professor o Doutor José Wanderley Alves de Sousa, recém chegado à universidade do doutorado concluído em São Paulo. Ele falava da sua tese de doutorado sobre memória de velhos da sua cidade natal, São José da Lagoa tapada-PB, com brilho nos olhos e uma postura de quem se realizara, profissionalmente e pessoalmente, nas histórias de vida e de luta de um povo muitas vezes esquecido socialmente, mas que, assim como a metáfora da colcha de retalhos, foram essenciais na construção da cultura, da sociedade e da própria história local. Reiterando Chico Buarque de Holanda, as histórias são como “tijolo com tijolo num desenho mágico”.

Somado ao incentivo dado pelo pesquisador, Professor Doutor José Wanderley Alves de Sousa, não tive dúvidas de que aquela paixão por memórias, iniciada na infância por uma convivência com histórias orais e poemas de cordéis, seria transformado em pesquisa, trabalho e aplicabilidade em sala de aula como gênero textual imprescindível ao desenvolvimento da identidade leitora, do leitor crítico e, principalmente, do leitor cidadão que valoriza sua história, reconhece seus “heróis” e transforma a realidade em busca de melhorias sociais e pessoais.

A minha admiração acadêmica pela linha de estudo tratada pelo professor Doutor Wanderley nasceu na graduação e se consolidou quando fui orientanda dele no curso de especialização em Ensino de Língua portuguesa, no ano de 2003. Pela sua orientação e

dedicação aos temas relacionados aos textos de memórias, traçamos uma produção de trabalho voltada para formação de professores leitores na EJA – no município de São José de Piranhas-PB- e muitas contribuições foram dadas para uma reflexão e mudança nos cursos de formação de professores da EJA naquele momento. Além de um curso preparatório oferecido por mim aos formadores de professores do município, tivemos palestras e mesa redonda com o professor Doutor Wanderley que fora de grande relevância para aquilo que propunha no meu trabalho de conclusão.

Não posso esquecer de dizer que, este mesmo trabalho descrito no parágrafo anterior, foi apresentado em um seminário nacional sobre estudos de Língua Materna, Estrangeira e Literatura – SELIMEL – na cidade de Campina Grande- PB, publicado em anais do evento no ano de 2004.

Desde a realização da pesquisa na especialização que o gênero memórias vem fazendo parte dos meus trabalhos didáticos em turmas de 8º e 9ºano do ensino fundamental e também nas turmas do ensino médio, principalmente, em forma de projeto disciplinar institucional. Destaco aqui a produção de um livro intitulado: Eternizando causos, que teve como produto final de um projeto escolar com turmas de 1º ano do ensino médio um livro composto por causos contados por velhos da nossa comunidade. O material foi coletado através da visitação dos alunos e gravação do texto oral narrado pelos moradores locais do nosso município.

Assim, não teria como ser diferente o caminho a percorrer para esta dissertação de mestrado. Encontrei no PROFLETRAS a oportunidade de aprofundar a pesquisa científica a partir de situações vivenciadas nas salas de aula e logo decidi que seria o gênero Memórias literárias a minha escolha na contribuição da formação crítica do sujeito-leitor apostando em textos e sequências didáticas que remetam à vida “como ela é”, que meçam com o subjetivismo dos leitores, que ajudem na formação identitária dos sujeitos-leitores a partir do desenvolvimento crítico e eficaz na sociedade. Um despertar pelo desejo de ler sem a obrigatoriedade exigida pela escola, sem uma finalidade estipulada pelo professor em sala de aula, fomentando o desejo de ler e, conseqüentemente, escrever à “próprio punho” as suas histórias e outros textos fundamentais para a sociedade e para a realidade que se desnuda em tempos de diversidade social.

Como diz Anna Helena Altenfelder e Regina Andrade Clara no material da OLP:

O trabalho com lembranças oferece um meio eficiente de vincular o ambiente em que as crianças vivem a um passado mais amplo e alcançar uma percepção viva do passado, o qual passa a ser não somente conhecido, mas sentido pessoalmente. Por isso, o trabalho com a memória da comunidade não pode

se restringir à recuperação de um passado morto e enterrado dentro de uma abordagem pitoresca ou nostálgica, como se só o que já passou fosse bom e tivesse valor. Trata-se, antes, de resgatar memórias vivas das pessoas mais velhas que, passadas continuamente às gerações mais novas pelas palavras, pelos gestos, pelo sentimento de comunidade de destino, ligam os moradores de um lugar (OLP – ESCREVENDO O FUTURO, 2008).

Essa metodologia e escolha textual estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho, dão visibilidade as histórias de dentro das comunidades (muitas vezes esquecida pela própria escola), propiciam o contato entre gerações estreitando os laços afetivos e a aceitação como membro daquele local, como pertencente às histórias que constituem a sociedade e a própria cidadania.

Hoje, quando olho pelo “retrovisor” para a minha trilha pedagógica tenho certeza de que o curso de Letras e todas as escolhas feitas a partir dele me impulsionam a ser cada dia melhor como profissional e como pessoa. São muitos os caminhos iluminados por minhas aulas e convívio como professora ao mesmo tempo em que vivo grandes aprendizagens e constantes mudanças na maneira de ver e de compreender a vida e as vivências. Serei um ser em construção “enquanto eu respirar”.

Ademais, adentrarei agora no estudo teórico das bases conceituais que embasam este trabalho na certeza de que o conhecimento é uma fonte inesgotável que nos exige desejo, responsabilidade, constância e muita dedicação.

## 2.2 SOBRE A METODOLOGIA ADOTADA PARA A PESQUISA

A história de vida dos alunos da EMEIF Antônio Lacerda Neto é a história de jovens que residem na cidade de São José de Piranhas, no Sertão paraibano, uma parte em conjuntos habitacionais e bairros periféricos da cidade, outra parte na zona rural deste município, em sua maioria pertencentes a famílias de baixa renda. Atrelada a essa condição de vulnerabilidade social, destacamos o baixo desempenho escolar, em especial na área de leitura e escrita, proveniente da dissociação entre escola e práticas sociais fomentada, especialmente, pelas práticas escolares que, muitas vezes, limitam o acesso aos instrumentos essenciais de participação social: a informação, o conhecimento e as ideias, indispensáveis à dinâmica democrática da sociedade.

Através das conversas com alunos, tanto em sala de aula como “pelos corredores” da escola, percebemos que muitos demonstravam insatisfação pela maneira como suas famílias e histórias são vistas socialmente: os estereótipos que as descrevem, os preconceitos que sentem,

a desvalorização dos seus trabalhos, a falta de reconhecimento pelos serviços prestados enquanto cidadãos, tudo isso repercutia no desenvolvimento das capacidades leitoras desses estudantes.

A partir dessas observações surgiu em mim, enquanto professora de Língua Portuguesa da Educação Básica e conscientes do papel profissional e pessoal, a seguinte inquietação: Como as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para a formação do leitor crítico, especialmente, no tocante a constituição da subjetividade e identidade de alunos dos anos finais do ensino Fundamental da EMEIF Antônio Lacerda Neto, da cidade de São José de Piranhas – Paraíba, partindo do resgate e registro de suas histórias e memórias?

Com tal problematização elaborada, como aluna do PROFLETRAS, vimos que as linhas de pesquisas do referido curso oportunizam a reflexão e intervenção sobre práticas educativas vivenciadas, especialmente no tocante ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, o que possibilita entendermos que o problema de pesquisa aqui proposto pode ser explorado, analisado, fundamentado, inclusive com possíveis soluções, pela compreensão da intrínseca relação entre leitura e práticas sociais.

Nesta perspectiva, quando indagada sobre uma possível temática para o desenvolvimento da dissertação não hesitamos em propor o desenvolvimento de um trabalho a partir da adoção do gênero Memórias Literárias que, *a priori*, entendemos que favorece a compreensão de como se dá a formação do sujeito leitor, numa perspectiva crítica, especialmente em relação às marcas de subjetividade e de identidade que se inscrevem em narrativas produzidas por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, o objetivo geral da investigação aqui proposta é evidenciar o gênero Memórias literárias como um objeto de ação pedagógica capaz de auxiliar na formação do sujeito leitor-crítico pela percepção das marcas de subjetividade e identidade inscritas nos textos produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da EMEIF Antônio Lacerda Neto, na cidade de São José de Piranhas-PB.

De maneira específica, objetivamos também: Discutir uma base teórica fundamentada na Linguística Aplicada, com especial atenção para as concepções de leitura, ensino de língua portuguesa, gêneros discursivo/textuais e memórias literárias relacionando-a à produção de memórias literárias como gênero propício para o desenvolvimento das práticas de leitura, numa perspectiva crítico-criativa, no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental; formular uma proposta de Intervenção que é caracterizada como metodologia de extensão em forma de oficinas, como intervenção didática que poderá ser aplicada nos anos finais do Ensino Fundamental da

EMEIF Antônio Lacerda Neto, da cidade de São José de Piranhas - PB, contemplando o gênero Memórias literárias e seu papel na formação identitária dos educandos.

Essa metodologia de extensão tem, como material de apoio, um caderno pedagógico contendo dez oficinas, elaboradas por nós, levando em consideração as especificidades sociais e estudantis dos nossos alunos, tomando como parâmetro o material utilizado nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, que é um concurso de produção textual de professores(as) e estudantes, de caráter formativo, com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras, integrado a um Programa maior que é o Escrevendo o Futuro, uma iniciativa da Fundação Itaú Social (<https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>).

Deste material proposto pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa, focamos a nossa atenção, nas oficinas pedagógicas propostas sobre o gênero Memórias literárias, construídas com base no estudo das sequências didáticas, a fim de destacar a intrínseca relação entre leitura, prática social, constituição da subjetividade e identidade do aluno leitor.

Para tanto, para a condução deste estudo, do ponto de vista de seus objetivos, tomamos a pesquisa descritiva como percurso metodológico a ser trilhado, partindo da observação, registro e descrição dos fatos evidenciados em sala de aula pelos próprios alunos, nas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, nas quais leciono como professora de língua portuguesa, na tentativa de entender causas e relações entre as práticas sociais vivenciadas por eles e a dificuldade em tornar-se um leitor crítico e eficaz socialmente. Os fatos foram analisados durante as aulas de língua portuguesa a partir de entrevistas semiestruturadas e das rodas de conversa que tiveram como finalidade fazer um levantamento socioeconômico e psicossocial dos alunos em relação à comunidade onde vivem, bem como compreender a maneira mais eficaz de desenvolvimento das práticas leitoras em relação ao gênero textual de maior aceitação e, assim, contribuir com a produção do material teórico-metodológico proposto para o desenvolvimento de atividades, desenvolvidas por oficinas elaboradas no método de sequências didáticas (tomando como “norte” as orientações de Schneuwly e Dolz (1999) que subsidiarão o processo de formação crítica do leitor através do gênero textual Memórias literárias.

### **3 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: DAS BASES CONCEITUAIS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES**

Para melhor entendermos as concepções de leitura vigentes, especialmente, no espaço escolar que vão do campo da decodificação até a compreensão, apresentamos no decorrer deste capítulo, um breve histórico da formação do leitor no Brasil a fim de compreendermos quem foram os primeiros leitores no Brasil, como se efetivava o ensino da leitura e com qual intencionalidade iniciou-se a produção livresca em nosso país.

Tratamos de conceituar “leitura” fundamentada nas perspectivas e níveis defendidos por Martins (2008), destacamos as quatro dimensões da leitura tratadas por Bortone (2008), culminando na relação entre ler e aprender defendida por Solé (2009), que aponta estratégias de leitura para que se obtenha uma aprendizagem significativa por parte do leitor.

#### **3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO LEITOR BRASILEIRO**

Rastrear a história do leitor brasileiro é ingressar num processo que ainda não se completou. Estamos vivendo em pleno século XXI, convivendo diariamente com o advento da tecnologia e o acesso democrático do saber, mas ainda nos deparamos em várias ocasiões com um trabalho de leitura em sala de aula que segue, de forma rígida, padrões estabelecidos por escritores em manuais didáticos, impressos igualmente para todo o país, que trabalham a leitura como objeto de avaliação, determinado por quais gêneros e tipos textuais são cabíveis às idades e aos anos escolares, e não como meio para a realização de aprendizagens.

Para se entender, pois, em linhas gerais, a formação histórica do leitor no Brasil, é preciso um olhar especial, sobretudo, a partir do século XVIII, na Europa. Segundo as autoras Lajolo e Zilberman (2019), a impressão de obras escritas deixava de ser um trabalho quase artesanal, exercido por hábeis tipógrafos e gerenciado pelo Estado, para se tornar um comércio expansivo que visava lucro.

Em meados do século XVIII, o livro começou a ser visto como produto empresarial, com fins lucrativos e direcionado a um público capaz de consumir. Esse público era constituído de pessoas das famílias burguesas consideradas como leitores com a necessária desenvoltura a habilidade de ler contribuindo, conseqüentemente, para o advento e fortalecimento da escola e da obrigatoriedade do ensino.

Cada vez mais a leitura é vista nos moldes capitalistas, com produção de livros dependentes de uma tecnologia que custava cada vez menos e rendia cada vez mais e que objetivava expandir de tal forma que se tornasse prática social.

Mas para que essa prática fosse instituída socialmente, foi necessário que houvesse uma mudança nos moldes e na valorização do que era considerado família. Até o século XVIII, predominavam os grupos unidos por laços de parentescos, que, graças ao matrimônio de conveniência, formavam alianças políticas poderosas, porém, com a demolição do regime absolutista e ascensão da democracia e do liberalismo, a família torna-se uma entidade política que se singulariza pela sua despolitização, ficando na esfera de atuação privada e deixando o setor público por conta e risco da economia de mercado (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019).

É no interior desse modelo moderno de família que se intensifica o gosto pela leitura, por consistir numa atividade adequada ao contexto de privacidade próprio à vida doméstica. O ato de “saber ler” passou a ser considerado uma habilidade necessária à formação moral das pessoas tendo o folhetim e as Sagradas Escrituras como textos que traziam paz domésticas às famílias burguesas.

Para tanto, a leitura constituía-se:

Atitude individual ou praxe coletiva, silenciosa ou em voz alta, a leitura do folhetim semanal ou das Sagradas Escrituras invade o lar burguês, integrando-se ao cotidiano familiar e passando a constar das representações imaginárias da classe média, traduzidas, por exemplo, por pinturas e fotografias que retratam a paz doméstica obrigada pelo livro (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 26).

Assim sendo, mesmo tendo o texto escrito como uma das primeiras manifestações da indústria do lazer, a leitura apresenta particularidades concretizadas na conceituação do leitor. Estes apresentam desejos e reações diante daquilo que lê e já despertam no escritor uma preocupação em seduzir e persuadir o seu público a fim de fazer com que muitos outros possam consumir o seu produto, gerando lucro e divulgando o comércio; é o escritor o responsável direto pela socialização do seu texto.

É sob esta ótica que percebemos o quanto a leitura, desde os seus primórdios, precisa causar interesse para o leitor. Não bastou apenas escrever -mesmo que ainda tendo que seguir preceitos culturais e religiosos bem limitadores – para que pudesse haver consumo textual. Os textos necessitavam de narrativas atraentes, com cenas bem caracterizadas que suprissem a perspicácia do leitor que, por sua vez, era qualificado para saber o que queria ou não ler.

No Brasil, por volta de 1840, é que começa a “expandir-se a leitura, tendo como palco principal a cidade do Rio de Janeiro, por ser a sede da Monarquia, oferecendo espaços propícios a novos leitores, bem como às livrarias e bibliotecas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019 p. 26).

Destacamos um aspecto curioso na formação dos primeiros leitores no Brasil: havia uma grande preocupação por parte dos escritores em dialogar, no mesmo nível de conhecimento, com os seus leitores. Para isso, simulavam, nos textos escritos, as reações que os leitores despertariam com aquela leitura. Era uma narração que conduzia, a todo tempo, os indícios do que aconteceria na história como forma de não deixar que o leitor se “perdesse” na sua maneira de compreender o texto. Essa reação deixa claro a subestimação, por parte dos autores, das habilidades de compreensão dos leitores, cerceando o imaginário de quem lia e limitando o “objetivo da leitura” como trata Solé (2009).

Uma outra preocupação dos primeiros escritores brasileiros era garantir que o leitor estivesse sempre em sua “zona de conforto” em relação ao texto sendo, o texto escrito, apenas uma representação daquilo que já era de conhecimento do leitor, compartilhando ambientes comuns e situações vivenciadas diariamente. Tudo isso para deixar claro o comprometimento do escritor com o seu público.

Porém sabemos que essas primeiras características já mostravam que o livro era visto como produto a ser comercializado e sua função principal, naquele momento, era atrair leitores cada vez mais envolvidos em ter o que ler para, assim, crescer a venda e o autor lucrar com a sua arte.

Infelizmente, obter lucros com a venda de livros, não fora possível para a maioria dos escritores brasileiros. Isso se deu em razão do analfabetismo e do alto preço exigido para a impressão do livro. Cerca de 70% da população adulta, brasileira, era analfabeta sem contar com o alto custo exigido para importação do livro pois já não havia tipografia no Brasil. Com isso, autores precisaram pedir auxílio ao chamados mecenas – um tipo de patrocinador que ajuda financeiramente artistas com o intuito de receber parte dos lucros como pagamento pelo seu financiamento – e sair vendendo “de porta em porta” suas produções.

Na obra *A formação da leitura no Brasil*, as autoras destacam o trabalho mútuo da imprensa e da literatura destacando a necessidade financeira que esta possuía em relação ao papel da imprensa no Brasil.

Imprensa e literatura são formações discursivas diferentes, emanadas de lugares sociais igualmente distintos; mas ambas integram o mesmo sistema de escrita. Não se confundem, posto sejam intercomunicantes. E o fato de a imprensa, durante certos tempos e certos casos, financiar a literatura é, talvez,

a manifestação mais visível desta intercomunicabilidade (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 87).

Uma outra vertente que queremos destacar no estudo do processo histórico da leitura no Brasil é a publicação dos livros didáticos, que aconteceu no final do século XIX, em consequência da criação das escolas no império de D. João VI. Lajolo e Zilberman (2009) chamam o livro didático de “primo-pobre” da literatura e “primo-rico” das editoras. Isso porque a leitura, nestes livros, era considerada descartável, sendo vinculada a todas as etapas de escolarização. Era vista, portanto, como algo que atendia apenas leitores específicos de determinado período escolar. Assim, as editoras lucravam mais com a produção de leituras exigidas para cada nível e diziam que tinham a finalidade de formar leitores vinculados aos seus níveis de ensino mesmo que nessa “formação” implicasse o fato dos discentes serem sujeitados às empresas editoriais brasileiras (o que não foi totalmente abolido nos dias atuais quando o assunto é escolha do livro didático).

Essa observação fica destacada quando Lajolo e Zilberman dizem:

Os livros didáticos inicialmente importados de Portugal não tinham compromisso com a realidade brasileira; somente a literatura portuguesa figurava nessas obras. Tardou para que a literatura brasileira fosse incluída nos didáticos. Um dos efeitos previstos desta inserção é integrar o indivíduo ao coletivo e à pátria, civilizando-o e tornando-o um cidadão útil à sociedade (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 232).

É, pois, a homogeneidade do livro didático, produzido igualmente para todo o país, sem preocupações ligadas à cultura, às vivências pessoais e aos regionalismos próprios de cada comunidade que preocupa e incomoda os estudiosos da língua. Um material produzido de acordo com o que cada ano escolar “deve tratar” em seus conteúdos e que contemplam, em sua maioria, gêneros textuais totalmente dissociados da realidade vivida pelos educandos. Isso é um dos motivos de afastamento e desmotivação do aluno para com a prática da leitura.

Esse breve histórico sobre a formação do leitor no Brasil atrelada ao acesso dos livros e todas as implicações capitalistas ocorridas durante o processo de acessibilidade à leitura nos faz ver que é cada dia mais necessário analisar criticamente como a leitura é vista, hoje, nas salas de aula das escolas brasileiras, qual seu papel social na vida dos leitores e como o professor – em especial do Ensino Básico- deve proceder para oferecer uma leitura que contribua com a construção dos saberes tornando os educandos capazes de agir criticamente na sociedade e assim consigam exercer o papel de cidadãos que unam língua, texto e sentido na construção de saberes sociáveis.

Podemos dizer assim que a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, com a formação do indivíduo, impulsionando-o a analisar a sociedade e seu cotidiano, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo e sobre si mesmo.

Para tanto, é necessário que a leitura seja propiciada respeitando o nível sociocultural do leitor; que os textos sejam compostos de histórias afins, ocorridas em espaços comuns aos leitores, sem categorização em relação aos gêneros textuais como sendo “melhores” ou “piores”, o que desprestigia alguns falantes e textos quando comparados com outros produzidos por alunos com a mesma escolaridade. É imprescindível relacionar texto e leitor e para que isso seja possível, uma das ferramentas insubstituíveis que condicionam esse aprender a ler, é o domínio da linguagem concretizado na leitura e na escrita que, por sua vez, repercutirá em todas as áreas do conhecimento.

Daí a importância do papel do professor (que deve ser um professor-leitor) na formação do aluno-leitor. Dificilmente haverá interesse pela leitura da parte das crianças e jovens sem que o professor provoque neles o resgate pelo gosto e compreensão da leitura. Para tal será necessário a identificação dos interesses e dificuldades do ato de ler dos alunos usando estratégias de ampliação e estreitamento do diálogo e assim reforçar a leitura, através de métodos ligados à realidade social dos indivíduos, que atendam às modificações que a modernidade impõe sobre o ato de ler.

Dentro desse contexto que aqui enfatizamos que “saber ler” e “formar um leitor” demandam diferenças consideráveis. Para aquela se trata de decifrar a mensagem simbólica, expressada por meio das sílabas que formam as palavras, enquanto que nesta, o sujeito leitor é orientado a aprender a compreender, interpretar e inserir-se no universo das ideias de outras pessoas – o autor – compartilhando pensamentos, ideologias e hipóteses, aceitando ou rejeitando o que analisa.

### 3.2 LEITURA: CONCEPÇÕES, NÍVEIS E ESTRATÉGIAS

A leitura constitui uma prática social no instante em que o leitor mergulha no processo de produção de sentidos e este se torna algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas daquele sujeito que ao se utilizar da linguagem adentra o universo da cultura, constituindo-se como um ser culto, racional e pensante. Assim, a leitura deve ser compreendida como um processo interativo que aciona e interage com os diversos conhecimentos do leitor, a todo o momento, a fim de que seja compreendido o que se lê. Nessa perspectiva, Martins (1986) e Kleiman (1997) reforçam a ideia de que a leitura não ocorre, apenas, como decodificação de

texto escrito, mas em todas as linguagens utilizadas para se comunicar. Assim, quando começamos a compreender e dar sentido ao que e a quem nos cerca, estamos aprendendo a ler.

Segundo Martins (1986, p. 7) há uma relação entre o ato de ler e a escrita de modo que “o leitor é visto como um decodificador de letra”, porém só haverá efetivação no ato de ler quando estabelecemos relações entre as experiências e começamos a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – então estamos procedendo leitura, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

Sendo assim, Martins (1986) delinea duas caracterizações para o ato de ler: como decodificação mecânica de signos linguísticos (condicionamento estímulo-resposta); como um processo de compreensão abrangente (envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos) e alerta de que “ambas são necessárias a leitura porque decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, é impossível” (MARTINS, 1986, p. 32).

Kleiman (1997), por sua vez acrescenta às concepções de leitura apresentadas por Martins (1986) a ideia de que a leitura é um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (quando há uma compreensão e atribuição de sentido ao texto); conhecimento textual (ligado às partes que compõem o texto - ortografia, sintaxe, tipo de discurso- que faz o leitor perceber se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio, também defendido por Solé (2009), que compreende os conhecimentos diversos que o leitor tem sobre o mundo. Essas concepções, na essência, evidenciam que a leitura é uma atividade interativa e, por conseguinte, utiliza-se de diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la.

Para Koch e Elias (2008, p.17), “o ato de ler constitui-se da junção entre os sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva”, o que lhes possibilita um contato eficaz com elementos significativos do texto. Sendo assim, o leitor é posto em contato direto com as palavras, de maneira peculiar, percebendo o elevado grau de sentido que elas preservam. Portanto, dizemos que a leitura decorre do entendimento entre sujeito, língua, texto e sentido que, adotados na respectiva sequência, a representação do pensamento estará assegurada e promoverá a captação mental do leitor de maneira absoluta. Esta premissa é confirmada por Orlandi (1995) quando afirma que:

O sujeito leitor é quem, em sua preexistência, se torna produtor da interpretação do texto, ao mesmo tempo em que, coloca-se como contemporâneo a ele, produzindo leitura, especificamente de sentido, garantindo sua eficácia, organizando-se com seu conhecimento de um eu-aqui-agora, relacionando-se com ele sem perder sua originalidade (ORLANDI, 1995, p. 92).

Sendo a escola a instituição diretamente responsável pelo ensino de leitura, cabe-lhe refletir e redirecionar sua postura diante desta prática. Dependendo de como ela for conduzida, poderá transformar o aluno em um leitor ou distanciá-lo do processo para sempre. Portanto, cabe à escola organizar, criar e adequar, em sua matriz curricular, propostas e estratégias efetivas de leitura, favoráveis à formação de leitores competentes, estando atenta às questões sociais nas quais os alunos se inserem com o propósito de minimizar a exclusão social e aproximá-los da história cultural da comunidade compreendendo-a como um lugar formado por inúmeros contrastes sociais.

Para Orlandi (1995, p. 187), “a leitura em seu objeto, o texto e a fonte de sapiência da realidade além de conectar sala de aula e sociedade, é a revelação ideológica ratificando o ambiente escolar como caminho condutor para inovação da linguagem.” É o objetivo da leitura, como bem fala Solé (2009), que guia o processo fazendo com que leitor e texto interajam entre si e promovam novas aprendizagens. Assim sendo, constatamos uma ligação direta entre escola e sociedade que é imprescindível na formação do sujeito leitor, já que entendemos que a função da escola consiste em desenvolver no educando a capacidade de aprender a aprender estruturando suas práticas pedagógicas com vistas à formação moral e social do indivíduo, incluindo a estruturação de um sistema contínuo de trocas de informações entre ambiente escolar e sociedade.

Neste sentido, Soares (1999) destaca que:

Para haver escola, se faz necessária adequada escolarização, substancial conhecimento, aquisição de saberes, responsabilidade, integridade e respeito, acima de tudo com os estudantes e a representatividade que ela, instituição mediadora de alicerces do conhecimento, desempenha no atual cenário cultural, político e social da esfera a qual pertence. (SOARES, 1999, p. 54).

É, portanto, a compreensão da leitura como elemento fundamental para a aproximação do leitor com o mundo que o cerca. Sem esquecer de que a prática proporciona o alargamento de possibilidades para sua efetivação, abordando a leitura como finalidade geradora de perspectivas capazes de proporcionar parcerias importantes na viabilização do diálogo entre leitor e autor.

Passemos agora ao que Martins (1986) chamou de níveis básicos de leitura que correspondem aos modos de aproximação entre o leitor e objeto lido. A autora denomina estes níveis em: *sensorial*, *emocional* e *racional* e complementa dizendo que “como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos” (MARTINS, 1986, p. 37).

A leitura sensorial diz respeito aos sentidos do corpo humano (tato, olfato, visão, paladar e audição), inicia desde cedo e nos acompanha por toda a vida. É aquela que vai definindo o que o leitor gosta ou não – mesmo de maneira inconsciente – somente por impressionar os sentidos do corpo, sem a necessidade de racionalização ou justificativa. Segundo a autora é a primeira leitura que fazemos, mesmo que não percebamos, diante de tudo aquilo que nos exige uma leitura.

Já a leitura emocional, aquela que nos remete prazer, tristeza, revolta, curiosidade, descobertas e lembranças, à fruição, geralmente é tratada como “menor”, superficial e, muitas vezes é reprimida e desconsiderada em função de pretensa atitude intelectual. É um nível de leitura considerado empático por fazer o leitor sentir-se no lugar do outro como forma de participação efetiva na realidade alheia. Na leitura emocional cabe ao leitor perguntar ao texto *o que ele faz? O que provoca em mim?* E não sobre o que ele trata, embora esse afloramento de sentimentos esteja totalmente ligado às ideologias trazidas pelo leitor e que determinam as suas relações sociais.

Tudo que lemos é fruto de uma visão de mundo, de um sistema de ideias e técnicas de produção, caracterizando um comprometimento do autor com o que produz e, por certo, com seus possíveis leitores. Há, portanto, relação entre texto e ideologias, pois estas são inerentes à intenção do autor, a seu modo de ver o mundo, tornando-se também elementos de ligação entre leitor e autor do texto (MARTINS, 1986, p. 60).

Por fim, a autora supracitada concebe a leitura racional como sendo aquela que visa mais o texto, a indagação; tem um caráter reflexivo e dialético e é a leitura considerada dominante por pertencer a minoria dos leitores: os intelectuais. Ela estabelece uma ligação entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, possibilitando-lhe questionar-se e dar sentido ao texto em relação ao universo das relações sociais. Neste sentido, Martins (1986, p. 71) assinala que “a leitura racional é exigente pois a disponibilidade emocional, o processo de identificação, agora, se transforma em desprendimento do leitor, em vontade de aprender um processo de criação” é hora de fazer-se coautor do texto lido e não apenas receptor do produto dado por acabado.

Ainda se tratando de leitura racional, queremos aqui relacioná-la às quatro dimensões de leitura apresentadas por Bortone e Martins (2008), essenciais à construção do processo de leitura, que são: dimensão contextual, infratextual, intertextual e textual. Essas dimensões estão no campo da leitura racional, já que se preocupam com o desenvolvimento da proficiência leitora do sujeito leitor, com vista a um processo de criação textual competente, produzido a partir dos elementos textuais e contextuais extraídos nos textos lidos.

A dimensão contextual vai além das informações explícitas no texto e leva o aluno a compartilhar a visão de mundo do autor em outros textos. Quando compreendemos o texto a partir das ideias do seu autor e somamos aos nossos conhecimentos socioculturais, estamos contextualizando o novo aprendizado. Essa é uma dimensão que deve ser estimulada pelo professor em sala de aula trazendo sempre ao centro da discussão, no trabalho com leitura, o resgate de outros conhecimentos, experiências, crenças, ideologias para que os alunos aprendam que o saber efetivo depende da contextualização de outros saberes.

A dimensão infratextual considera como importante ferramenta no processo de leitura as inferências que são as informações implícitas contidas no texto. Como diz Bertone e Martins (2008) “é tudo aquilo que está abaixo da superfície do texto, mas que é decisivo para sua coerência.” É imprescindível na compreensão do texto como um todo a partir dos pressupostos que vamos inferindo das pistas que o texto nos oferece. O professor é um condutor de inferências no processo de leitura quando ele constrói pistas durante a leitura de um texto escrito com o intuito de eliciar as leituras inferenciais, muito importante no trabalho com leitura desde a infância.

A dimensão intertextual é “um diálogo constante entre os textos”. Acontece por meio das paráfrases, paródias, citações, referência, alusão, dentre outras estratégias, que são usadas na construção textual após leituras de outros textos e pode ocorrer entre textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Portanto, ter conhecimento do texto ou textos nos quais o texto lido “conversa”, é importantíssimo para uma compreensão coesa do que está sendo lido, assim como utilizar as ferramentas de intertextualidade nos textos produzidos pelo aluno é uma forma de analisar o grau de conhecimento e domínio das temáticas propostas.

Já a dimensão textual diz respeito aos componentes textuais explícitos no texto: elementos coesivos, apresentação da ordem do discurso, além de outros mecanismos textuais, que fazem o aluno perceber a importância desses componentes textuais para a progressividade e coerência na construção dos sentidos.

Reiteramos, portanto, que a leitura não é concebida partindo de uma concepção, dimensão ou nível, mas sim da conjuntura de todas as ferramentas aqui apresentadas, em um trabalho constante, desafiador e necessário à formação de sujeitos atuantes e modificadores da sociedade. É, por assim dizer, um processo permanentemente interativo entre sensações, emoções e pensamentos refletindo uma leitura ligada às vivências, como bem esclareceu Martins, (1994). Quanto a sua aprendizagem, ela se dá na e pela interação e pressupõe a compreensão via o processo cognitivo que alia o saber linguístico ao uso social da linguagem.

Vejamos agora as funções da leitura na educação escolar centradas na leitura como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens defendidas por Solé (2009), que conceitua a leitura como sendo “um processo de interação entre leitor e texto”. O conceito nos parece simplista, mas ao passo que adentramos nas especificidades desse processo, compreendemos as premissas necessárias para que haja uma leitura eficaz: a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto; um objetivo para guiar a leitura.

Nesta perspectiva, todo e qualquer ato de leitura implica que o leitor tenha objetivos claros a serem alcançados e finalidades para que se sinta situado perante o texto. O significado extraído de um texto escrito não tem que ser o mesmo que o autor quis dizer no momento da produção, mas uma construção de sentido que envolve texto, conhecimentos prévios do leitor e o objetivo que este deseja obter.

Sobre conhecimentos prévios, Solé (2009) destaca como sendo primordial ao ato de ler as vivências, de um modo geral, acionados pelo leitor e que determinam os objetivos de leitura almejados no momento do contato com o texto, permitindo, assim, encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências nele mencionadas. É a falta desses conhecimentos prévios que faz, muitas vezes, os alunos rejeitarem a leitura de alguns textos e se desmotivarem a buscar outras temáticas textuais capazes de despertar o conhecimento e as novas aprendizagens proporcionadas por uma leitura com destreza e habilidade.

O processo de leitura parte, pois, de uma perspectiva interativa que “pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história” Solé (2009) e que se apresentam hierarquicamente como modelos de leitura ascendente e descendente.

O modelo ascendente faz o leitor iniciar a leitura pelos elementos que o compõem: letras, palavras, frases e outros elos linguísticos, que favorecem a compreensão textual. Esse modelo foi muito usado pelo método tradicional como proposta de ensino nas escolas brasileiras e, claramente, prioriza às habilidades de decodificação como sendo pressuposto definitivo para a compreensão do texto, conforme destaca Solé (2009)

É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos (SOLE, 2009, p. 23).

Já no modelo descendente o leitor parte dos seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos “para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” o que presume-se que quanto mais conhecimentos possuir o leitor sobre o texto, menos precisará focar nele para construir uma interpretação, o que pode ser considerado perigoso no processo de leitura eficaz provocado por uma leitura “rasa” que gera uma compreensão dissociada do verdadeiro sentido proposto no texto.

O modelo interativo não se baseia exclusivamente no texto nem no leitor, embora leve em consideração o uso dos conhecimentos prévios que este utiliza para a compreensão do texto, mas utiliza-se simultaneamente do conhecimento de mundo e do conhecimento de texto para que o leitor construa uma interpretação sobre o lido. Em síntese, é necessário o domínio das habilidades de decodificação, a utilização de distintas estratégias que levem a compreensão; um leitor ativo do texto e uma leitura de constante emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão textual.

Para falar sobre compreensão textual é importante levar em consideração a interpretação progressiva do texto que, basicamente, significa determinar, pelo leitor, as ideias principais contidas nele a partir dos conhecimentos prévios e objetivos de leitura e daquilo que o próprio processo de leitura em si lhe oferece, ou seja, para o aluno, a ideia principal transmitida pelo texto deverá estar em consonância com os objetivos que almeja atingir. Para isso, no decorrer da leitura, as ideias principais afloram através das diferentes estratégias que Brown (1981) apresenta como sendo: *supressão* dos conteúdos do texto considerados repetitivos, redundantes; *substituição* de conjuntos de conceitos por um conceito supraordenado que resuma seus objetivos; *seleção ou criação* de frase-tema ou síntese da parte mais importante do texto que se constrói no processo de leitura e são produto da interação entre os propósitos textuais, conhecimentos prévios do leitor e informação extraída do texto.

Após nos situarmos nos conceitos de leitura apresentados por Martins (2008) e Solé (2009), destacamos um dos maiores desafios enfrentados pela escola que é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 2009, p. 32).

Este pensamento realça que o sistema educacional sempre se mostrou preocupado com os métodos através dos quais se ensina as crianças a ler, qual idade deve ser iniciada a instrução

formal em leitura e quais aspectos são mais indicados para se obter uma leitura eficaz, todavia permanece tratando a leitura de forma mecânica – principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental – onde percebemos um trabalho voltado para a decodificação de palavras, para o ensino ascendente da leitura, onde se parte de letras, palavras, frases para se chegar ao texto sem considerar a leitura compreensiva e com finalidade clara que deve ser o pressuposto de toda ação leitora.

Solé (2009) considera, também, que o problema não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da maneira como os professores a valiam, de como é tratada no currículo escolar e, principalmente, por quais meios são oferecidas as leituras para que sejam desenvolvidas como processo e não como disciplina isolada, utilizada como instrumento de avaliação e não como objeto de conhecimento. Essas funções que a leitura ocupa na escola serão tratadas aqui como métodos utilizados por muitos professores de maneira independente, o que dificulta a formação de leitores competentes.

Quando a leitura é tratada como objeto de conhecimento, mesmo a leitura e a escrita aparecendo como objetivos prioritários, seu tratamento na escola não é tão amplo, limitando-se, em sua maioria, ao domínio das habilidades e decodificações. Geralmente seguem sequência de instrução, com poucas variações, desenvolvidas a partir de objetivos de leitura próprias do professor (que já segue parâmetros estipulados pelos currículos escolares) cuja preocupação é direcionada com a idade da criança e a autonomia leitora que esta já obteve, o uso do código dentro das normas descritas, a compreensão do texto lido a partir de questionamentos e fichas de leitura devidamente preparados por ele. Assim o trabalho de leitura se restringe a ler o texto, responder algumas perguntas - muitas vezes referentes a detalhes concretos – evidenciando um trabalho com leitura referente à avaliação da compreensão leitora e não a um processo de evolução da leitura pautado em interferências que fomentem no leitor estratégias de compreensão, ativem o conhecimento prévio e os objetivos de leitura e tornem capazes de autoquestionar-se, resumir o texto lido e, assim, tratar a leitura como um meio para a realização de aprendizagens.

Ler, compreender e aprender são caminhos indissociáveis na construção do leitor ativo, que processa e atribui significados àquilo que está escrito em uma página (ou ao que ouve e ao que vê) e que dependem prioritariamente dos conhecimentos prévios, dos objetivos de leitura e da motivação produzida pelo texto em seu leitor. Para tanto, vale realçar aqui a importância dos materiais oferecidos como suporte para a leitura, que devem “deixar-se compreender”, ou seja, mesmo que sejam textos desconhecidos pelos alunos é preciso assegurar que estes disponham

de conhecimentos necessários para abordá-los para que a sua compreensão não resulte impossível e nem se sintam desmotivados diante da ação de ler.

Como bem diz Solé (2009) “ler é compreender, e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender.” Se não há sentido naquilo que se lê não haverá construção de significado por parte do leitor. Assim sendo, a aprendizagem significativa é construída ao passo que o leitor se identifica com o texto e vai montando uma relação de interação onde um depende do outro para gerar significado. Assim, não devemos nos ater a *aprender a ler*, mas a *ler para aprender*.

Neste sentido, o conceito de aprender que mais se aproxima da efetivação de uma aprendizagem significativa é aquela referenciada na concepção construtivista da aprendizagem escolar e do ensino abordada por Coll (1990) que permite identificar problemas e encontrar soluções para eles com mais objetividade. Tal concepção adota o conceito de aprendizagem significativa criado por Ausubel (1963) que diz:

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Esse processo remete à possibilidade de relacionar de uma forma não arbitrária e substantiva o que já se sabe e o que se pretende aprender.

Assim, quando aprendemos significativamente algo, ocorre em nós uma memorização compreensiva integrada à rede de conhecimentos prévios que é gerada pela nova informação que chega através do texto. Essa memorização não tem relação com algo mecânico, robotizado, mas sim a uma funcionalidade na hora de resolver problemas práticos. Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente.

No bojo dessa discussão, cabe destacar a importância das estratégias de compreensão leitora, defendidas por Solé (1998), necessárias para o desenvolvimento e formação do leitor autônomo e eficaz. Conforme a autora, uma estratégia poderia ser considerada um procedimento, vista na literatura especializada e na tradição psicopedagógica como “estratégias de leitura”. “Procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987, apud SOLÉ, 1998, p. 68).

Valls (1990) diz que a estratégia tem sua utilidade para regular a atividade das pessoas à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos alcançar. Na verdade, nem detalham nem

prescrevem totalmente o curso de uma ação, ela norteia o caminho mais adequado que devemos seguir sempre estando contextualizada no problema concreto.

Para tanto, as estratégias de compreensão leitora são procedimentos que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los e uma avaliação da sua eficácia como procedimento utilizado podendo mudar a qualquer momento para se obter resultado positivo. Em suma, dizemos que é necessário ensinar estratégias de compreensão porque queremos formar leitores autônomos, capazes de aprender a partir de textos diversos interrogando-se sobre sua própria compreensão permitindo transferir o que aprendeu para outros contextos de uso. Com isso dizemos que o ensino pautado nas estratégias de compreensão ensina o aluno *aprender a aprender*.

Portanto, nos perguntamos: Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? De forma simples podemos responder que é para formarmos leitores autônomos, capazes de enfrentar textos de temáticas e funções diversas dotando-os de recursos necessários para *aprender a aprender*.

Algumas atividades cognitivas devem ser fomentadas mediante as estratégias de compreensão. Palincsar e Brown (1984) descrevem as seguintes:

- 1) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; 2) Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; 3) Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial; 4) Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”; 5) Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação; 6) Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões (PALINCSAR; BROWN, 1984, p. 45).

Solé (2009) complementa que essas atividades cognitivas compõem às estratégias de compreensão a fim de ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura. Para isso, a autora propõe estratégias relacionadas ao que deve acontecer antes (faz referência aos conhecimentos prévios e objetivos de leitura), durante (estabelecer inferências, rever e comprovar a própria compreensão) e depois da leitura (recapitular o conteúdo, resumi-lo e ampliar o conhecimento). A autora em tela leva em consideração a presença de um leitor ativo e considerando o que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, não podendo essa sequência ser vista como passos rigidamente estabelecidos.

Segundo a autora, constituem as estratégias de compreensão leitora para antes da leitura: antecipação, conhecimento prévio sobre o assunto, expectativas em função do suporte, expectativas em função da formatação do gênero, expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação, atividades durante a leitura, confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura, localização ou construção do tema ou da ideia principal, esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consultado dicionário, Formulação de conclusões implícitas no texto, formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo, identificação de palavras-chave, busca de informações complementares, construção do sentido global do texto, identificação das pistas que mostram a posição do autor, relação de novas informações ao conhecimento prévio, identificação de referências a outros textos, atividades para depois da leitura, construção da síntese semântica do texto, utilização do registro escrito para melhor compreensão, troca de impressões a respeito do texto lido, relação de informações para tirar conclusões, avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto, avaliação crítica do texto. As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura pretendem desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura.

Pelo exposto, reforçamos a ideia de que a formação crítica do sujeito leitor está intimamente ligada à maneira pela qual se dá o trabalho com leitura na escola. Essa leitura deverá ser crítica e conduzida sempre para a produção de outros textos próprios do leitor. Adotar essa *práxis* de leitura é afastar qualquer caráter opressor de um texto, porém, temos que estar atentos de que para que haja uma leitura crítica que contribua eficazmente na formação crítica do sujeito leitor exige que este possua experiência prévia sobre o texto escrito e, só assim, será capaz de constatar, argumentar e principalmente, transformar. É a leitura cumprindo sua função social de combate à alienação e ignorância quando assinalamos que compreender um texto escrito é mais que um ato cognitivo: é um ato social, de interação entre dois sujeitos – leitor e autor.

### 3.3 LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Durante muito tempo convencionou-se que o conceito de Letramento estava atrelado à alfabetização cujas conotações escolares destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Hoje, o termo letramento atinge um grande número de conceitos com usos e

especificidades variados, porém todos estes conceitos referem-se ao letramento como “processo ligado a políticas educacionais e culturais, metodologias de ensino e seleção de conteúdos” (ROLIM-MOURA, 2020 p.55) compreendendo os processos de participação social, de acesso e construção do conhecimento e as relações entre as pessoas da sociedade.

Assim, levando em consideração o letramento como construção pessoal, política e cidadã jamais poderemos restringi-la à dimensão meramente individual, resultante de capacidades cognitivas individuais; ele corresponde “as formas de organização social, de circulação da cultura [...] de estabelecimento de valores e padrões de comportamento” (BRITO, 2003).

Por esse viés, queremos destacar como peça fundamental desta pesquisa sobre formação crítica do leitor, a Teoria social do letramento, desapegando-se de um conceito geral e adentrando naquilo que chamamos de prática de letramento.

Para entendermos as práticas de letramento tratadas no modelo educacional atual é preciso disvencionalhar-se da ideia hegemônica de letramento como sendo a valorização da escrita e da leitura em pessoas com bom desenvolvimento cognitivo que, por esta razão, desenvolvem a sociedade a qual pertencem e dominam os “iletrados” - pessoas sem nenhum saber que acabam sendo tratados como seres subservientes aos detentores da leitura e da escrita.

Segundo Street (1984) “as práticas de letramento são mais utilmente entendidas como existindo nas relações entre pessoas, dentro de grupos e comunidades, não apenas como um conjunto de propriedades que residem em alguns indivíduos.” É a contextualização do múltiplos letramentos que, ao se somarem, constroem a sociedade, regulam a moral e os costumes e carregam simbologias capazes de contribuir para o conhecimento e para os mais diversos processos de aprendizagem e produção de sentidos. Como complementa Rios (2009, p. 123), “Os letramentos são plurais: variam de contexto para contexto, de semiose para semiose, como formas, imagens, cores, nos eventos de letramento dentro dos domínios da vida, que correspondem ao espaço familiar, ao trabalho, à escola”.

Por esse íntere, tratamos da teoria social do letramento na formação do leitor crítico porque consideramos a vida cotidiana, as relações sociais construídas ao longo da vida e o dia-a-dia familiar como fontes de ensino e trocas de saberes imprescindíveis ao desenvolvimento crítico de todo e qualquer cidadão.

Pensando nisso, queremos destacar, dentro dos múltiplos eventos de letramentos, o letramento familiar como teoria inspiradora para essa pesquisa em virtude dela reconhecer que a família é uma instituição social de grande valor para a sociedade e a primeira “escola” onde a criança aprende temas relacionados ao contexto em que vivem e que servem como base para

todos os demais conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Não reconhecer a família como canal de ensino das mais diversas aprendizagens seria tratar o indivíduo como “saco vazio” até o momento em que chegasse à escola e o considerasse iletrado por não dominar a leitura e a escrita e, por conseguinte, não ter adquirido saberes enciclopédicos.

Nesse sentido, consideramos que no meio familiar há várias aprendizagens que se dão pelas diferentes linguagens, especialmente a linguagem oral tratada informalmente em gêneros orais nas relações espontâneas do cotidiano familiar. É ensinando diuturnamente sobre valores, princípios, modos, religião, cultura e meios de sobrevivência aos nossos filhos, irmãos, sobrinhos, netos... que praticamos o letramento dentro do conceito mais justo que temos na atualidade: prática social indispensável à formação do sujeito.

Queremos aqui conceituar o termo família “ como instituição em que, por laços afetivos, há partilha do espaço de convivência com direitos e obrigações, de modo que se constroem relações” (ROLIM-MOURA, 2020, p. 70). Nesse alinhamento reiteramos a ideia de que o processo de formação do leitor crítico está imbuído de práticas discursivas das famílias com as quais ele convive e seu letramento está pautado complexamente pelas relações que se estabelecem nesse contexto, ou seja, conforme o nível de escolaridade do membros familiares que, nem sempre, possuem o letramento escolarizado, mas são capazes de entrelaçar discurso, prática, cultura e relação interpessoal (como cidadãos atuantes em sociedade) para contribuir, de forma positiva, com a formação crítico-leitora a partir do reconhecimento da instituição família como espaço de constituição de letramentos e construção de identidades, reproduzindo ou modificando o status do senso comum.

Nessa abordagem do letramento familiar como um evento dentro dos letramentos sociais, Street (2014) vem com a seguinte proposição:

As práticas de uso da linguagem oral como também da linguagem escrita, independentemente de serem utilizadas por alguns sujeitos e outros não, constituem elementos de eventos e práticas de letramento, pois , ao se utilizarem da língua, falada ou escrita, estão produzindo textos, discursos. E, no contexto familiar, há caracterizações muito particulares, como: orientação para a vida, reclamações de um não cumprimento de um comando... tudo tendo finalidades na formação do sujeito (SREET, 2014, p. 101).

A partir do exposto, fica compreendido que tanto a família como a escola possuem compromentimentos com as concepções de letramento ficando explícito que à família cabe a responsabilidade com a formação dos seus membros, numa perspectiva humana, para que eles possam conviver decentemente como os outros em sociedade – daí o que chamamos de

letramento familiar. Quanto à escola, cabe a responsabilidade social de introduzir os aprendentes no mundo da escrita, desenvolvendo habilidades ligadas a esse universo – ou seja, o letramento escolar.

### 3.4 O LEITOR CRÍTICO EM FORMAÇÃO

Inicialmente as pesquisas sobre o texto consideravam o contexto apenas como o entorno verbal do texto, o co-texto. Com o passar do tempo percebeu-se que tanto nos textos falados como nos textos escritos, os produtores textuais fazem uso de uma multiplicidade de recursos, muito além das simples palavras que compõem as estruturas, os quais chamamos de contextos; assim, a produção de sentidos realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, etc.

Na fase inicial das pesquisas sobre o texto, que se tem denominado fase de análise transfástica, o contexto era visto apenas como o entorno verbal, ou seja, o contexto. O texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seriam obtidas por meio de reiteração dos mesmos referentes ou uso de elementos da relação entre seus vários segmentos (KOCH; ELIAS, 2006, p. 60).

Para tanto, podemos conceituar o contexto como tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para a construção do sentido ou ajuda a determiná-la (KOCH; ELIAS, 2006).

Com a Teoria dos Atos de Fala<sup>1</sup> e a teoria da Atividade Verbal<sup>2</sup> passou-se a levar em conta o contexto sociocognitivo como necessário para que se estabeleça a interlocução entre duas ou mais pessoas. Assim, o contexto englobará não só o co-texto, como também a situação de interação imediata a situação mediata e o contexto cognitivo dos interlocutores.

Entendemos como contexto sociocognitivo os conhecimentos enciclopédicos, sociointeracionais, procedurais, textuais etc. compartilhados, ao menos em parte, por duas ou mais pessoas no processo de compreensão mútua. Ao iniciar uma interação verbal, cada um dos interlocutores já traz consigo sua bagagem cognitiva e isso já é, por si só, um contexto.

Temos, assim, o contexto como constitutivo da própria ocorrência linguística. O que se infere dessa discussão é que uma mesma expressão linguística pode ter seu significado alterado

---

<sup>1</sup> Nasceu no interior da Filosofia Analítica de Oxford. Essa teoria postula que a língua é uma forma de ação dotada de intencionalidade, ou seja, que “todo dizer é um fazer”.

<sup>2</sup> Desenvolveu-se na ex Alemanha oriental. Parte do princípio de que a linguagem é uma atividade social realizada com vista à realização de determinados fins, e de que o texto é o componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um “jogo de atuação comunicativa”.

em função dos fatores contextuais. Resulta, então, que falar de discurso implica considerar fatores externos à língua para se entender o que é dito.

Por essa razão, justificamos ser fundamental a indissociabilidade entre as noções de texto e contexto quando afirmamos que o estudo de um texto sem considerar o contexto é insuficiente para a produção de sentido. Vimos isso quando nos deparamos, por exemplo, com enunciados ambíguos no texto que, através do contexto, conseguimos fazer uma interpretação unívoca do texto; o contexto também nos permite preencher as lacunas de um texto por meio de “inferências-ponte” (termos que permitem ao interlocutor antecipar sentidos de outros termos por contextualizar palavras afins na mesma temática).

Vê-se, portanto, que o contexto contribui de forma significativa na construção da leitura de mundo de todo indivíduo, assim como afirma Freire (1989), a interação do sujeito com o seu contexto irá possibilitar a construção de leituras diversificadas do próprio mundo e de qualquer texto. E, apenas ratificando o que fora dito, deve haver o constante contato do indivíduo ao universo do texto e da leitura. Devendo ser, este processo intensificado no contexto escolar, possibilitando um maior aprendizado e desenvolvimento do conhecimento.

Partindo da concepção de que texto é um lugar de interação e de constituição dos interlocutores, Koch e Elias (2006) referendam a importância das concepções de sujeito, de língua e de sentido como basilares se conceber a leitura numa perspectiva crítica.

Neste sentido, Koch (2002, p. 28) afirma que “a concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Estamos aqui diante da concepção de leitura com *foco no autor* e na representação do seu pensamento onde quem lê se preocupa, no ato da leitura, com a captação das ideias do autor sem levar em consideração as suas experiências e os seus conhecimentos; o sentido do texto centra-se no autor bastando ao leitor apenas captar suas ideias. Em síntese, é o texto visto como produto lógico do pensamento.

Sob este prisma, a concepção de língua como código, como estrutura, *foca-se no texto* e corresponde a um sujeito limitado ao que está exposto no texto, o que Koch e Elias (2006) chama de “o que está dito no dito”. Nesta concepção de leitura cabe ao leitor reconhecer o sentido das palavras, a maneira como se apresentam ortograficamente, a estrutura em que o texto se apresenta e sua organização sintática. Assim o sujeito é considerado leitor por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução textual.

Já a concepção interacional, dialógica da língua *foca na interação autor-texto-leitor* e considera como partes imprescindíveis para o entendimento do texto os seus sujeitos (interlocutores) que são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que se

constroem e são construídos no texto. Desse modo, o texto dá espaço para toda uma diversidade de sentidos implícitos que só serão percebidos quando se tem o contexto sociocognitivo dos participantes no momento da interação.

Essa concepção da língua coaduna-se com a concepção sociocognitivo-interacional de Bakhtin (1992) que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O referido autor destaca:

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde, ou não, com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é prenhe de respostas e, e uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Ainda sobre as teorias e fundamentos da leitura que precisamos conhecer durante o processo de formação do leitor crítico estão as estratégias de leitura. Vistas como um conceito-chave para o desenvolvimento da leitura proficiente, as estratégias de leitura são operações mentais das quais o leitor lança mão para processar a informação visual, utilizando de forma interativa os conhecimentos necessários para atribuição de sentido ao que lê.

As estratégias de leitura crítica podem ser classificadas como cognitivas e metacognitivas. Estratégias cognitivas encontram-se no campo da natureza interna e inconsciente que, por conseguinte, são de difícil observação e controle, compreendem comportamentos e pensamentos que diretamente influenciam o processo de aprendizagem, principalmente na maneira como a informação será armazenada. Em se tratando do processo de leitura, esta é aprendida pelo leitor e aperfeiçoada com o tempo e com a prática o que resulta em uma atividade de automatização parcial do processamento dos textos.

As estratégias chamadas metacognitivas exigem um monitoramento mais consciente por parte do leitor e são de natureza externa e controlável. Para Boruchovitch (2001) as estratégias metacognitivas consistem em procedimentos individuais de planejamento, monitoramento e regulação, elas permitem que o sujeito leitor delinieie o processo de aprendizagem elaborando estratégias diferenciadas de acordo com os seus objetivos de leitura e com o grau de dificuldade apresentado pelo texto.

Segundo Goodman (2000), as estratégias de leitura metacognitivas baseiam-se no modelo de análise linguística conhecida como psicolinguístico (estudo das conexões entre a

linguagem e a mente) e que apresentam como mais relevantes as estratégias metacognitivas: *predição, seleção, inferência, confirmação* ou *correção*.

A *predição* é a capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto à medida que vai processando a sua compreensão. Está intimamente ligado aos conhecimentos prévios trazidos pelo leitor que fazem com que o texto lido não se mostre algo tão novo e distante daquilo que o leitor já conhece.

Já a *seleção* passa pelas escolhas de trechos textuais relevantes ao objetivo de leitura antes pensado pelo leitor. É uma habilidade de tornar a compreensão, daquilo que se pretende no texto, mais rápida.

Entendemos por *inferência* o resultado das “bagagens de conhecimento” (de mundo, enciclopédico e mapas cognitivos) conduzidas pelo leitor que facilitará a compreensão da informação textual. Em Lógica, podemos dizer que é operação intelectual mediante a qual se afirma a verdade de uma proposição em decorrência de sua ligação com outras proposições já reconhecidas como verdadeiras. Consiste, portanto, em derivar conclusões a partir de premissas conhecidas ou decididamente verdadeiras.

Por último temos a *confirmação* se dá quando as inferências utilizadas durante a leitura se mostram corretas em relação à compreensão, assim como a *correção* é feita quando percebe-se que a compreensão do texto não está sendo efetivada com o uso da predição e inferências atribuídas e, assim, há a necessidade de voltar ao texto, buscar outras pistas e levantar outras hipóteses para a construção do sentido.

A ativação das estratégias de leitura implica a mobilização de três grandes redes de conhecimento que permitirá o leitor interagir com textos de variados gêneros de acordo com o contexto e seus objetivos de leitura. Segundo as autoras Koch e Elias (2006) esses três sistemas de conhecimento se dividem em: *o linguístico, o enciclopédico e o interacional*.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical que temos da língua. Diz respeito à organização do material linguístico na superfície textual, pode ser visto explicitamente durante o processo de decodificação textual e compõe o que chamamos e estrutura física do texto; o uso dos meios coesivos para a sequenciação do texto, a seleção lexical adequada ao tema etc.

Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo refere-se àquilo que se aprende com as vivências pessoais, com as memórias registradas ao longo dos anos e com os mais variados eventos sociais situados no tempo.

Por último, o conhecimento interacional que se realiza nas formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

1 - Conhecimento ilocucional: permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional; 2- Conhecimento comunicacional: diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta; seleção da variante linguística e adequação do gênero textual à situação comunicativa; 3- Conhecimento metacomunicativo: permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com quem é produzido; 4- Conhecimento superestrutural: permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social (KOCH; ELIAS, 2006).

As redes de conhecimento aqui apresentadas não são utilizadas de forma independente; é necessário que as três se interrelacionem e, ao longo da leitura, sejam utilizadas para que possamos obter uma leitura crítica eficaz onde o leitor é capaz de compreender e produzir outros textos a partir daquele lido.

### 3.5 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA

A leitura subjetiva se dá no momento em que as emoções são ressignificadas a partir de uma catarse, um processo de liberação de tensões reprimidas. Se dispõem a proporcionar sensações nos leitores durante a leitura e escrita literária, mobilizando os estudantes a aproximarem-se dos textos e através da leitura, das emoções evocadas por ela, terem contato com a experiência estética.

Para Rouxel (2014, p. 22) “Longe de se envolver na descrição analítica ou erudita das obras que eles leram, os leitores evocam como elas os inquietaram, como elas os marcaram”. As propostas de atividades da leitura subjetiva proporcionam aos leitores contatos diferenciados do ensino tradicional de literatura, possibilitam aos sujeitos leitores esse envolvimento, não relacionado às questões estruturais, mas às que têm relação com as emoções, com o eu do sujeito leitor.

O desafio para a escolarização da leitura continua intenso. Segundo a autora em análise, “ler é ainda uma performance que se mede pelo número de páginas e pelo tamanho dos caracteres” (ROUXEL, 2013, p. 70). É desafiador o trabalho com a formação crítica de leitor no cotidiano da sala de aula. Outra imagem característica dessa dificuldade apontado pela autora é a de “um leitor forçado”. Diante disso, percebemos o quanto essa teoria comunga com

a prática com o leitor real, nós nos deparamos com essas dificuldades quando iniciamos nossas atividades com o texto literário em sala de aula, hoje com bastante estudo e pesquisa, vemos a importância da busca por estratégias para proporcionarmos ao leitor real, oportunidade de apresentar-lhes e eles usufruírem da experiência estética através do ensino de literatura.

Rouxel caracteriza como sendo dois tipos de leitores em um só aluno: “o leitor escolar e o leitor que existe nele.” Conforme a autora, os textos literários sugeridos pela escola distanciam-se daqueles de preferências pessoais dos estudantes. Nos estudos feitos, segundo ela, é percebido que alguns estudantes se queixam da imposição da leitura escolar e que parece ser um dever. No entanto, mesmo com as dificuldades existentes, a autora defende a prática de se trabalhar com o gênero autobiografia e afirma que “a prática da autobiografia de leitor é felizmente carregada de ensinamentos para os sujeitos leitores em formação.” (ROUXEL, 2013, p. 71). Ainda conforme a autora, à medida que se inicia a prática desse gênero, emerge do sujeito a consciência da imagem de si como apreciador ou não de tal leitura.

Provocar o desejo pela leitura é destaque na fala da autora. Por que desejo? Entendemos que despertar o desejo de leitura exige mediação. Conforme a autora, há estudantes relatando o interesse pela leitura, porque um amigo ou colega indicou o livro. Imaginamos como deve ser cheio de significados compartilhar uma leitura. O professor pode fazer isso, mas precisa ler, sentir-se provocado pela leitura. Porque para mediar a leitura desse texto, também deve estar incluso a emoção de ter lido tal obra. A autora ainda acrescenta a sua discussão: “A vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade.” (ROUXEL, 2013, p. 73). Entendemos a necessidade do envolvimento do professor nessa mediação. Nas produções dos estudantes, a autora destaca: “a leitura é quase sempre, antes de tudo, a procura de uma emoção.” (p.74). E ainda acrescenta: a subjetividade é essencial para a leitura.

#### 4 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Falar da formação do leitor crítico a partir do trabalho com a leitura é necessário trazer ao centro do debate uma temática fundamental: Qual o papel da escola no processo de formação de alunos-leitores?

Irané Antunes (2009) trata o assunto “a leitura em sala de aula” sob uma perspectiva inovadora que contempla a necessidade de não se perder de vista as funções sociais da interação verbal, a qual tem, segundo a autora, padrões que devem ser seguidos para que não seja um processo aleatório.

Seguindo essa preocupação, a autora trata da leitura e de suas funções dentro do ensino de línguas, sugerindo que esteja ligada não somente a ensinar a decifrar sinais gráficos, mas inserir os alunos no mundo da cultura letrada. “Pela falta de um trabalho centrado no uso de textos, o centro das aulas ainda é o ensino da gramática e ler continua a ser um mero detalhe, sendo realizado quando sobra tempo” (ANTUNES, 2009, p. 46).

No cerne dessa discussão convém falarmos sobre as questões relacionadas ao ensino de língua e sua prática em sala de aula, na realização das atividades pedagógicas focadas nas funções individuais e sociais da leitura que envolvem, além do acesso ao conhecimento já produzido, a produção de novos conhecimentos, a continuidade e o avanço das descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade.

A partir da consideração de várias perspectivas acerca das funções individuais e sociais da leitura, a autora aborda as várias implicações pedagógicas sobre as percepções e compreensões pontuadas e pertinentes a serem praticadas e priorizadas como papel da escola apresentados em questionamentos que abrangem várias circunstâncias do ambiente escolar como: A formação do sujeito leitor só é possível e necessária nas aulas de português? A quem compete ainda desenvolver as práticas escolares de leitura como fundamentais à formação do sujeito? Que foco escolher para as abordagens didático-pedagógicas na mediação da leitura no contexto escolar?

Tais indagações podem ser respondidas levando em consideração a prática de leitura motivada pelos professores de todas as disciplinas, e não apenas nas aulas de português, para que demandem, através de atividades que tomem estratégias proficientes para o efetivo exercício das múltiplas possibilidades de leituras que um texto enseja. Desse modo, propomos algumas considerações referentes aos objetivos da escola para a ampliação dessas diferentes competências além das verificações a respeito das implicações desses objetivos na implementação de uma intervenção pedagógica, no sentido de legitimar o papel da escola na

promoção da competência para aprender e na função de ampliação dessas competências, desenvolvendo-as ainda mais, acrescentando a elas outras ainda não alcançadas, representando efetivamente o lugar pertinente à aprendizagem.

Ao que diz respeito às competências esperadas pelo exercício da leitura, têm-se o fato do destaque da leitura como prioridade curricular da escola, com o intuito de promover o exercício da cidadania, considerando todos os benefícios de cunho informativo e formativo proporcionados pela leitura que favorecem o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos já adquiridos e a formação de conhecimentos a adquirir, pois a competência em leitura supõe e é revelada na articulação do saber já acumulado com as condições específicas enfrentadas nos mais distintos tipos de situação comunicativa, além da formação da capacidade interpretativa e o desenvolvimento da sensibilidade artística e estética adquiridos a partir do contato com textos literários, que culmina na extrapolação necessária dos interesses imediatos das exigências meramente sociais e profissionais.

Tratando sobre leitura como fruição, Antunes (2009 p. 23) afirma que o ato de ler não é uma habilidade inata e, por isso, “necessita ser estimulado, executado e vivido”. Mas, a quem cabe o papel de desenvolver o gosto pela leitura? Certamente, à escola como ambiente que prioriza esse ato, porém, sem excluir a atuação da família como incentivadores do mundo mágico da leitura, bem como a sociedade, os meios de comunicação e as políticas públicas voltadas para este fim.

Como bem vimos no capítulo anterior, o sentido de qualquer texto se faz a partir dos conhecimentos linguísticos e de mundo que se cruzam e resultam da confluência dos elementos que estão dentro e fora do texto. É a leitura interacionista, que além dos aspectos linguísticos e do conhecimento prévio consideram a relação autor/leitor e seus respectivos repertórios trazidos de outras leituras e outras escritas.

Assim sendo, compreendemos que o letramento, para se efetuar com competência, necessita que o leitor conviva com a informação escrita, com a exposição de ideias e com a literatura de forma gradativa e bem elaborada para que a leitura se torne parte constitutiva das atividades sociais do sujeito. Contudo, isso não será possível se a escola não se voltar totalmente em favor da leitura colocando a produção do conhecimento relevante e o acesso a ele no centro de seus objetivos e de suas atividades periódicas.

Tal discussão é também evidenciada nos estudos de Ferrarezi e Carvalho (2017), ao destacarem que o tratamento dado à leitura nas escolas brasileiras, muitas vezes não tem recebido suficientemente o olhar que necessita para dar conta das transformações, sobretudo sociais, que ocorrem tanto no âmbito local como global.

Para os autores acima citados: Ferrarezi e Carvalho (2017 p. 18), corroboram dizendo que:

Ler não é ser capaz de decifrar letrinhas de um alfabeto qualquer; é, principalmente ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada (FERRAREZI; CARVALHO, 2017 p. 18).

Assim, para que possamos formar leitores hábeis faz-se necessário um trabalho escolar consciente, planejado e preocupado com cada fase de desenvolvimento que o aluno-leitor necessitará passar para se ter um bom resultado no final da educação básica. Para tanto, para ensinar a ler de verdade na escola, é preciso tempo. Porém, essa exigência é refutada pelos professores quando justificam que o tempo que a escola dispõe para aulas de Língua portuguesa não é suficiente para tratar os assuntos da gramática e a leitura. Problema constatado logo “de cara” quando temos os termos leitura e ensino de gramática como sendo duas coisas independentes e, ainda mais agravante quando sabemos que o ensino da gramática normativa é priorizado nos currículos escolares como sendo a verdadeira efetivação do ensino da língua materna.

É importante lembrar que, a preocupação com um ensino de leitura mais específico e com menos conteúdo sendo tratado nas aulas de Língua portuguesa, já fora parametrizado nos documentos norteadores da educação brasileira chamados de PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) desde 1996. No entanto, esse documento não foi devidamente implementado na maioria das escolas, conforme aponta Rojo (2000), num apurado trabalho de avaliação desta questão, por uma série de fatores, especialmente a formação continuada de professores e demais educadores que deve, segundo a autora, [...] deve ser privilegiada, sem o que a prática da sala de aula não sofrerá mudanças substanciais na direção pretendida.” (ROJO; BARBOSA, 2000, p. 149-150).

Outro ponto que merece destaque no tocante à leitura na escola diz respeito aos currículos. Neste sentido, Ferrarezi e Carvalho (1996, p. 21) destacam que “os currículos precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura” e, para isso, deve-se começar pelo aumento do tempo efetivo de trabalho com a leitura em sala de aula, colocando em equivalência com o tempo previsto para os conteúdos destinados aos estudos gramaticais, principalmente, possibilitando que o aluno desenvolva, plenamente, suas competências comunicativas.

Cabe destacar, também, que não há como falar em formação do sujeito leitor sem entender todas as fases requeridas para a leitura que, necessariamente, deve ter início na alfabetização e prosseguir por toda a vida de estudos do aluno. De início, devemos nos preocupar em desenvolver o gosto pela leitura como algo indispensável ao desenvolvimento das demais competências leitoras. Para isso, trataremos aqui sobre a dimensão estética que sempre predispõe toda e qualquer ação de racionalização. “Muito mais do que um ser racional, o homem é um ser estético: não existo porque penso, mas porque sinto o mundo ao meu redor e com ele me relaciono.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2016, p. 36).

Nesta direção, a dimensão estética na aprendizagem está diretamente ligada ao que vejo e que gosto, o que atrai meus sentidos (visão, tato, paladar...) – faz ligação direta com a leitura sensorial defendida por Martins (2003) e já tratada neste trabalho – e, biologicamente, está localizada em nosso cérebro ocupando quatro terços da nossa massa cerebral, ou seja, jamais poderá ser considerado inteligente apenas aqueles seres que desenvolvem facilmente a inteligência lógico-racional. Garden (1995) sistematizou essa constatação biológica na forma de uma teoria educacional que concluiu não haver equilíbrio psicossocial humano sem as inteligências ligadas à dimensão estética do homem.

Trazendo esse exemplo de dimensão estética para a história da formação crítica do leitor podemos dizer que os textos, de qualquer tipo, têm “vida” como construto social. Se enxergarmos que uma experiência estética com o mundo só existe quando aquele que tem contato com esse mundo o vê, o reconhece por um prisma estético e o experimenta como algo que lhe dá prazer ou desprazer, que evoca beleza ou a falta dela e, disso, “esse experienciador se torna sujeito de sua relação com o mundo, assim também devemos compreender que a leitura se dá desde o momento em que o leitor experimente o texto e tira dele suas primeiras impressões” (FERRAREZI; CARVALHO, 2016, p. 49).

Quando falamos em leitura no Ensino Infantil, consideramos que as primeiras relações da criança com o texto são iminentemente intermediadas por questões estéticas que estão além de outros valores considerados objetivos ou racionais. Infelizmente isso não acontece com as ações tradicionais do ensino lógico-formalista que acabam cerceando a intervenção direta do sujeito leitor e fazendo-os não sentirem prazer na leitura proposta.

Ferrarezi e Carvalho (2017) destacam algumas causas do desinteresse dos alunos pela leitura. Destas, destacamos: 1 - O ensino da língua de forma lógica; 2 - A língua, a leitura e os textos são ensinados e não vivenciados; 3-A leitura é um ato realizado por um não-sujeito e, por isso, não assume um valor existencial; 3 - Por não ter valor existencial, a leitura se

transforma em mero exercício escolar. 4 - Em alguns casos a leitura é usada como castigo escolar e se torna algo execrável para o aluno.

Portanto, dizemos que a leitura deve passar por três fases: A primeira fase diz respeito à cognição da criança e deve ser desenvolvida no Ensino Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Deve seguir a lógica da experimentação – intuição – racionalização. Devemos primeiro experimentar a leitura para depois racionalizá-la, porém na escola se faz o contrário: conceitua- exemplifica – exercita (a título de experimentação). Essa primeira fase da leitura deverá ser de vivências muito mais emocionais do que racionais. Qualquer racionalização deverá partir das próprias crianças, cujo desenvolvimento varia de uma para outra.

Desde o Ensino Infantil, algumas habilidades, chamadas de operatórias, precisam começar a ser desenvolvidas. A primeira é a observação que envolve a percepção de detalhes no texto (como objetos, lugares etc.) e também do texto como um todo. Após observar é hora de treinar a compreensão – que vai muito além da memorização – é a apropriação e construção do conhecimento associando-os a outros já adquiridos. Comparar é examinar dois ou mais objetos distinguindo relações, semelhanças e diferenças entre eles. Consultar/conferir consiste em examinar o texto e detectar se tem algo fora da sua ordem lógica da apresentação visual.

Ao chegar ao segundo nível de leitura, em meados do Ensino Fundamental, novas habilidades de leitura devem ser desenvolvidas na criança para que se tenha organizações representativas mais amplas e complexas. Queremos citar aqui: a capacidade de localizar os acontecimentos textuais no tempo e no espaço e ser capaz de relatar – considerada a mais preciosa das habilidades – que se traduz em “contar como foi” uma experiência vivida ou imaginada.

É imprescindível que o professor trabalhe com as habilidades de leitura e não só as use nos planos de aula bimestrais, banalizando a sua importância. Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 90) nos alertam que “trabalhar com habilidades não significa estar preso a determinadas faixas etárias ou disciplinas curriculares, nem ao uso de eixos temáticos curriculares. As habilidades vão além do currículo e, ao mesmo tempo, ajudam na construção dos saberes”.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental aumentamos as exigências relacionadas à leitura e aumentamos mais um nível. Nesse ínterim, a leitura mantém sua dimensão de prazer, o que nunca deverá perder, mas lhe é acrescentada uma dimensão de valor intuitivo. Não é só ler, é ler e compreender o texto lido. As intuições poderão nos guiar pelo texto para assim sermos capazes de fazer coisas mais maduras, responsáveis e produtivas. Destacamos aqui algumas das habilidades necessárias ao desenvolvimento da leitura intuitiva que resulta na

capacidade dos alunos: fazerem exposições sistemáticas do conteúdo lido; debater; produzir material para fins de conscientização; produzir jornais.

Por fim, temos a fase da leitura que deve ser desenvolvida no Ensino Médio. Nesta fase somamos o prazer, a intuição e a teoria para que o aluno chegue até o chamado “nível consciente do uso da linguagem.” É nessa fase que as tipologias e as formalidades ganham espaço. É somente aqui que vale a pena racionalizar e teorizar sobre coisas como: tipologia textual; técnicas avançadas de escrita; aspectos formais da arte literária; análise minuciosa da estrutura textual.

Tais ideias possibilitam entendermos que “a escola não é lugar de algumas leituras: é o local de todas elas”, porém, o que o professor deve usar como material para que possa desenvolver, eficazmente, todas as fases de leitura nos seus respectivos níveis de escolaridade? Em primeiro lugar, tudo aquilo que compõe a existência cotidiana de seus alunos para que estes não vejam a leitura como algo distante da sua realidade e sendo classificada por grau de sofisticação. Depois, o professor apresenta textos que podem ampliar, com utilidade e prazer, os conhecimentos sistematizados cotidianamente pelos alunos fazendo-os compreender que o mundo da escola precisa ser mais amplo que o seu próprio mundo.

Por falar nos textos apresentados pelo professor para a ampliação do conhecimento sistematizado dos seus alunos, queremos chamar aqui a atenção para uma prática muito comum nas escolas brasileiras: O uso do texto como pretexto.

O texto deve ser trabalhado pelo professor a fim de que alunos desenvolvam habilidades que culminem na construção da competência leitora e não como mero pretexto para se trabalhar elementos gramaticais ou literários, cujo estudo textual é feito em partes de texto, o que chamamos aqui de fragmentação textual. Essa fragmentação está muito presente nos livros didáticos onde, geralmente, a leitura aparece dissociada da compreensão. Sempre nos deparamos com enunciados onde primeiro pede para ler o texto e só depois fala em compreensão textual. Esse trabalho fragmentado (feito com partes textuais, em sua maioria) faz o leitor perder de vista o “todo” do texto e, muitas vezes, ter a impressão de que compreendeu profundamente de que se tratava o texto lido. Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 80) chamam a atenção quanto ao ensino da leitura em textos fragmentados.

Fundamentar a educação em fragmentos de textos, fragmentos de ideias, fragmentos de conteúdo é algo muito danoso! Fragmentos nos dão a falsa impressão de compreensão profunda e nos tornam orgulhosos de nossa mais rudimentar ignorância e superficialidade.

É essa leitura fragmentada que alimenta, cada vez mais, a indisposição leitora em nossos alunos e os fazem seres efêmeros em tudo que se dispõem a fazer, tanto na escola como na vida.

Então, para se construir a competência leitora – tão comentada por todos os teóricos da língua – tem que se preocupar com a aquisição das habilidades. Não há outro caminho para o professor! Neste capítulo, falamos das habilidades leitoras que são referências no estudo das fases da leitura (da infância ao Ensino Médio) e, agora, explanaremos as habilidades de forma mais específica e que se encontram nas matrizes de referência de Língua portuguesa de todo o país: são as habilidades agrupadas em eixos temáticos direcionados ao processo de aquisição da competência leitora; esses eixos e habilidades norteiam as avaliações externas (ANA / SAEB / ENEM) e são trabalhadas, muitas vezes, de forma independente e com vistas à avaliação.

Os eixos aos quais nos referimos aqui e que aparecem nos documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa, especialmente, na Educação Básica são: procedimentos de leitura; suporte e gênero na compreensão leitora; coerência e coesão textuais; recursos de efeitos de sentido; relações entre textos e variação linguística (BNCC, 2018, p. 45). Vejamos de forma breve o que cada eixo desse pretende desenvolver no leitor competente.

Os procedimentos de leitura envolvem o trabalho sistemático com as habilidades e fazem com que o professor analise como o leitor processa um texto. Para isso é necessário que habilidades direcionadas à leitura de superfície (aquela ligada a compreensão e que corresponde a um nível mais elementar de leitura), leitura inferencial (que exige do leitor transpor a superfície textual e produzir inferências a partir da compreensão do texto) e a leitura interpretativa (que não é mero exercício de opinião, é manter a coerência entre o que se interpreta e aquilo que está no texto) sejam trabalhadas com responsabilidade e com objetivos claros – por parte do professor – sobre o que almeja alcançar no processo de formação do leitor.

Suporte, gênero e compreensão leitora é um eixo que trata da interferência direta que o suporte e o gênero incidem na compreensão textual. Lembrando sempre que suporte textual é o que dá sustentação ao texto para que este chegue até às pessoas e circule na sociedade (livros, jornais, internet, revistas etc.). Enquanto gênero textual remete ao funcionamento dos textos na sociedade e possuem certas características composicionais, relativamente estáveis, que nos fazem distingui-los e saber onde podemos usar cada um deles dependendo do que pretendemos comunicar.

Coerência e coesão são dois aspectos diretamente relacionados ao material textual e tem a ver com o modo de construção textual. Do ponto de vista do leitor, se não há uma combinação nas palavras e um uso adequado dos chamados conectores ou elementos dêiticos, este terá de estabelecer as conexões baseando-se em outras informações que podem ou não estar naquele

contexto – o que pode tornar difusa a compreensão – e promover uma compreensão totalmente diferente do que fora proposto no texto. Assim, um texto considerado coerente, as ideias presentes combinam entre si e seguem uma lógica aceita pelos interlocutores.

Um outro eixo de leitura chamado Recursos de efeitos de sentido preocupa-se diretamente com os sentidos explícitos e implícitos que o leitor extrairá do texto. A construção dos sentidos em um texto depende muito dos valores socioculturais do leitor, ou seja, o que é considerado humor no texto pode não ser entendido como tal pelo leitor em detrimento da cultura, religião ou situação social vivenciada por ele.

Os efeitos de sentido também são determinados pela pontuação em textos de diversos gêneros e quando falamos aqui em pontuação não nos referimos ao domínio das regras gramaticais que determinam onde e quando usar certas pontuações mas a capacidade do leitor compreender que um sinal de interrogação pode não significar uma pergunta; uma exclamação não determina sempre uma frase exclamativa; as emoções podem ser identificadas pelos sinais de pontuação trazidos no texto escrito... isso sim é operar com os efeitos de sentido decorrentes da pontuação.

Ler a variação linguística é um outro eixo necessário à formação do leitor proficiente. Identificar marcas linguísticas variadas que evidenciam o locutor e o interlocutor é uma habilidade que determina as vozes do texto, ou seja, saber que o discurso lido, por exemplo, é de um vendedor, o aluno já poderá inferir quem serão os destinatários do texto, qual a intencionalidade do falante etc. Na verdade, os elementos linguístico-textuais permitem dizer sobre a voz do texto e seu destinatário ideal.

As variações linguísticas se manifestam nas formas, marcas, estruturas etc. e podemos destacar alguns elementos possíveis que indicam variações linguísticas: nível do vocabulário utilizado; uso de palavras regionais; construções morfossintáticas típicas de algumas regiões; uso de palavras ou expressões consideradas antigas; uso de termos técnicos. Sendo o leitor capaz de percebê-las ou identificar sua origem ou razão de estar ali já demonstra uma possível compreensão textual baseada em uma construção sócio-histórica e dará ao conteúdo linguístico um valor que ele não terá se todas essas variações passarem despercebidas.

Por fim, a relação entre textos – ou intertextualidade – requer do leitor a capacidade de estabelecer vínculos entre aquilo que ele lê com outras leituras antes realizadas. É necessário perspicácia e habilidade para perceber as “janelas” trazidas pelo texto que se abrem para outros textos e, assim, ser capaz de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação entre textos do mesmo gênero ou até mesmo de gêneros diferentes.

Para fins de complementação sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, Bezerra (2010) nos apresenta as contribuições teóricas que influenciam a metodologia de ensino dessa língua destacando as mais relevantes para as últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI: a teoria sociointeracionista vygotskyana de aprendizagem, teoria de letramento e as de texto e discurso. Todas estas possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

A teoria sociointeracionista vygotskyana, realçada por Bezerra (2010), defende uma concepção de aprendizagem “como resultado da interação dialética de um indivíduo com outros em determinado grupo social” (Vygotsky, 1984). Essa interação se dá desde o nascimento entre o homem e o meio social e cultural em que se insere, ou seja, ele transforma e é transformado pelas relações produzidas em determinada cultura e sociedade onde convivem. Segundo Bezerra (2010 p.40) “a relação com o meio não se dá de forma direta, ela é mediada por sistemas simbólicos que representam a realidade; e a linguagem, que se interpõe entre o sujeito e o objeto do conhecimento, é o principal sistema de todos os grupos humanos”.

No ensino de língua portuguesa, especificamente, essa relação do sujeito com o discurso, alicerçada nas práticas sociais, se dá através dos inúmeros textos existentes numa sociedade, porém, justamente por essa diversidade textual é que aparece a necessidade de caracterizá-los teoricamente. Nesse ínterim, foram propostas as tipologias textuais – inicialmente por Werlich (1975) e Adam (1993) – que classificavam os textos de modo geral como: narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais. Em 1979, Vanoye - baseado no estudo das funções da linguagem jakobsonianas - distingue os textos como: expressivos, conativos, referenciais, metalinguísticos, fáticos e poéticos. Por fim tivemos as tipologias enunciativas – assim chamadas por considerarem a influência das condições de enunciação sobre a organização discursiva - defendidas por Benveniste e Bronckart.

Bronckart (1985), baseando-se em Bakhtin e se agrupando com Schneuwly e Dolz, distingue quatro arquétipos discursivos que se utilizam de conceitos como tipo/gênero textuais de/do discurso/discursivo (que as vezes coincidem, outras se diferenciam) mas aparecem sempre quando certas condições sócio-históricas estão presentes, são eles: discurso em situação, discurso teórico, narração e discurso conversacional.

Esses arquétipos discursivos se utilizam do conceito de gêneros textuais e gêneros discursivos e passam a existir quando o texto particular tem organização textual, função textual, locutor e interlocutor definido; tem sua caracterização baseada em critérios como: fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempos legítimos, suporte material e organização textual.

No decorrer deste trabalho veremos mais especificadamente a importância dos gêneros textuais no ensino de leitura e, conseqüentemente, na formação crítica do sujeito leitor, compreendendo o quanto é fundamental o seu trabalho na escola, já que, segundo Schneuwly e Dolz (2004) são os gêneros que são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mas particularmente, no domínio do ensino de produção de textos orais e escritos.

Nesta direção, é imprescindível destacar que a circulação dos textos de diversos gêneros nas aulas de língua portuguesa, com o intuito de desenvolver o leitor crítico, faz parte de uma transformação metodológica no ensino da língua, tratada como necessária pelos teóricos linguistas e exigido pelos documentos parametrizadores e normativos da educação, que se preocuparam com o caráter dogmático e fossilizado com que era tratado o ensino de língua visando uma abertura às peculiaridades de uma língua em uso, que se constitui de formas específicas e diferentes em cada situação, cabendo ao aluno construir seu conhecimento através da interação com o objeto de estudo, mediado por alguém mais experiente que, nesse caso, é o professor.

Vejam os que diz a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) sobre o papel da escola no ensino de língua portuguesa atrelado ao desenvolvimento da leitura e à formação do sujeito leitor.

#### 4.1 SOBRE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE RECOMENDA A BNCC

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento normativo, construído por diversas “mãos” (linguistas, professores, comunidade escolar), implementado como documento obrigatório na formulação dos currículos da educação básica no ano de 2018 e que contempla uma preocupação em oferecer uma educação comum a todo o país, tratando, prioritariamente, os conhecimentos mínimos – apresentados por áreas de conhecimento - necessários a todos os alunos da Educação básica e de como esses conhecimentos devem ser construídos ao longo dos anos para que todos tenham direito à aprendizagem e desenvolvimento intelectual.

De forma clara, a BNCC se apresenta como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC, 2018, p. 1).

Sob esta ótica, as aprendizagens essenciais são desenvolvidas através da mobilização de habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) que culminam nas competências de aprendizagem para serem utilizadas ao longo da vida e que possam construir “um sujeito dotado de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8).

Para um pleno desenvolvimento das competências de aprendizagem, a BNCC dividiu as disciplinas e seus respectivos conteúdos em áreas do conhecimento. Essas áreas contemplam disciplinas afins que poderão ser trabalhadas a partir das competências geradas como essenciais à aquisição dos saberes relacionados aos objetos do conhecimento que compõem estas disciplinas.

As áreas do conhecimento, próprias ao Ensino Fundamental, apresentadas na BNCC são: Área de linguagens (Língua portuguesa, Arte, Educação física e Língua inglesa); Área de matemática; Área de Ciências da natureza; Área de Ciências humanas (Geografia e História) e Área de Ensino religioso. Todas essas áreas visam desenvolver, através das habilidades e competências, um ensino inovador, tecnológico, que respeite as especificidades dos estudantes e possa ser construído através de práticas sociais democráticas e respeitadas onde o aluno é tratado como protagonista nessa construção.

Para fins de aprofundamento teórico específico à temática desta pesquisa, nosso olhar específico volta-se no que diz a BNCC sobre a área de linguagem e suas tecnologias, especificamente sobre o ensino de língua portuguesa, com a finalidade de compreendermos o tratamento dado à leitura como procedimento metodológico, imprescindível nas aulas de língua portuguesa, em face às transformações das práticas de linguagem ocorridas, especialmente, nesse século. Destacamos, portanto, o que diz a BNCC sobre a função do componente Língua portuguesa no tocante ao desenvolvimento humano e intelectual dos alunos da Educação básica:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a

possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2018, p. 50).

Tal proposta tem como “ponto de partida” o trabalho com o texto e sua abordagem enunciativo-discursiva, de forma a sempre relacionar o texto ao seu contexto de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos multimidiáticos e multissemióticos.

O trabalho com os textos em sala de aula faz parte da renovação metodológica no ensino de Língua portuguesa na escola trazida por Bezerra (2010) na obra “Gêneros textuais e ensino” e ratificada nos documentos norteadores e normativos da educação básica brasileira (PCN-1998 e BNCC-2018) que determinam o texto como unidade básica de desenvolvimento para o estudo da língua. Estes textos devem contemplar vários tipos e gêneros textuais pois o trabalho com gêneros textuais nos “permite compreender os enunciados como fenômenos sociais concretos e únicos, constituídos historicamente nas atividades humanas” (Barros e Nascimento, 2005, p. 45). Nos próximos capítulos discutiremos sobre os gêneros textuais e BNCC com mais ênfase.

Cabe, portanto à Língua portuguesa, segundo a BNCC

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2018, p. 67).

Tratamos aqui letramento como sendo um processo de trabalho com a leitura e a escrita contextualizado com a realidade psicossocial do educando estimulando-o a utilizar seus conhecimentos de maneira eficaz às práticas sociais. Sendo assim, a ampliação dos letramentos só será possível através do desenvolvimento de uma leitura crítica, reflexiva e construída na interação do autor/leitor/texto que, partindo dos conhecimentos prévios do leitor deve proporcionar novos conhecimentos que devem ser inscritos nas produções orais e escritas dos alunos.

O tema “leitura” é tratado pela BNCC (2018) como um exercício interrelacionado às práticas de uso e reflexão que decorrem da interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador com textos orais, escritos e multissemióticos, ou seja, é necessário conduzir o aluno para que este seja capaz de ler o mundo, as pessoas, os textos, as imagens, os sons, os gestos... e assim poder transformar a sociedade e ser transformado pelos novos saberes instituídos pela leitura.

Assim, para que haja um desenvolvimento eficaz das práticas de linguagem, o documento normativo em questão divide o ensino de Língua portuguesa em eixos de integração que, trabalhados a partir de habilidades individuais para cada eixo, se completam e assim, constituem “um todo” nas relações entre língua e práticas de linguagem. São elas: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. Sem esquecer que o estudo de natureza teórica e metalinguística não devem – no nível do Ensino fundamenta – ser tomados como um fim em si mesmo, mas, sempre relacionados às práticas de reflexão a fim de que os alunos ampliem suas capacidades de uso da língua/linguagem em situações diversas de linguagem.

A leitura constitui um eixo na BNCC (2018) que objetiva o desenvolvimento de várias práticas de linguagem como: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentação e reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais. Todas essas práticas se desenvolvem em decorrência da interação leitor/ouvinte/espectador desenvolvidas por habilidades leitoras.

Por conseguinte, leitura no contexto da BNCC “é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filme, vídeos) e ao som (música)”, todas estas apresentações textuais se apresentam por gêneros textuais que cossignificam, muitos deles, em gêneros virtuais.

Sendo assim, percebemos que não há um estudo dissociado da prática, onde a leitura é tratada como conteúdo para fins avaliativos; o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão entendidas com mais propriedade dentro das habilidades específicas tratadas na BNCC no tocante à leitura. Destacamos aqui algumas estratégias e procedimentos de leitura apresentados na BNCC (2018, p. 74).

Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; Estabelecer/considerar os objetivos de leitura; Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; Estabelecer expectativas, apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra; localizar/recuperar informações; inferir ou deduzir informações implícitas; Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão; apreender os sentidos globais do texto.

Portanto, a leitura e sua relação com as práticas sociais são consideradas pela BNCC a partir do desenvolvimento de habilidades que operam de forma articulada durante o ato de ler, objetivando o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, considerando diversos caminhos para a construção dos sentidos.

#### 4.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

O estudo dos gêneros textuais não é assunto da contemporaneidade. Surgido com Platão e Aristóteles, nas tradições poética e retórica respectivamente, esteve durante muito tempo concentrado na literatura e reconhecido como classificatório apenas para gêneros literários. Hoje, os gêneros textuais fazem parte do estudo das perspectivas discursivas, encontra-se em várias áreas de estudo - linguística, sociologia, ensino de língua inglesa - e comporta o título de empreendimento multidisciplinar por “ englobar uma análise de texto e de discurso e uma descrição de língua e visão da sociedade, e ainda tentar responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Trazendo para a área da linguística – foco principal deste trabalho – caracterizamos os gêneros textuais de forma geral como sendo a maneira de tratar a língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Como diz Miller (1984) “os gêneros são uma forma de ação social” de grande importância para a estrutura comunicativa de nossa sociedade.

Mas falar sobre gêneros textuais é falar sobre situação social e relação dialógica que, antes de chamarmos gêneros textuais, já dialogava com o conceito de gênero discursivo apresentado por Bakhtin (1979)

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...] Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1979, p. 261-262).

Quando o assunto estudado é “gêneros do discurso” o principal nome que nos vem à memória é do teórico e historiador da literatura, estudioso da linguagem e seu sentido, Mikhail Bakhtin que traz no capítulo intitulado “Os gêneros do discurso” em sua obra: Estética da

criação verbal, uma grande diversidade conceitual e terminológica em pesquisas alicerçadas por sua análise dos gêneros. Este fato é decorrente de uma concepção não hegemônica de tal conceito, oriunda de correntes teóricas diversas.

Podemos dizer, portanto, que os gêneros do discurso são formas típicas de enunciados concretos, ou seja, o meio através do qual se estabelece uma comunicação. Em resumo, podemos dizer que são as situações típicas da comunicação social que exigem qual gênero do discurso devemos utilizar para que a comunicação aconteça de forma clara, coerente e com sentido.

Esses enunciados são considerados núcleos problemáticos de importância excepcional, ou seja, para Bakhtin os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente.

Aqui destacamos a importância de considerar a heterogeneidade funcional do gêneros discursivos que, segundo o autor, tudo que falamos ou escrevemos está diretamente ligado a um gênero discursivo e por assim dizer, possui sempre uma funcionalidade social, psicológica ou individual. É exatamente por constituir enunciado concreto que não devemos analisar palavras ou orações como partes mínimas da fala, independentes de contexto e individualizadas, consideradas algo findado em certas situações comunicativas, sejam estes discursos primários ou secundários (este refere-se aos gêneros complexos- romances, dramas, pesquisas científica... Já aquele é usado no tocante aos discursos simples – que se formam nas condições de comunicação imediata); haverá sempre a necessidade de uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e de suas particularidades.

Em linhas gerais dizemos que tanto o uso de uma só palavra, de uma oração, um diálogo ou um romance, ao serem proferidos (falados ou lidos) carregam em si “uma entonação, uma responsiva, uma conclusibilidade específica que compõem o enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 254); a esse processo de funcionalidades e intencionalidades existentes nos enunciados (sejam verbais ou não-verbais) Bakhtin chama de exauribilidade do objeto e do sentido – exauribilidade é um termo bakhtiniano que significa “mais do que a soma que cada parte poderia significar” – é a interação discursiva de todas as partes que nos fazem compreender, com mais concretude, o discurso que está sendo proferido.

Para fins elucidativos, dizemos que “cada ato de enunciação é composto por diversas vozes” (BAKHTIN, 1979, p. 265). Assim, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações destas diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto de vários discursos. Estas vozes “dialogam” dentro do discurso - não se trata apenas de uma retomada- e é a partir deste diálogo que se dá a construção da consciência individual do falante.

Após esclarecer o que seja discurso, sentido, funcionalidade discursiva e conclusibilidade responsiva, Bakhtin passa ao campo do enunciado como unidade de comunicação e a diferença entre palavras e orações. Ele começa dizendo que ainda há estudiosos da linguagem que querem analisar segmentos de fala (de maneira solta, separada do discurso) considerando o falante (remetente) e o ouvinte (destinatário) como meros sujeitos da comunicação onde um manda e o outro apenas recebe o discurso, sem considerar que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 1979, p. 272).

Bakhtin também afirma que toda fala é uma construção de enunciados pautada em gêneros diversos que, muitas vezes, nem suspeitamos da sua existência, ou seja, não há fala que não seja um enunciado com intencionalidade e funcionalidade reais. Para fins de classificação de um gênero discursivo, faz-se necessário que sejam considerados alguns aspectos definidos pelo autor, a saber: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (leva em conta a forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical). Estas características estão totalmente relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente devido a sua construção composicional.

O autor discrimina o “estilo” como algo absolutamente ligado aos gêneros do discurso; ressalta que por ele a individualidade do falante/escritor pode ser refletida, no entanto, coloca que nem sempre é possível ao sujeito representar sua individualidade estilística, pois alguns gêneros requerem uma forma padronizada de linguagem, como em documentos oficiais, por exemplo.

Ademais, há que se considerar que, “o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre será de índole individual-contextual” (BAKHTIN, 1979, p. 83-84) e por conseguinte um misto de aspectos que seguem uma progressão: “palavra neutra que não pertence a ninguém; palavra alheia cheia de vozes de outros enunciados; e a minha palavra compenetrada na minha expressão quando realizo uma intenção discursiva determinada”.

Logo, compreende-se que a habilidade “leitura”, para Bakhtin, é vista como uma complexa atividade cultural atrelada à linguagem que é dialógica por natureza, ou seja, resulta da interação de, no mínimo, dois indivíduos organizados socialmente.

A partir do estudo dos gêneros discursivos temos um outro nome, que é dado às realizações linguísticas em situações comunicativas cotidianas, as quais chamamos gêneros textuais (o que não quer dizer que não haja, simultaneamente, estudiosos que se utilizem de uma ou de outra nomenclatura para tratar das mesmas operações linguísticas). Aqui, iniciamos

nossa reflexão acerca do conceito sobre gêneros textuais apresentado por Marcuschi (2008, p. 155)

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio listagens abertas.

Sendo assim, entende-se que os gêneros textuais abrangem uma vasta interdisciplinaridade com objetos de estudo referentes ao funcionamento da língua, práticas culturais e sociais, porém não devemos olhá-los como modelos textuais estanques, nem como estruturas rígidas, mas entidades dinâmicas de comunicação.

O que difere um gênero de outro nem sempre é composição linguística do texto mas sim a função que este exerce a partir do objetivo traçado pelo emissor da mensagem. É o que Marcuschi (2008) chama de “designação socioretórica”, ou seja, como os gêneros se constituem e circulam socialmente.

Para se reconhecer os diferentes gêneros existentes, basicamente, recorreremos a três dimensões: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

O conteúdo temático, segundo Rodrigues (2005) pode ser entendido como objetos do discurso e está ligado ao tipo de produção que se deseja realizar a partir de um conjunto de informações explicitamente apresentadas no corpo do texto.

Com relação ao tema, é importante dizer que não se trata apenas do assunto que será tratado no texto, mas é aquilo que parte também de um determinado ponto de vista ou intencionalidade de quem diz ou escreve. Assim, o tema será o conteúdo trabalhado com base em um determinado valor ou ideologia, de acordo com estudiosos da área.

Já a forma composicional e o estilo ligam-se às escolhas com relação ao vocabulário, estrutura e registro, ou seja, à forma como o texto irá organizar-se para que cumpra com seu papel de intervir socialmente.

Esses elementos demonstram, portanto, que os textos, de acordo com as condições de produção que são dadas no momento da fala e da escrita, observando-se os papéis sociais dos envolvidos nos atos comunicativos, aproximam-se ou distanciam-se uns dos outros, a depender da forma como se quer intervir por meio deles.

Já o suporte de gêneros textuais é um assunto ainda controverso quando vemos muitos teóricos falando equivocadamente sobre “portadores de gêneros” como sendo todos os locais ou continentes onde o texto se apresenta.

Segundo Marcuschi (2008, p. 174) suporte de um gênero é um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. É, na verdade, um suporte real ou virtual onde se apresenta um texto com a finalidade de torná-lo acessível e constituir comunicação. Podemos citar o livro, a revista, o outdoor como suportes mais comuns as nossas vivências, porém devemos ter o cuidado para não confundir suporte com contexto, situação, nem com o canal em si.

Mesmo não sendo uma tarefa fácil, o mais importante para qualquer estudioso na área dos gêneros textuais é fazer a distinção entre suporte e gênero. Podemos usar para fins de exemplificação o caso do outdoor: muitos livros didáticos apresentam o outdoor como sendo um gênero textual mas, se analisarmos pela ótica apresentada por Marcuschi, veremos que ele é um suporte público que serve como base para fixação de diversos gêneros como publicidade, anúncio, propaganda, comunicado, aviso etc., contanto que estes gêneros sejam próprios da esfera discursiva comercial e correspondam ao tipo adequado de suporte para se apresentar ao leitor.

Sendo assim, destacamos dois tipos de suporte relacionados a sua função de fixação textual que Marcuschi (2008) chama de: convencional e incidental.

O suporte convencional é aquele pensado e elaborado com fins definidos de portadores textuais; é o caso, por exemplo, do jornal impresso, da revista, livro, site da internet que traz como conteúdo textual gêneros próprios daquele suporte.

Já o suporte incidental opera de forma ocasional, inesperada e ilimitada na realização dos textos escritos. Podemos citar o tronco da árvore que nos apresenta um poema de amor ou uma reflexão de vida; temos o próprio corpo humano que cada vez mais serve como suporte para gêneros como poema, oração, declaração e até protestos políticos.

Portanto, entendemos que todos os textos se realizam em algum gênero e são produzidos mediante algum domínio discursivo mas para que chegue até o interlocutor é necessário que se fixem em algum suporte pelo qual atingirão a sociedade e assim constituam a comunicação.

#### **4.2.1 Gênero e ensino de línguas**

É sabido por todos que fazem educação nesse país que a BNCC é o documento normativo mais atualizado e parametrizador que temos na atualidade. As premissas iniciais

desse documento “estabelecem com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito” (BRASIL, 2017/18, p. 6), dizemos, portanto, que a BNCC define as aprendizagens essenciais por área de conhecimento mobilizando os conhecimentos necessários a cada ano/série a partir das competências.

A área denominada “Linguagem e suas tecnologias” dedica-se, prioritariamente, ao ensino da língua portuguesa pautado na premissa de que: “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e digital” (BNCC, p. 61).

Nesse sentido, entendendo que é através das práticas sociais que as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, temos como suporte fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades de Língua portuguesa os gêneros textuais.

Assim, os gêneros são alicerces para o trabalho em sala de aula no ensino de línguas e, por conseguinte, se materializam em textos orais ou escritos e servem como instrumento de interação social. Um estudo crítico da linguagem deve ser sempre amparado pelos gêneros textuais uma vez que esses gêneros estão, a todo instante, a nossa volta, fazem parte do universo linguístico de pessoas letradas e iletradas, representam as práticas sociais dos diferentes usuários e servem como mecanismo na produção de sujeitos ativos socialmente.

Portanto, não há como dissociar estudo de língua e o trabalho com os gêneros textuais uma vez que as competências destinadas à área de Linguagens devem ser trabalhadas nos diferentes contextos de comunicação. Como afirma Gomes, Souza (2015, p. 16) “o melhor domínio da língua se alcança quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho e das práticas sociais”.

Koch (2004) defende a ideia de que os indivíduos desenvolvem uma competência chamada metagenérica que lhes “possibilita interagir de forma consciente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais” (p. 102), segundo a autora, é essa competência que nos permite compreender e produzir os gêneros textuais através da orientação nas nossas práticas comunicativas; esses gêneros são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita reconhecê-los e produzi-los sempre que necessário.

Segundo Bakhtin (1997, p. 134), todo gênero, em sua composição, possui forma, conteúdo e estilo – elementos indissociáveis na sua composição – e pode ser caracterizado como:

Tipos relativamente estáveis de enunciados;  
 Distingue-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;  
 Trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa do locutor.

Em se tratando da forma, os gêneros textuais possuem métodos diferentes de organização (estruturação, esquematização), de distribuição de informações e de apresentação dos elementos não-verbais (cor, padrão gráfico, ilustrações e etc.).

O conteúdo temático apresenta-se de forma diferente de acordo com o gênero predominante. Um mesmo tema, por exemplo, pode expressar sentimentos e emoções do sujeito que fala ou tratar acontecimentos de ordem política, econômica, social ou histórica de maneira coletiva. Tudo depende intencionalidade do autor e do público ao qual almeja alcançar.

Por último temos o estilo que diz muito sobre a escolha feita pelo autor na constituição do dizer. Quando tratamos do estilo dizemos que “o autor imprime sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais.” (KOCH, 2021, p. 110).

A partir dessas considerações sobre estilo, conteúdo e composição dos gêneros textuais, podemos resumir que:

- A noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais;
- Todo e qualquer gênero textual possui estilo;
- Os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques;
- Os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função.

E, por falar em forma, queremos destacar aqui a hibridização ou mescla de gêneros que se caracteriza quando um gênero assume forma de outro gênero tendo em vista o propósito da comunicação e, ainda assim, continuar pertencendo ao gênero primário.

Marcuschi chama de heterogeneidade tipológica a presença de vários tipos textuais em um único gênero. O autor ainda destaca que “os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos”.

Diante do exposto, observamos que o estudo dos gêneros textuais se faz necessário para o ensino de leitura e escrita à medida que contribui para um ensino consciente, funcional e transformador de práticas sociais quando os alunos são capazes de perceber as manobras discursivas e a intencionalidade intrínseca que permeia o texto em nosso meio.

Para adentrarmos no trato com os gêneros textuais em sala de aula, faremos um breve estudo sobre as contribuições de Schneuwly e Dolz sobre o uso de sequências didáticas como prática pedagógica voltada para a construção efetiva do conhecimento.

Para tanto, os autores desenvolvem uma noção de gênero concebido como um instrumento de comunicação, que se realiza empiricamente em textos. Schneuwly (1994) chamou os gêneros textuais de megainstrumentos por estarem “sempre ancorados em alguma situação concreta [...]sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele, oral ou escrito”.

Preocupados, principalmente, com o ensino da oralidade em sala de aula, Schneuwly e Dolz dedicam-se a desenvolver uma metodologia realizada com base em gêneros textuais diversos, especialmente os gêneros orais mais elaborados, a qual passou a ser chamada nas escolas de ensino por sequências didáticas que, de forma mais clara, reconhecer os gêneros como parte das situações concretas vividas diariamente e partir dessas situações para trabalhar a oralidade e a escrita.

Pautados na posição bakhtiniana de que “para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros” (BAKHTIN, 1998, p. 64), Schneuwly e Dolz descrevem os gêneros como sendo, metaforicamente, “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” assim como os talheres instrumentalizam as refeições e o machado é utensílio necessário para o corte da madeira, os gêneros servem como “instrumento para agir discursivamente”.

Segundo os autores aqui evidenciados, o gênero textual

É um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos, por vezes, de ‘megainstrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina [...]aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998, p. 65).

Assim, a partir desse entendimento sobre os gêneros na visão escolar, podemos dizer que estes se tornam um ponto de referência concreto para os alunos que, a partir dos gêneros, criam estratégias para análise e produção textual.

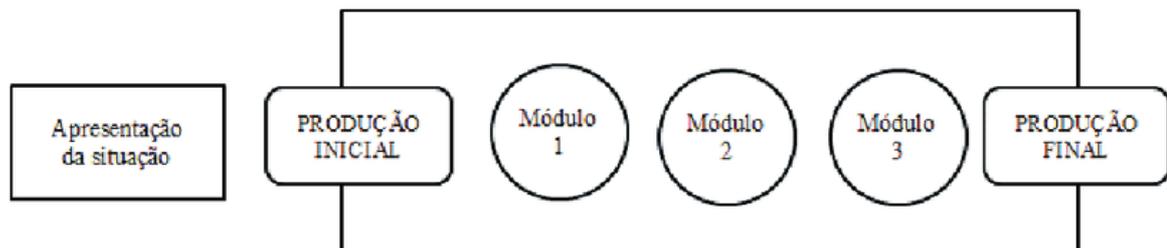
Vejamos agora como se dá o trabalho com sequências didáticas proposto por Schneuwly e Dolz para o ensino dos gêneros nas séries fundamentais ressaltando que, os autores priorizam a noção de gênero na medida em que ela lhe será útil no trabalho com a oralidade, o que os

autores chamam de gêneros formais públicos tais como: sermão, debate televisivo, conferência, entrevista radiofônica e outras.

Inicialmente, a proposta metodológica e seus procedimentos aqui apresentadas tem caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. A ideia central é de que o professor deve criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Os autores definem “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97) proporcionando ao aluno a condição de produzir gêneros textuais a partir da realização de etapas que incluem apresentação situacional, atividades de desenvolvimento e produção final.

**Figura 1** - Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

De forma sucinta podemos explicitar esse diagrama apresentando os passos e o que eles representam no trabalho com sequências didáticas.

**Apresentação da situação** – Define-se a modalidade de trabalho textual: oral ou escrito; qual o gênero será produzido; para quem será produzido; quais conteúdos têm relação com o gênero proposto e que tipo de pesquisa inicial será necessária.

**A produção inicial** – Aqui se produz a primeira formulação do texto que pode ser feita de forma coletiva ou individual; compreende um esboço produzido no primeiro contato com o gênero que será revisado e reescrito inúmeras vezes até chegar ao estágio final de elaboração.

**Os módulos** – Servem como treino para a elaboração do texto final; a construção desses módulos não é fixa, eles se concretizam a partir dos problemas que aparecem na primeira produção dando instrumentos necessários ao aluno para superá-los.

Produção final – Consiste em o aluno colocar em prática o que aprendeu ao longo dos módulos. Aqui o aluno obtém controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez.

O modelo das sequências didáticas também se preocupa com o agrupamento dos gêneros e progressão. O agrupamento diz respeito à seleção dos gêneros a serem tratados na sequência didática e a sugestão dos autores aqui destacados é de que se agrupem os gêneros por série e que se trabalhe um por vez sem esquecer do papel dos gêneros textuais na sociedade onde os alunos se inserem porque no geral, de cultura para cultura, se dão as mesmas situações básicas na vida diária e o trabalho com gêneros não terá finalidade se estes não cumprirem uma função social na vida dos alunos que lidam com tais gêneros.

Schneuwly e Dolz propõem um quadro contendo aspectos tipológicos textuais onde apresentam agrupamentos de gêneros indicados para o trabalho em todas as séries do Ensino Fundamental.

**Figura 2** - Agrupamentos de gêneros indicados para o trabalho em todas as séries do Ensino Fundamental

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiano
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção dos saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras do jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz e Schneuwly (1996. p. 51 e 52)

Segundo os autores, “os agrupamentos assim definidos, não são estanques um em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 121). Os princípios dessa progressão são:

- É organizada em torno de agrupamentos de gêneros;
- A progressão se dá na forma espiralada: o mesmo gênero é dominado em vários níveis;
- Os gêneros são tratados de acordo com os ciclos de ensino;
- Aprendizagem precoce para assegurar domínio ao longo do tempo;
- Evitar repetições, sobrepondo-se diferentes tipos de complexidade.

**Figura 3 - Sequências didáticas para expressão oral e escrita**

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª - 2ª	3ª - 4ª	5ª - 6ª	7ª - 8ª
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica *
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado *	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance *	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público *
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral *	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral * 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha * (Apres. em áudio) 5 seqüências (sendo 2 orais)	1. A descrição de um itinerário * 8 seqüências (sendo 3 orais)	1. As regras de jogo 9 seqüências (sendo 2 orais)	13 seqüências (sendo 4 orais)

FONTE: Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004:126).  
Observação: os gêneros com asteriscos (\*) indicam seqüências de expressão oral.

O quadro acima representa um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito o qual denominado seqüência didática. Produzimos textos escritos ou orais diferentes uns dos outros, pois, os adaptamos ao tipo de comunicação visado. Apesar disso, há situações em que escrevemos textos com características parecidas, esses textos são enquadrados em um mesmo gênero de texto ou gênero textual e cada gênero tem uma especificidade comunicativa, daí a importância da criança

conhecer e aprender a utilizá-los. Uma sequência didática tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto dando-lhe acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

## **5 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO “MEMÓRIAS LITERÁRIAS”**

Desde o início desta dissertação, algumas observações foram feitas acerca da formação do sujeito-leitor crítico: iniciamos pelas teorias que tratam desde a formação do leitor no Brasil, passando pela estética da recepção leitora, os processos de leitura imprescindíveis à formação do sujeito leitor, à leitura subjetiva. Também nos ocupamos de adentrar no ensino de leitura nas escolas brasileiras a partir dos estudos normativos presentes na BNCC e das pesquisas relacionadas a esta temática para uma melhor absorção e análise sobre as diversas formas de ensinar leitura na escola.

Ao estudarmos os gêneros textuais e suas implicações no ensino da língua portuguesa, observamos que a leitura, para ser efetivamente trabalhada em sala de aula e gerar um leitor crítico em formação, necessita ser compreendida a partir dos gêneros textuais que compreendem textos de circulação em sociedade com função crítica-social devidamente compreendida pelo leitor.

Por tudo isso, escolhemos o gênero memórias literárias (interligada a outros gêneros que tratam das lembranças pessoais e coletivas, como a autobiografia, por exemplo) como gênero textual em destaque nas oficinas didáticas que compõem um caderno pedagógico intitulado: O ensino do gênero textual “Memórias literárias” e seu papel na formação identitária de estudantes do Ensino Fundamental. Este material pedagógico objetiva contribuir com um ensino de leitura pautado nos letramentos sociais de maneira inovadora, dinâmica e próxima das vivências dos jovens estudantes.

Como diz Benjamin (1987, p. 239),

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava.

Agora, convém fazer algumas considerações desde a origem da palavra “memória” ao gênero Memórias Literárias. Nesse contexto, esta sessão tem dupla finalidade, uma de conceituar o gênero com o qual trabalhamos nesta pesquisa e a segunda a de apresentar, de maneira sucinta, o nosso material sobre o gênero “Memórias literárias” e sua contribuição para a formação crítica do sujeito leitor no ensino fundamental.

## 5.1 AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

A palavra memória advém do verbo grego *mimnéskein*, que significa “lembrar-se de”. Para Hesíodo (1995, p. 57) “a memória situa-se num lugar possível de luz ou escuridão”. Entendemos que é a ação do sujeito que fará com que esteja lembrada ou esquecida. A partir disso, podemos considerar que a memória está em um lugar acessível através das emoções sentidas no tempo presente, conduzindo o sujeito ao tempo passado.

A memória é encontrada na volta ao passado que, ao retornar ao tempo presente, oportuniza uma impressão diferente daquela que vivemos naquele tempo em comparação ao que vivemos agora.

No Minidicionário de Língua Portuguesa, o gênero Memórias literárias é definido como “narrações históricas, escritas por testemunhas presenciais” ou ainda como “escritos em que alguém descreve sua própria vida” (BUENO, 2007, p. 505). Ainda segundo o Minidicionário, o gênero é definido como “autobiografia”. No caderno *Se bem me lembro...* do Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa, temos uma definição do gênero memórias literárias: “[...] são textos produzidos por escritores que, ao rememorem o passado, integram ao vivido o imaginado” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 19).

Memórias literárias é um gênero autobiográfico que, segundo Jorge (2014, p. 51), tem como propósito sociocomunicativo a autorrepresentação do agente produtor. Ainda de acordo com a autora, esse tema da autorrepresentação poderá ser somado a outros temas, como, por exemplo, a historicidade de quem produz o texto.

Segundo Remédios (1997), são gêneros textuais que “[...] nos dão o testemunho de um tempo e de um meio social, somados aos relatos de casos pessoais e familiares. A narrativa memorialística tem um fundo histórico-cultural submetido ao filtro subjetivo de quem a escreve” (REMÉDIOS, 1997, p. 128). Ela expõe sentimentos e impressões do agente produtor em relação aos acontecimentos vividos em outros tempos e acumulados na lembrança, como por exemplo os “nomes de personagens ilustres que foram protagonistas da História, ao mesmo tempo em que o memorialista é autor da própria história” (REMÉDIOS 1997, p. 128). Esses acontecimentos podem ou não ser narrados seguindo uma ordem linear dos fatos.

Através da exposição da vida real, ou suposta, do narrador, o leitor entra na consciência do memorialista porque percebe que a narrativa não é apenas uma contação de fatos, mas uma escrita que traz reflexões acerca da vida íntima ou psicológica do narrador e do contexto histórico, cultural e social onde estava inserido e dos demais personagens envolvidos nas

memórias. É interessante destacar que os fatos reais servem apenas como referências para a elaboração das memórias literárias, visto que nem sempre aquilo que o agente produtor autobiográfico retrata, aconteceu.

As expressões mais comuns que encontramos nas leituras de Memórias literárias são: lembrar-se e rememorar. Há outras expressões também frequentes como guardar, conservar na memória ou gravar uma lembrança. Tudo isso traduz um mecanismo psicológico concebido tanto de maneira dinâmica, em seu aspecto de aquisição e de reivindicação, como estático e mecânico em sua função de conservação e de arquivamento. Pela perspectiva de Bergson (2010, p. 13-14), observa-se uma proposta de reflexão acerca da memória, que começa a partir da leitura do mundo através de imagens e a apreensão desse mundo através do corpo. Conforme o autor, acredita-se que a totalidade do universo jamais pode ser completamente decifrada pelo homem, pois o seu instrumento de raciocínio é uma parte dele.

O ponto de vista desse filósofo foi revolucionário porque ele postulou que a memória é algo além da matéria. É sobre isso que Bergson faz afluências sobre memórias e lembranças, e distingue-as em duas: a lembrança espontânea, imediatamente perfeita, onde o tempo não poderá acrescentar nada à sua imagem sem desnaturá-la; ela conservará para a memória seu lugar e seu tempo. E a lembrança aprendida, essa, segundo Bergson, sairá do tempo à medida que a aprendizagem for melhor adquirida, tornando-se cada vez mais impessoal.

Verificamos, após a apresentação desses dois modelos de concepção de memórias, que o primeiro exemplo representa a memória histórica. Sendo assim, constata-se que Bergson (2010) acreditava na existência de uma memória pura, inalterável, que se contrapõe à lembrança imaginária e à percepção. Para ele, a percepção não é jamais um simples contato do espírito com o objeto presente; está inteiramente impregnada das lembranças imagéticas que a completam, interpretando-a.

Para Bosi (1994, p. 20), que comunga das ideias de Bergson, “[...] Antes de ser atualizada pela consciência, toda lembrança vive em estado latente, potencial. [...]”. Em seguida, ela completa destacando que: “o papel da consciência, quando solicitada a deliberar, é sobretudo, o de colher e escolher. [...]”. Por fim, ela faz uma aproximação ao que Bergson (2010) considerava “a verdadeira memória, ou lembrança pura à arte”. Através dessa concepção que Bosi (1994) pontua, pode-se afirmar que a arte, assim como o sonho, retoma essa memória considerada verdadeira por Bergson, inatingível na sua dimensão. Outra percepção contundente que Bosi (1994) nos traz é a caracterização da memória como força espiritual. Para ela, a memória é uma força espiritual prévia a que se opõe a substância material, seu limite e obstáculo. Logo, de acordo com o raciocínio descrito até o momento, pressupõe-se que a nossa

verdadeira memória é aquela que sobrevive no espírito, não remonta somente as nossas experiências, mas as de nossa espécie. Assim como não podemos apreendê-la completamente, temos acesso às lembranças vagas dessa memória coletiva que vive em nós.

De acordo com Izquierdo

Em seu sentido mais amplo então, a palavra “memória” abrange desde os ignotos mecanismos que operam nas placas de meu computador, até a história de cada cidade, país, povo ou civilização, e as memórias individuais dos animais e das pessoas. Mas a palavra “memória” quer dizer algo diferente em cada caso, porque os mecanismos de sua aquisição, armazenamento e evocação são diferentes (IZQUIERDO, 2002, p. 11).

A partir dessa explanação do autor, entendemos que há necessidade de relevância para que o memorialista lembre de algo e possa narrar. E não necessariamente tragédias, mas eventos significativos. A memória se concretiza a partir de uma experiência. Há uma série de consequências expressas ou não pelos indivíduos atores nessas experiências. Mas, seja implícito ou seja explícito, o significado da memória faz parte da humanidade. Cada experiência, cada pessoa carrega consigo as marcas da memória. Conforme Izquierdo,

A memória dos humanos e dos animais provêm das experiências. Por isso, é mais sensato falar em “memórias” e não em “memória”, já que há tantas memórias possíveis quanto forem as experiências possíveis. É evidente que a memória de ter colocado os dedos na tomada não é a da primeira namorada, à da casa da infância, à de saber andar de bicicleta, à do perfume fugaz de uma flor, à de toda a Medicina (IZQUIERDO, 2002, p. 16).

Antes de se constituírem como gêneros textuais escritos, as memórias literárias fizeram parte das rodas de conversas de muitas famílias pertencentes às sociedades ágrafas. Estavam presentes em rodas de conversas constituídas por pessoas que carregavam na idade uma vasta experiência de vida. As memórias literárias são gêneros textuais autobiográficos elaborados a partir das possíveis vivências cotidianas dos seus autores ou de pessoas próximas ao seu contexto social, histórico, cultural e psicológico. Remédios (1997), o gênero memórias literárias, assim como outros gêneros autobiográficos, conquistou seu espaço no final do século XVIII, a partir da consagração do individualismo moderno, que despertou no homem o desejo de registrar sua presença no mundo.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O concurso é bienal e, até 2016, só ocorreu nos anos pares. O gênero

memórias literárias aparece como indicação de trabalho nas turmas de 7º e 8º anos e tem como objetivo resgatar, por meio de encontro com as memórias de pessoas mais velhas, a história da comunidade onde essas pessoas vivem.

Diante do histórico da origem do gênero memórias literárias, nota-se que a existência dele não é tão recente e tão pouco uma novidade dentro da literatura estrangeira e brasileira porque vários escritores já empreenderam tempo para produzir textos do gênero memórias literárias. Na literatura nacional temos Machado de Assis com *Memórias Póstumas de Brás Cubas*; Manuel Antônio de Almeida com *Memórias de um Sargento de Milícias*; Rachel de Queiroz com *Memórias de Menina*; José Saramago com *As pequenas memórias*; Fernando Sabino com *O menino no espelho*; José Lins do Rego com *Menino do Engenho*; Orígenes Lessa com *Memórias de um cabo de vassoura*; Monteiro Lobato com *Memórias da Emília*; dentre outros autores.

Com base nos estudos feitos sobre o gênero memórias literárias, notamos que, apesar das possíveis definições e das características que são atribuídas a ele, é possível não definir o gênero apenas pela extensão, ou apenas por ter o narrador personagem como protagonista, mas, principalmente, pela forma como os acontecimentos da vida do protagonista são contados. Dessa forma, o gênero memórias literárias “acumula” esteticamente muitos outros gêneros literários. No entanto, o propósito sociocomunicativo mais evidente das memórias literárias é o de rememorar, por escrito, o passado e as vivências mais remotas, reais ou ficcionais numa perspectiva que faz o leitor refletir sobre o seu contexto histórico, social, cultural e psicológico.

Por ser gênero agregador de características de outros gêneros textuais, podemos considerá-lo um gênero secundário porque segundo Bakhtin (2016), incorporam e reelaboram diversos gêneros primários no processo de sua formação nas condições da comunicação discursiva imediata. São os que se concretizam em situações de uma comunicação culturalmente complexa e bem elaborada, transmutando e absorvendo em seu processo de formação os gêneros primários.

Neste sentido, o trabalho que a escola promove com a utilização dos gêneros textuais para as práticas de leitura desempenha funções extremamente importantes porque permite aos alunos tornarem-se usuários competentes da língua e vão percebendo que as produções discursivas não ocorrem a partir de palavras soltas ou unidades de linguagens isoladas, como afirma Bakhtin (2011), mas a partir de uma interação com o seu meio social, histórico e cultural, que procura suprir os objetivos pretendidos.

Dessa forma, ao apropriar-se da leitura do gênero memórias literárias, o aluno terá oportunidade de encontrar os elementos históricos, culturais, sociais e psicológicos do discurso

íntimo de Lév Tolstói e, principalmente, de se deparar com os tempos verbais não apenas na perspectiva da gramática normativa, mas também, num contexto sociocomunicativo, de interlocução entre vozes do passado e do presente numa dinâmica linguística e coletiva.

## 5.2 CONTEXTUALIZANDO E CONHECENDO O CADERNO PEDAGÓGICO

Quando pensamos em uma dissertação voltada para o trabalho de formação do leitor crítico sabíamos que partiríamos do estudo com gêneros textuais já que estas são ferramentas indispensáveis que auxiliam na realidade cotidiana da sala de aula, competendo-nos tirar o devido proveito desses recursos que propiciam um estudo mais aprofundado dos conteúdos abordados.

Reforçando esse entendimento, é cristalino o posicionamento de Marcuschi (2002), para quem a ação social corresponde formas verbais denominadas gêneros, sendo que esse agir é relativamente estável e acontece em textos manifestados em comunidades de práticas sociais.

Foi necessário, assim, escolhermos um gênero textual que atingisse o nosso objetivo maior com essa pesquisa que era contribuir com o processo de formação de leitores críticos alinhando a leitura com práticas sociais no intuito de apresentar uma forma de ler criticamente que estimulasse o interesse e o desejo dos estudantes, ao passo que estivéssemos contribuindo para o resgate histórico e descoberta identitária desses jovens que, muitas vezes, não conseguem entender seu real papel social e acabam se distanciando da família e da escola por não encontrarem uma ligação justa entre estudar e viver socialmente.

Após delimitação do Objetivo geral dessa pesquisa, vimos que o gênero textual Memórias literárias atendia, com mais abrangência, aquilo que pretendíamos alcançar já que, segundo a autora Jorge (2014, p. 51) “Memórias literárias é um gênero autobiográfico tem como propósito sociocomunicativo a autorrepresentação do agente produtor. Ainda de acordo coma autora, esse tema da autorrepresentação poderá ser somado a outros temas, como, por exemplo, a historicidade de quem produz o texto.

Portanto, afim de proporcionar um estudo de leitura apartir de textos próximos à realidade dos estudantes e pautado na formação de um leitor crítico e atuante, decidimos produzir um caderno pedagógico como produto de intervenção didática-pedagógica para ser aplicado tanto em turmas de 9º ano como nas demais turmas dos anos finais do Ensino Fundamental a partir de pequenas adequações que podem ser feitas pelos próprios professores de Língua Portuguesa das turmas interessadas.

O caderno pedagógico aqui apresentado tem o intuito de colaborar para a dinamização

no aprendizado inerente à relação do sujeito leitor e sua formação identitária, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Faremos, a seguir, um detalhamento acerca desse material pedagógico (caderno) desenvolvido a partir da dissertação em questão, principalmente, destacando aspectos concernentes a sua estrutura (oficinas pedagógicas descritas de maneira detalhada, prática e de fácil compreensão – seguindo orientações de Schenewly e Dolz (2004), aplicabilidade e alcance de habilidades relacionadas às normatizações previstas na BNCC, de modo a tornar prática e transparente nossa forma de intervenção para o estudo aqui proposto.

Ressaltamos também que o referido caderno representa uma sugestão para abordagens de temáticas relacionadas à família, sociedade, cultura e escola dos jovens estudantes com a condição de comportar outras possibilidades de trabalho resignificada pelos docentes de acordo com ano/série e realidade educacional dos sujeitos em questão. Ensejamos assim que esse material ofertado contribua para o fortalecimento da ligação escola e sociedade e incentive um trabalho com a leitura significativa para quem lê, explorando a representatividade dos jovens na sociedade e ajudando-os a descobrirem sua identidade, sua história e sua cultura valorizando a memória como sendo o livro de registro de um povo.

### **5.2.1 Oficina 1: Socializando o gênero textual Memórias literárias**

Para facilitar e direcionar a ação docente, o material é dividido em 10 oficinas pedagógicas, com proposta de duas horas de duração para cada uma, que poderá ser aplicada semanalmente ou à critério do aplicador (no caso o professor da turma). As referidas oficinas pautam-se, especificamente no gênero textual Memórias literárias atreladas a outros gêneros afins como: entrevista, diário, relato pessoal... Assim, na primeira oficina, o gênero contemplado é memória literária, pautado nos seguintes objetivos e habilidade a ser desenvolvida:

Objetivo: Valorizar as lembranças das pessoas mais velhas, bem como perceber como os objetos e imagens trazem lembranças de um tempo passado;

Habilidades da BNCC: EF69LP49: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

A oficina I, então, é iniciada com uma breve proposição aos alunos para que exponham seus entendimentos sobre memórias, requisitando exemplos e ampliando as discussões partindo do conhecimento prévio dos mesmos. O professor iniciará o encontro instigando acerca do que são memórias. Para facilitar o trabalho poderá formar trios ou equipes.

Após um bate-papo com a finalidade de estabelecer o nível de conhecimento prévio da turma, o professor iniciará uma dinâmica de reconhecimento a objetos e lugares próprios do convívio dos estudantes. Essas memórias poderão ser resgatadas através de imagens mostradas em slides, passadas pausadamente, a fim de fazer os alunos “viajarem” por lembranças e histórias do passado. Para este momento, recomendamos manter o silêncio nas falas e apenas ouvir um som ambiente propício ao momento.

Ao final, ouvir o texto de Memórias literárias “Meus tempos de criança”, de Rostand Paraíso. Para o próximo encontro, como tarefa de casa, sugerimos um bate-papo entre alunos e pessoas mais velhas (pode ser familiar, vizinho, conhecido...) sobre lugares antigos do nosso município que serviam como pontos de encontro e quais lugares deixaram saudades por terem feito parte da história pessoal de cada um.

Sempre haverá uma atividade proposta para casa a fim de ser o elo entre um encontro e outro e para ser a temática do “momento de escuta”, uma estratégia pensada para desenvolver a oralidade, a desinibição e a aproximação com o outro em sala de aula.

### **5.2.2 Oficina 2: Memórias literárias e gêneros afins**

Nesta oficina serão apresentados alguns gêneros textuais importantes para o trabalho com memórias como: o diário e o relato pessoal reconhecendo as particularidades de cada um desses gêneros, suas funções sociais e estrutura linguística.

Objetivamos, assim:

Objetivos:

- Trabalhar a leitura de textos dos gêneros diário e relato histórico percebendo que interagem com o gênero memória literária.
- Apresentar aos alunos o gênero “memórias literárias” e suas principais características por meio da leitura e compreensão de textos desse gênero;
- Conhecer os autores Helena Morley e Bartolomeu Campos de Queirós, escritores escolhidos para esta oficina.
- Diferenciar: diário, relato histórico, memórias literárias.

Habilidade da BNCC: EF67LP30: Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Após a escuta coletiva (onde os alunos, em círculo, relatam como foi a experiência de conversar com pessoas mais velhas sobre a nossa cidade nos tempos antigos), é hora de organizar os alunos em grupos, distribuir textos impressos para cada grupo, a fim de que leiam: “Minha vida de menina”, Helena Morley; e “Por parte de pai”, Bartolomeu Campos de Queirós. Antes da leitura, a professora deverá lembrá-los para que observem o nome dos autores e a data em que os textos foram publicados.

O professor conduzirá a exposição sobre os diferentes gêneros: diário, relato histórico, memórias literárias, chamando atenção para o uso desses gêneros no nosso dia-a-dia e para os elementos sintáticos e linguísticos que os compõem.

É interessante trazer uma breve biografia dos autores acima citados para que o aluno conheça um pouco sobre os autores e sobre suas escolhas textuais.

Ao final da exposição, o professor poderá passar em data show o vídeo “Diário em sete dias”. Um trabalho realizado por um casal que decidiu filmar uma viagem que fizeram por municípios cearenses. Além de ajudar a compreender melhor a intenção do autor/diarista, o vídeo faz refletir sobre os “perrengues” enfrentados pelas pessoas no dia-a-dia e como fazem para driblar as situações difíceis da vida.

Uma das propostas trabalhadas com esse vídeo é abrir uma discussão sobre o desejo de registrar as memórias (sejam em diários ou em memoriais) e o que fazer com as lembranças boas e ruins, por exemplo.

Como desafio para casa, os alunos assistirão a um vídeo que retrata um trecho de um texto de memórias literárias produzido por uma aluna para Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa– O terror da guerra -, com isso, o professor poderá instigar os jovens a escreverem textos partindo do pressuposto de que outros jovens com idades e realidades sociais parecidas com a deles conseguiram vencer concursos de redação em nível nacional.

### **5.2.3 Oficina 3: Iniciando a produção do texto de Memórias literárias**

Começaremos essa atividade explicando a turma que, a partir daquele encontro, textos de Memórias literárias seriam produzidos por eles. Partiríamos de textos curtos, simples e de fácil compreensão para que todos entendessem que qualquer produção textual necessita de etapas que consistem em esboço, correção, reescrita, aprimoramento... até chegar a um produto final.

Intencionamos com essa oficina:

Objetivo: Trabalhar a leitura e a escrita do gênero “memória literária” através de sequências didáticas.

Habilidade da BNCC: EF69LP51: Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão / edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

A proposta é distribuir textos impressos e pedir que leiam o fragmento do livro “Viver para contar”, Gabriel Garcia Márquez. Após a leitura individual do texto, o professor deverá passar em data show ou TV o curta-metragem: Resquícios da infância, de Natacha Reis.

A atividade consiste em representação através de desenhos sobre as temáticas evidenciadas no texto e no curta-metragem.

Os desenhos produzidos em sala poderão ser socializados pelos seus autores e expostos em um mural para que fiquem em sala por todo o tempo do minicurso.

Uma das relevâncias dessa atividade é tratar o texto não-verbal como um conjunto de sentidos, intenções, mensagens... e não apenas figuras. Despertar a criticidade leitora nas representações imagéticas no momento da socialização da atividade.

Para atividade pós encontro, os alunos assistirão a um vídeo produzido pelo Sítio do Piacapau amarelo – As memórias da Emília – como forma de instigar (através do lúdico e do texto multimodal) a escrita do primeiro texto memorialísticos sobre fatos da infância.

### **5.2.4 Oficina 4: Conhecendo o gênero textual: Entrevista**

Um passo muito importante para a escrita de textos de Memórias literárias é a realização de entrevistas (tanto estruturadas como semiestruturadas) para colher informações apropriadas à temática desejada pelo escritor.

Mas para que se faça uma entrevista, é necessário um planejamento de ideias que se somam às perguntas claras, concisas e coerentes ao que se almeja saber. Não se faz uma entrevista de forma aleatória, improvisada e sem critérios.

Para isso, sugerimos uma exposição oral, feita pelo professor, orientada por esquemas ou mapas mentais que auxiliem a compreensão dos discentes acerca do gênero entrevista relacionando a importância deste gênero à produção de textos memorialísticos.

Objetivos:

- Analisar as marcas e os recursos linguísticos presentes na construção do gênero textual memórias literárias, através da leitura e observação de memórias que contam as experiências vividas pelos mais velhos;
- Utilizar as sequências didáticas com a finalidade de levar o aluno a produzir memórias literárias, enfatizando o registro de sentimentos, sensações e lembranças que ocorreram no passado;
- Conhecer o Gênero textual Entrevista com suas especificações linguísticas e funcionalidade para a produção de memórias
- Produzir uma entrevista para ser feita com pessoas da família ou comunidade.

Habilidade da BNCC: EF69LP39: Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

O professor deverá distribuir um material didático em forma de apostila impressa contendo os principais pontos que devem ser abordados em uma entrevista: registro de histórias, papel da entrevista, postura do entrevistador, registros e roteiros.

Ao final da aula, o professor passará um vídeo contendo entrevistas feitas por alunos do Ensino Fundamental anos finais, para melhor compreender, na prática, como se dá esta atividade.

Ainda em sala, os alunos darão início a produção da ficha de entrevista de acordo com aquilo que escolherão para ser tema da sua entrevista: infância, vida escolar, trabalho e estudo, condição social da família, necessidades vividas na infância, brincadeiras infantis de antigamente etc.

O professor deverá mostrar um modelo de ficha de entrevista retirado do material de apoio da OLP – Escrevendo o futuro.

### 5.2.5 Oficina 5: Relato de experiência do entrevistador (aluno)

O relato de experiência é um momento de troca de conhecimentos. Já que estamos falando de entrevista, nada como perguntar aos alunos como foi todo o percurso da entrevista coletada ressaltando a importância da gravação da entrevista para fins textuais.

Nesta oficina serão evidenciadas as exigências linguísticas na hora de transformar a entrevista coletada em texto escrito.

Para isso, o professor deverá falar sobre retextualização (a passagem de um gênero textual para outro gênero), adequações linguísticas (tempos verbais, discurso indireto...) e linguagem oral/linguagem escrita.

Para este encontro, destacamos:

Objetivo: Propiciar aos alunos os recursos e mecanismos linguísticos para a escrita do texto memórias, a fim de que a produção final do texto se apresente de forma clara, concisa e coerente.

Habilidade da BNCC: EF69LP21 - Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.

O professor vai anotando na lousa as falas e enfatizando que não podemos usar termos como: “*dai*”, “*ai*”, “*e depois né*”, “*né*”; Lembrar aos alunos que é interessante começar o parágrafo com a lembrança mais marcante do entrevistado e lembrá-los de que o tempo verbal é o passado, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e também o pretérito do subjuntivo para fatos que ensejam uma possibilidade de ocorrência, mas sobre os quais não há certeza; No texto deve haver menção a objetos, lugares, lembranças antigas, comparando-os com os dias atuais, sempre tendo muito cuidado com a pontuação usada. No final do texto, incluirá informações sobre o entrevistado: nome completo, idade, profissão, cidade em que mora e o motivo que os levou à escolha desse entrevistado. Depois de escrito, pensar-se-á coletivamente no título.

Para finalizar essa oficina, faz-se uma roda com todos os presentes e aplica-se uma dinâmica interativa como processo lúdico de observação da aprendizagem.

A dinâmica se chamará “Dando asas à imaginação” – uma caixa contendo cartões com situações descritas e/ou imagens que serão retirados pelos alunos para que contem uma história

(real ou imaginária) envolvendo a situação descrita.

Essa atividade ajuda a entender a coerência que o texto memorialístico deve ter, com o uso dos tempos verbais e, sobretudo, como o texto de Memória literária versa entre o real e o imaginário do autor.

Para atividade de casa, o professor deverá pedir fotos impressas antigas de familiares, comemorações, lugares... tudo que possa ter ficado registrado em fotos familiares.

### **5.2.6 Oficina 6: Uma linha do tempo através da produção de mural de fotos**

Uma linha do tempo é uma representação visual de eventos cronológicos em uma história, processo ou história. Pensando nisso, construímos essa oficina pedagógica para que os alunos possam, através de fotos de família, traçar a sua própria linha do tempo enfatizando, além da ordem cronológica de acontecimentos, os fatos que lhe parecem de maior e menor importância. Isso contribuirá para que os jovens se aproximem mais de sua história e fortifique os laços familiares.

Objetivos:

- Marcar os principais fatos e acontecimentos mostrados em uma sequência linear, de acordo com a data dos acontecimentos;
- Ajudar o aluno a perceber que o tempo acontece para todos e que os acontecimentos não estão ligados somente a ele, mas que todos têm uma sequência de eventos na vida
- Conhecer a sua própria história familiar para respeitar e entender os desafios enfrentados pelos familiares.

Habilidade da BNCC: EF05HI07: Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

Ao final, deixe-os à vontade para apresentar à turma as suas particularidades familiares e histórias pessoais.

Para casa, o professor indicará um vídeo, feito por amadores, sobre o lugar onde moram. Essa metodologia fará com que os jovens reflitam sobre os registros diários feitos em vídeos nos canais de YouTube, Instagram... Quais as vantagens desses vídeos? Quais os problemas? O que esses vídeos têm em comum com o gênero Memórias literárias?

### 5.2.7 Oficina 7: As narrativas em 1ª pessoa e os memoriais

A professora realizará leituras da Coletânea de trechos: "Meu pé degoiaba" e "A roda gigante" - de Denizia Moresqui. Depois, entregar recortes dos textos e pedir que os alunos o organizem: início, meio e fim; Logo após, solicitar aos alunos que escrevam, com palavras deles, qual é o fato principal lembrado nos textos lidos.

Objetivos:

- Evocar o passado, procurando relembrar fatos e pessoas que foram importantes em sua vida;
- Reunir uma série de elementos que se completam para conferir lógica aos acontecimentos, além de torná-los mais interessantes para o leitor;
- Criar um espaço de reflexão sobre as características da linguagem escrita e promover situações de leitura e escrita.

Habilidade da BNCC: EF69LP49 - Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Apresentar e ministrar, em seguida, as diferentes características da narração e da descrição em textos de memórias, sublinhando as palavras que representem o lugar, a época, as pessoas e como esses fatos foram vivenciados. Depois dessa atividade, pedir que os alunos contem alguma história, em detalhes, de algo que fizeram na infância.

Pedir que os alunos produzam, em casa, um texto de Memórias literárias sobre as vivências marcantes da sua vida até os seus 10 anos tentando ser bem descritivo durante a narração.

### 5.2.8 Oficina 8: Construindo memórias e registrando momentos

Não podemos esquecer que todas as oficinas trabalhadas até aqui têm o intuito de contribuir para a formação do leitor crítico (por isso é tão importante a escuta das contribuições orais dos alunos diante de temáticas propícias à vida e a sociedade) e, conseqüentemente, para a escrita de textos memoralísticos que serão compilados em um portfólio ao final do curso.

Um ponto essencial nesta trajetória é conhecer a realidade que circunda a vida e a

história dos jovens estudantes. Para tal, propõe-se um passeio pelos lugares mais diversificados do nosso município: praças, igrejas, bairros periféricos, feiras livres etc. acompanhado do professor que será uma espécie de “guia educacional” que mostrará as diferenças que constroem a história social e cultural do seu povo.

Com isso, objetivamos:

- Conhecer os bairros da sua cidade percebendo as realidades que se desvelam em cada localidade;
- Registrar, em fotos, as imagens que mais lhe chamaram atenção;
- Reconhecer as diferenças que constroem a cultura do seu lugar;
- Respeitar o percurso de vida de cada família aprendendo a admirar as lutas pela sobrevivência.

Habilidade da BNCC: EF09HI26 - Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Cada aluno deverá ir fotografando o que lhe chama atenção. Ao final da caminhada, pode-se escolher um local aberto, ventilado e aconchegante para um bom bate-papo relacionado aos objetivos daquela atividade.

Este é um momento de reflexão pessoal e coletivo; espaço adequado para ouvir as diversas “vozes” que ali se encontram e, juntos, aprenderem sobre respeito, vida, direitos e dignidade.

Ao retornarem à sala de aula, cada aluno escolherá 3 imagens registradas por ele para que a professora imprima em papel foto e lhe devolva.

Atividade para casa: proponha que produzam um texto diário sobre os fatos vivenciados nesse dia. O texto deve responder as seguintes questões: Quais lições foram tiradas? O que mudou na sua forma de ver o mundo? Como os fatos registrados mexeram com suas emoções?

Os alunos devem colar as fotos na folha de produção e capricharem na escrita do texto.

### **5.2.9 Oficina 9: Os textos memorialísticos e os poemas**

Na hora da escuta, o professor deverá fazer um levantamento prévio sobre o gênero textual Poema: sentimentalismo, subjetivismo, mensagens implícitas... sempre dando ouvidos ao grau de conhecimento e receptividade que os alunos demonstram ter sobre os poemas.

Objetivos:

- Passear entre os fatos reais e imaginários resgatando as memórias através dos tempos pretéritos e o desejo do tempo futuro;
- Conhecer poetas da nossa literatura que revivem suas memórias através do poema;
- Refletir sobre o poema musicado “Maninha” de Chico Buarque de Holanda;

Habilidade da BNCC: EF69LP48 - Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

O professor deverá solicitar que escutem, com bastante atenção, a música “Maninha” de Chico Buarque de Holanda. Após a escuta da música interpretada por Chico e Miúcha (sua irmã), poderá ser feita a análise do poema, o porquê do título: Maninha e qual a relação daquele poema com o gênero Memórias literárias.

Será também de grande relevância para a compreensão do texto se o professor apresentar (com foto atualizada) quem é o autor do poema e falar um pouco sobre o poeta Chico Buarque.

Toda essa estratégia metodológica visa aproximar o autor/poeta do leitor com o intuito de instigar a curiosidade e o desejo dos alunos no busca por outros poemas e por outros autores.

Para fins de atividade em sala: O professor entregará o texto memorialístico impresso do poema “Cantiga de *recordar*” de Helena Kolody. O aluno deverá imaginar cenas ou lugares registrados em sua memória e fazer um poema sobre ele. Deixe-o à vontade para a produção de poemas com rimas livres, sem estrutura determinada, com a presença de ilustrações ou não. O importante é que a intersecção entre os gêneros Memórias literárias e Poema tenha gerado aprendizado à turma.

#### **5.2.10 Oficina 10: Agora é hora de juntarmos tudo e produzirmos nosso portfólio memorialístico**

Neste último encontro, o professor iniciará com o seu relato próprio sobre a experiência de ter realizado esse trabalho junto àquela turma. Evidenciar o crescimento de cada um, o aprendizado obtido pelo professor através da convivência... é de grande importância neste momento.

Após a fala do professor, será a vez dos alunos relatarem suas próprias experiências e agradecimentos pelos momentos vividos.

Objetivos:

- Produzir um portfólio memorialístico contendo todas as produções feitas em casa e em sala;
- Perceber a importância da família, da comunidade na construção da identidade dos alunos;
- Valorizar as histórias de vida dos familiares como sendo imprescindíveis à formação humana do indivíduo;
- Eternizar em textos escritos as histórias pessoais e coletivas para fins de pesquisa escolar;
- Instigar o desejo de ler e produzir textos de diversos gêneros a partir dessa experiência vivida.

Habilidade da BNCC: EF69LP07 - Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica.

Cada aluno receberá suas produções textuais, fotos usadas no mural e todo material produzido durante as oficinas para montarem um portfólio memorialístico onde ficará eternizada a história familiar e cultural na qual o aluno está inserido.

Este portfólio ficará disposto na biblioteca escolar e servirá como modelo e incentivo para outros jovens alunos que, futuramente, participarão das oficinas deste Caderno Pedagógico.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais motivos para o desenvolvimento desse trabalho foi a falta de interesse dos jovens estudantes com a leitura e conseqüentemente o distanciamento, cada dia mais evidente, sobre o papel da escola na vida social e seu impacto sobre as práticas sociais vivenciadas no cotidiano.

Há vinte e dois anos como professora de Língua portuguesa presenciamos diversas mudanças nas práticas educativas em sala de aula. Muitas delas foram positivas e fizeram da educação uma extensão da sociedade, mais próxima e mais preocupada com os seus sujeitos. Porém, analisando por outro viés, testemunhamos crianças, adolescentes e jovens mais dispersos com as responsabilidades escolares e cada dia menos interessados com o que a educação pode lhes oferecer.

Com a ascensão da tecnologia e a democratização do seu acesso, muitas crianças e jovens se tornaram mais imediatistas, impacientes, visionários de um mundo ideal sem que se esforcem para buscar a realização de sonhos e projetos.

Toda essa corrida por coisas fáceis, rápidas e práticas insidiu sobre o processo de ensino-aprendizagem, em especial, no processo de formação de leitores críticos capazes de dar significado aos mais diversos tipos textuais, dificultando o trabalho com leitura em virtude da falta de interesse e de prazer em ler textos tanto em sala de aula como fora dela.

A partir dessa constatação pensamos em fazer tal pesquisa na EMEIF Antônio Lacerda Neto no município de São José de Piranhas – PB, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental composta por adolescentes residentes na zona rural e urbana e que apresentam, em sua maioria, vulnerabilidades sociais e familiares de diversas categorias.

Durante as aulas de Língua portuguesa foram ouvidos, através de atividades metodológicas que priorizavam a oralidade, vários discursos sobre o papel da escola na vida pessoal e, conseqüentemente, o porquê da falta de interesse e resistência à leitura, dentro e fora da escola.

Uma das percepções obtidas através das conversas nas aulas de Língua portuguesa foi o distanciamento entre escola e as práticas sociais presentes nas vivências dos estudantes (muitos reclamaram que os textos propostos em sala nada mudavam a realidade em que viviam e muita coisa do que diziam não condizia com a realidade social que encaravam ao sair da escola); um outro ponto que podia ser percebido nas falas dos discentes era o distanciamento familiar em virtude de diversos fatores: trabalho à distância dos pais, condição social desfavorável para sustentar a família, lugar de morada desprovido de condições básicas de

moradia e falta de diálogo entre os familiares.

Dando ênfase à dificuldade em atrair os jovens para o mundo da leitura e somado à preocupação com a realidade dos mesmos, nasceu o projeto: *A formação crítica do sujeito leitor: uma proposta de leitura e produção de memórias literárias para alunos dos anos finais do ensino fundamental*, um trabalho pensado a partir de constatações reais em sala de aula que tinha como principal objetivo evidenciar o gênero Memórias literárias como um objeto de ação pedagógica capaz de auxiliar na formação do sujeito leitor-crítico pela percepção das marcas de subjetividade e identidade inscritas nos textos produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da EMEIF Antônio Lacerda Neto, na cidade de São José de Piranhas –PB.

De maneira específica, objetivamos também: Delinear uma base teórica fundamentada na Linguística Aplicada, com especial atenção para as concepções de leitura, ensino de língua portuguesa, gêneros discursivo/textuais e memórias literárias; Discutir aportes teóricos relacionados à produção de memórias literárias como gênero propício para o desenvolvimento das práticas de leitura, numa perspectiva crítico-criativa, no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental; Propor a aplicação de uma metodologia de extensão, em formato de minicurso, como intervenção didática que poderá ser desenvolvido nos anos finais do Ensino Fundamental da EMEIF Antônio Lacerda Neto, da cidade de São José de Piranhas - PB, contemplando o gênero Memórias literárias e seu papel na formação identitária dos educandos.

A escolha pelo gênero Memórias literárias partiu da necessidade em aproximar os jovens alunos das histórias familiares ajudando-os na formação identitária e subjetiva, ao mesmo tempo em que despertamos o interesse por textos que trazem histórias, relatos e testemunhos correlatos à vida e as vivências dos nossos alunos. Não podendo deixar de mencionar aqui a intrínseca relação entre o gênero Memórias literárias e a pesquisadora que aqui vos fala, em uma simbiose que envolve prazer e responsabilidade diante da aplicabilidade deste gênero textual.

Durante o percurso de escrita desse trabalho, muitos teóricos foram imprescindíveis para uma melhor compreensão e aprendizado sobre a temática proposta.

Iniciamos pelo estudo histórico da leitura no Brasil aprofundando os nossos conhecimentos sobre os níveis, concepções e estratégias utilizadas na hora de se trabalhar com a leitura e a formação do leitor crítico no que tange o papel da escola, da família e da sociedade, sem deixar de averiguar o que trata a BNCC como normatização para o ensino de leitura em toda a Educação Básica brasileira. Tivemos como base os estudos de Lajolo e Zilberman (2019), Koch e Elias (2008), Solé (2009), Soares (1999), BNCC (2018), dentre outros.

Falar em processo de formação de leitores é falar em letramentos. Aqui destacamos o estudo dos gêneros textuais como formas instáveis de textos que retratam a realidade, se

adequam às necessidades leitoras em qualquer ocasião e contribuem para a compreensão e as mudanças necessárias nas práticas sociais. Assim, gêneros textuais e letramentos formam a intersecção necessária para a formação do leitor crítico e eficaz socialmente.

Destacamos primordialmente os estudos de: Bakhtin (2009), Marcushi (2008), Bortone e Martins (2008), Orlandi (1995), Antunes (2009), Kleiman (2014), Rojo (2020), Rolim-Moura (2020) no que se refere aos gêneros e aos letramentos.

Como proposta de intervenção pedagógica, propomos um material didático (que fora pensado para a turma de 9º ano da EMEIF Antônio Lacerda Neto, porém está apto à pequenas adequações para que possa ser trabalhado em outros anos do Ensino Fundamental, anos finais). Esse material organizado em um caderno pedagógico, contendo dez oficinas de leitura – pensadas a partir do estudo de SCHNEUWLY & DOLZ – que tratam das vivências, das memórias e das histórias familiares com muita responsabilidade, trazendo textos diversificados e multimodais que tenham significado e relevância em suas temáticas, assim, contribuindo para um despertar de interesse, prazer e desejo em ler e escrever de forma natural, dinâmica e com constância.

Sabemos que o hábito da leitura, a concretização de um leitor crítico e a capacidade para a produção de textos dos estudantes não será construída com a realização de um único projeto. Por isso mesmo, reiteramos aqui a necessidade dos professores participarem, sempre que for possível, de projetos de letramento – o que pode ser considerado como uma oportunidade a mais de rever os conhecimentos, conhecer novas práticas e produzir metodologias que condizem com suas salas de aula.

Cabe explicar que essa proposta de intervenção metodológica enfatizando o gênero Memórias literárias é uma estratégia que permite concretizar os objetivos de letramento e de formação leitora crítica pensados para a turma de 9º ano da EMEIF Antônio Lacerda Neto, mas que pode ser ajustada de acordo com os níveis escolares e objetivos dos professores e de escolas que almejam desenvolver projetos que levem em conta a realidade do sujeito-aprendiz e suas necessidades psicológicas, sociais e educacionais.

Ao organizar o ensino a partir de práticas sociais, o professor estará trabalhando com diferentes propósitos de uso da língua em interação, com diferentes interlocutores e em diferentes situações de produção e de recepção de textos. Isso vai ao encontro de um trabalho que tem como pressuposto a natureza dialógica da linguagem.

Ressignificar o ensino de Língua portuguesa, incentivando a leitura crítica e contribuindo para a formação humana e identitária de jovens estudantes da escola pública brasileira é responsabilidade de todo professor que aceita e escolhe como

profissão a difícil tarefa de ensinar. O projeto, aqui em evidência, permitiu vislumbrar novas possibilidades de organização do sistema escolar que tornem o ensino mais significativo para os alunos e que estes tenham a oportunidade de compreender que as práticas escolares podem estar a serviço dos seus interesses e necessidades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BEZERRA, Benedito G. **Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização**. In: anais da XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Gelne., Teresina: UFPI, p. 138-150, 2010.
- BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORUCHOVITCH, E. A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, v. 22, p. 22-28, 2001.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1985.
- BUENO, Silvera. **Minidicionário**. São Paulo: Ed. FTD - Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma, 2001.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença**. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq, 2021.
- CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Ana Helena. **Se bem me lembro... caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.
- COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. São Paulo: Ática, 2007.

- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. / tradução e organização Roxane Rojo e Gláís sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. – São Paulo: Contexto, 2011.
- FERRAREZI JR. Celso; CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. Ed., São Paulo: Cortez, 1989.
- JORGE, Noémia Oliveira. **O gênero memórias**: análise linguística e perspectiva didática. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: [https://run.unl.pt/bitstream/10362/12524/1/NJorge\\_Tese.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/12524/1/NJorge_Tese.pdf). Acesso em: 16 nov. 2018.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6. Reimp. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2014.
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. Ed., 14ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª. Ed., 6ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2002.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- MADI, Sônia. No túnel do tempo. **Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro**. Fundação Itaú/Cenpec, ano I, nº 2, ago./set., 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MEIHY, J. C. S. B.; BARBOSA, F. H. **História oral**: como fazer, como pensar. [S.l: s.n.], 2020.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

POLINCSAR, A. S. & BROWN, A L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and instruction**, v. 1 n. 2, p. 117-175. New Jersey: lawrence Erlbaum, 1984.

REMÉDIOS, Maria Luiza. **Literatura confessional: autobiografia e ficcionalidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola editorial, 2020.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2000.

ROLIM-MOURA, Adriana Sidralle. **Letramento familiar e letramento escolar: relações de complementaridade ou de interdependência?** [livro eletrônico]; Campina Grande - EDUFPG, 2020. Disponível em: [https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view\\_bl/66/publicacoes-2020/88/letramento-familiar-e-letramento-escolar-relacoes-decomplementaridade-ou-de-interdependencia.html](https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publicacoes-2020/88/letramento-familiar-e-letramento-escolar-relacoes-decomplementaridade-ou-de-interdependencia.html). Acesso em: 20 out 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. - nova ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VALLS, Alvaro L. M. **O que é Ética?** Editora Brasiliense: Coleção primeiros passos, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1995.

## APÊNDICE

MÁRCIA SUZETTE DE SOUSA FRANÇA ROLIM

### CADERNO PEDAGÓGICO

AS “MEMÓRIAS LITERÁRIAS” E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO LEITORA  
DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



CAJAZEIRAS – PB

2023

## PREFÁCIO

A escola é uma instituição que tem como compromisso transmitir saberes construídos ao longo do tempo pela humanidade; constitui-se, também, um lugar de história e de memórias e, por conseguinte, um espaço de produção de discursos através dos quais, cotidianamente, alunos e professores constroem conhecimentos sobre cada um, sobre a comunidade e sobre o que, como e por que ensinar e aprender.

Neste sentido, é imprescindível que os espaços de construção de saberes informais e formais possibilitem a formação do sujeito para a vida social e para as relações interfamiliares, permitindo-lhe perceber-se como protagonista da própria história familiar e, por conseguinte, identificando-se como sujeito social participante de uma comunidade assinalada por relações de parentesco e marcada pelos valores passados entre gerações.

O ensino com leitura e produção textual em sala de aula é a temática mais debatida em todos os estudos relacionados ao ensino de Língua portuguesa, no entanto, há muitos professores que tomam os **textos** como **pretextos** para um exercício de metalinguagem ou reprodução da fala do autor, desprezando as inferências e as intertextualidades, um diálogo possível entre autor e leitor. Compreender um **texto** não é apenas captar a intenção do autor, nem tampouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou, é construir, a partir da leitura, um conhecimento para “além do texto”, ou seja, ser capaz de produzir textos de diversos gêneros textuais baseados em um conhecimento próprio adquirido nas leituras prévias sobre diversas temáticas.

Para que isso seja possível, exige-se a presença de um professor que também seja leitor, dedicado, atualizado, com gana e vontade de ensinar e de levar o aluno a aprender. Um professor que desenvolva a leitura crítica em seus alunos e reflita sobre o real objetivo da produção de um texto; um professor que faça o aluno pensar no que dizer, para quem dizer e qual a razão de dizer algo (cf. GERALDI, 1993).

A partir desses pressupostos, a presente produção didática tem como objetivo principal o trabalho com a leitura e a escrita do gênero “Memória literária” através de sequências didáticas. As atividades poderão ser desenvolvidas em turmas do Ensino fundamental anos finais, com a condição didática- metodológica de adequação à séries e níveis de conhecimento. Os alunos deverão, ao final da produção didática,

ser capazes de produzir um texto de memórias que retrate as lembranças e vivências de seus familiares, resgatadas por meio de entrevistas semiestruturadas e reescritas sob a forma de textos-memórias contendo impressões subjetivas e escrita artística por parte do autor.

Essa proposta surgiu da observação em uma turma de 9º ano da EMEIF Antônio Lacerda Neto, na cidade de São José de Piranhas-PB, onde leciono a disciplina de Língua portuguesa há 13 anos.

As dificuldades apresentadas pelos alunos no que tange à leitura e os resultados das atividades feitas em sala de aula no que se refere à produção textual me chamaram atenção e despertaram o desejo de investigar, de forma mais criteriosa, possíveis motivos para a desmotivação com os estudos e, conseqüentemente, os atrasos na leitura e na escrita.

Através das conversas com alunos, tanto em sala de aula como “pelos corredores” da escola, percebi que muitos demonstravam insatisfação pela maneira como suas famílias e histórias são vistas socialmente: os estereótipos que as descrevem, os preconceitos que sentem, a desvalorização dos seus trabalhos, a falta de reconhecimento pelos serviços prestados enquanto cidadãos... e que isso repercutia no desenvolvimento das capacidades leitoras desses estudantes.

A partir dessas observações surgiu para mim, consciente do meu papel profissional e pessoal, enquanto professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, a seguinte inquietação: No que as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para a formação do leitor crítico, especialmente, no tocante a constituição da subjetividade e identidade de alunos dos anos finais do ensino Fundamental da EMEIF Antônio Lacerda Neto, da cidade de São José de Piranhas –Paraíba, partindo do resgate e registro de suas histórias e memórias?

Assim, nasceu a ideia de produção deste caderno pedagógico intitulado: **O ensino do gênero textual “Memórias literárias” e seu papel na formação leitora e identitária de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental**, com o intuito de evidenciar o gênero Memórias literárias como um objeto de ação pedagógica capaz de auxiliar na formação crítica do sujeito leitor pela percepção das marcas de subjetividade e identidade inscritas nos textos produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ampliando o conhecimento de mundo do aluno através dos textos e das discussões que lhe serão apresentados, além de valorizar seu conhecimento prévio e suas experiências, pois na produção de um texto de memórias,

escrito de forma contemporânea, há de se recuperar as vivências de tempos mais distantes, relacionados a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos... valores vivenciados ou não pelo autor, isso porque, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (2008, p. 56), *ao ler o indivíduo busca suas experiências, seus conhecimentos prévios, sua formação familiar, religiosa, cultural nas várias vozes que o constituem.*

Nessa perspectiva, a proposta deste caderno pedagógico (contendo 10 oficinas) é que, ao longo de sua execução, seja proporcionado aos alunos um material que contribua com a expansão dos conhecimentos através de estratégias de leitura inovadoras e práticas que auxiliem o jovem na hora de ler e, conseqüentemente, de escrever, despertando sempre o interesse e a curiosidade em “viajar pelos mais diversos mundos da leitura” com consciência do que querem e sentindo-se úteis à sociedade e as causas as quais defendem.

# ATIVIDADES

## OFICINA 1 – Socializando o gênero textual Memórias literárias

**Objetivo:** Valorizar as lembranças das pessoas mais velhas, bem como perceber como objetos e imagens trazem lembranças de um tempo passado.

**Material utilizado:** Aparelho de som, textos impressos, data show, computador

**Estratégia inicial:** som ambiente propício à temática: lembranças do passado.

**Duração:** 2 horas/aulas

**Habilidades da BNCC: EF69LP49:** Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

O professor iniciará o encontro instigando acerca do que são memórias. Para facilitar o trabalho poderá formar trios ou equipes. Sugerimos as seguintes indagações no quadro:

- 1) O que é memória para você?
- 2) Você acha que as memórias são importantes? Por quê?
- 3) Exemplifique um fato memorável que você recorde.
- 4) Já ouviu falar em Memórias Literárias? Se sim, o que acha que é?



Após um bate-papo com a finalidade de estabelecer o nível de conhecimento prévio da turma, o professor iniciará uma dinâmica de reconhecimento a objetos e

lugares próprios do convívio dos estudantes. Essas memórias poderão ser resgatadas através de imagens mostradas em slides, passadas pausadamente, a fim de fazer os alunos “viajarem” por lembranças e histórias do passado. Para este momento, recomendamos manter o silêncio nas falas e apenas ouvir um som ambiente propício ao momento.

### **HORA DA ESCUTA COLETIVA:**



Os alunos poderão relatar sentimentos, memórias emocionais ou situações que foram despertadas por tal atividade.

Ao final, ouvir o texto de Memórias literárias “Meus tempos de criança”, de Rostand Paraíso e acompanhar a leitura com texto impresso.

#### **TEXTO 1 - Meus tempos de criança**

*Rostand Paraíso*

Pulávamos os muros e ganhávamos os quintais das casas vizinhas, enormes e cheias de fruteiras e de toda a sorte de animais, gatos, cachorros, galinhas, patos, marrecos e outros mais. Chupando mangas, gostosas mangas, mangas-espada, mangas-rosa e manguitos, esses quase sempre os mais saborosos, dividíamos os times e organizávamos as peladas de fundo de quintal que exigiam grande malabarismo de nossa parte, com as frondosas árvores para driblar e grandes irregularidades no terreno para contornar.

Usávamos "bolas de meias", preparadas por nós mesmos com papel de jornal compactado e colocado dentro de uma meia de mulher, mas já começávamos a usar bolas de borrachas e as "bolas-de-pito", que eram bolas de couro, com pito para fora e que tínhamos o cuidado de envergar para dentro, para evitar arranhaduras.

Gostasas, memoráveis tardes que se prolongavam até a noitinha, parando-se apenas quando não havia mais sol e quando não podíamos mais ignorar os gritos que vinham de nossa casa, para tomar banho, mudar de roupa e ir jantar. As mesmas misteriosas ordens faziam-nos começar a desengavetar nossos times de botão para a temporada que iria se iniciar. Os botões eram polidos e engraxados.

Descobríamos, nos botões das capas e dos jaquetões e, também, nas tampas de remédios, promissores craques. Nossos pais começavam a estranhar, sem encontrar qualquer explicação para fato, o desaparecimento das tampas dos xaropes e dos botões das roupas. Esses craques em potencial, novos valores que surgiam, eram devidamente preparados e passávamos dias a lixá-los e, para lhes dar mais peso e maior aderência à mesa, a enchê-los com parafina derretida. Trabalho que levava às vezes algumas semanas, os novos craques sendo testados exaustivamente até que nos déssemos por satisfeitos e os considerássemos prontos e aprovados para as grandes competições pela frente.

Os botões de chifre, preparados pelos presos da Casa de Detenção, onde íamos comprá-los, começavam, pela sua robustez e pela potência de seus chutes, a ganhar nossa preferência. Não gostávamos, porém, daqueles botões que vinham do Sul, de plástico, todos iguais, diferenciando-se uns dos outros apenas pelas "camisas" que traziam coladas sobre si, com as cores dos clubes cariocas. Preferíamos, nós mesmos, pregar as cores do nosso time preferido, no meu caso o Santa Cruz.

Cada botão ganhava seu nome, Perácio, Leônidas, Patesko, Pitota, Sidinho, Siduca... botões que já não tenho mais, desaparecidos misteriosamente ao longo do tempo. Meu ponta-esquerda, Tarzan, que tantas alegrias me deu, com suas arrancadas para o campo adversário e com seus mirabolantes gols, que fim terá levado?

Preferíamos usar as bolas de farinha, arredondadas cuidadosamente na palma da mão e que permitiam um bom controle, correndo menos que as de miolo de pão e não tanto quanto as de borracha.

Dentro daquelas regras que adotávamos e que permitiam que continuássemos a jogar enquanto não perdêssemos o controle da bola, éramos obrigados, quando nos sentíamos em condições de tentar o chute a gol, a avisar o adversário: "Defenda-se!" ou "Prepare-se!", dando tempo a que ele posicionasse melhor o seu goleiro e puxasse, para junto dele, os beques, geralmente bem altos, com a finalidade de dificultar o chute rasteiro.

As partidas eram irradiadas por um de nós, ao estilo de José Renato, o famoso locutor esportivo da PRA-8, e os gols, quando convertidos, eram gritados histericamente, incomodando toda a vizinhança.

Rostand Paraíso. *Antes o tempo apague...* 2ª ed. Recife, Comunicarte, 1996, pp. 131-132

Disponível em: [http://www.desvendandopalavras.com/2008/08/desvendando-palavras\\_2300.html](http://www.desvendandopalavras.com/2008/08/desvendando-palavras_2300.html)

## Para casa



(Coreto da praça central de São José de Piranhas -[www.wikimapia.com](http://www.wikimapia.com))

Peça que os alunos conversem com o vovô, a vovó ou vizinhos mais velhos sobre pontos antigos do nosso município São José de Piranhas. Sugestão de perguntas:

1-Como era nossa cidade em sua época de infância e adolescência?

2-O que havia antes e não existe mais?

3- Do que você mais sente saudade em relação ao seu lugar de morada antigamente?

Faça algumas anotações em seu caderno e as traga no nosso próximo encontro.

**Até o próximo encontro!**

## OFICINA 2 - MEMÓRIAS LITERÁRIAS E GÊNEROS AFINS

### Objetivos:

- Trabalhar a leitura de textos dos gêneros diário e relato histórico percebendo que interagem com o gênero memória literária.
- Apresentar aos alunos o gênero “memórias literárias” e suas principais características por meio da leitura e compreensão de textos desse gênero;
- Conhecer os autores Helena Morley e Bartolomeu Campos de Queirós, escritores escolhidos para esta oficina.
- Diferenciar: diário, relato histórico, memórias literárias.

**Material utilizado:** Textos impressos; quadro, pincel; mostra de vídeos (curtas-metragens) sobre os gêneros estudados, data show e computador.

**Duração:** 2 horas/aulas

**Habilidade da BNCC: EF67LP30:** Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

### Para início de conversa

O professor deverá retomar a atividade proposta para casa, na oficina 1, e perguntar: Com quem você conversou sobre a nossa cidade no passado? O que lhe chamou mais atenção nesse bate papo familiar?

Deixe um tempo disponível para escuta das falas dos alunos. Essa atividade, além de trabalhar a oralidade, ajuda no controle da timidez e retrata como se dá a relação entre o jovem e a família.

Feita a escuta, é hora de organizar os alunos em grupos, distribuir textos impressos para cada grupo, a fim de que leiam: “Minha vida de menina”, *Helena Morley*; e “Por parte de pai”, Bartolomeu Campos de Queirós. Antes da leitura, a professora deverá lembrá-los para que observem o nome dos autores e a data em

que os textos foram publicados.

O professor conduzirá a exposição sobre os diferentes gêneros: diário, relato histórico, memórias literárias, chamando atenção para o uso desses gêneros no nosso dia-a-dia e para os elementos sintáticos e linguísticos que os compõem.

### **TEXTO 1 - Minha vida de menina**

*Helena Morley*

Quarta-feira, 28 de agosto (de 1895).

Faço hoje quinze anos. Que aniversário triste!

Vovó chamou-me cedo, ansiada como está, coitadinha, e deu-me um vestido. Beijou-me e disse: "Sei que você vai ser sempre feliz, minha filhinha, e que nunca se esquecerá de sua avozinha que lhe quer tanto". As lágrimas lhe correram pelo rosto abaixo e eu larguei dos braços dela e vim desengasgar-me aqui no meu quarto, chorando escondida.

Como eu sofro de ver que mesmo na cama, pensando como está, vovó não se esquece de mim e de meus deveres e que eu não fui o que devia ter sido para ela! Mas juro por tudo, aqui nesta hora, que vovó melhorando eu serei um anjo para ela e me dedicarei a esta avozinha tão boa e que me quer tanto.

Vou agora entrar no quarto para vê-la e já sei o que ela vai me dizer: "Já estudou suas lições? Então vá se deitar, mas procure antes alguma coisa para comer. Vá com Deus".

*Minha vida de menina. São Paulo: Companhia das Letras, 1942*

[https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/400/coletanea-de-textos-do-caderno-se-bem-me-lembro-minha-vida-de-menina.](https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/400/coletanea-de-textos-do-caderno-se-bem-me-lembro-minha-vida-de-menina)

## TEXTO 2 – Por parte de Pai

Autor: Bartolomeu Campos de Queirós

Meu pai dirigia um caminhão muito grande e bonito. Viajava para longe, levando manteiga para as cidades que só produziam pão. Bom Destino tinha pão e manteiga. Passava dias distantes e voltava trazendo uma carroceria de notícias. Eu ficava impressionado como era grande o mundo do meu pai. Ele colocava um travesseiro sobre os joelhos, me assentava em cima e me entregava o volante para eu dirigir. Naquele tempo eu não sabia nem frear meus pensamentos. Tinha só duas pernas; imagina dirigir um caminhão com dez rodas. Depois, como seria possível eu aprender a dirigir, se minha alegria eram as paisagens! No caminhão havia um espelho de lado. Eu apreciava ver meu pai olhando para frente e correndo os olhos sobre o que estava atrás. Nesses momentos ele possuía muitos olhares.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O olho de vidro do meu avô*. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Veredas). p. 28

### Conhecendo os autores

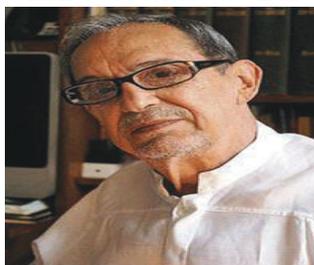


"Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Garcia Brant) nasceu em 28 de agosto de 1880, em Diamantina, no estado de Minas Gerais. Quando tinha 12 anos de idade, começou a escrever um diário, que foi publicado décadas depois, em 1942. A obra logo alcançou grande sucesso.

A autora, que faleceu em 20 de junho de 1970, no Rio de Janeiro, escreveu apenas um livro: o diário *Minha vida de menina*. Essa obra tem grande valor histórico, já que registra a cultura, os costumes e os preconceitos da sociedade mineira do fim

do século XIX. Além disso, evidencia o universo feminino de uma adolescente dessa época."

### BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS



Nascido em 1944, viveu a infância em Papagaio (MG). Com mais de 40 livros publicados (alguns deles traduzidos para inglês, espanhol e dinamarquês), formou-se em educação e artes, e criou-se como humanista. Coursou o Instituto de Pedagogia em Paris e participou de importantes projetos de leitura no Brasil como o ProLer e Biblioteca Nacional, dando conferências e seminários para professores de leitura e literatura. Foi presidente da Fundação Clóvis Salgado/ Palácio das Artes e membro do Conselho Estadual de Cultura, ambos em Minas Gerais, sendo também muito convidado para participar de júris e comissões de salões, além de curadorias e museografias. Idealizou o Movimento por um Brasil Literário, do qual participava ativamente. Por suas realizações, Bartolomeu colecionou medalhas: Chavalier de l'Ordre des Arts et des Lettres (França), Medalha Rosa Branca (Cuba), Grande Medalha da Inconfidência Mineira e Medalha Santos Dumont (Governo do Estado de Minas Gerais). Recebeu, ainda, lãureas literárias importantes, como Grande Prêmio da Crítica em Literatura Infantil/Juvenil pela APCA, Jabuti, FNLIJ e Academia Brasileira de Letras. Faleceu em 16 de janeiro de 2012, na cidade de Belo Horizonte, em decorrência de insuficiência renal.

WIKIPÉDIA. *Bartolomeu Campos de Queirós*. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Bartolomeu Campos de Queiros](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bartolomeu_Campos_de_Queiros) Acesso em: 11 out. 2013.

Após a exposição sobre o gênero diário, assistir ao vídeo abaixo para melhor compreender este gênero e também refletir sobre a temática evidenciada



CURTA METRAGEM – DIÁRIO DE 7 DIAS

<https://youtu.be/pba1CqOM-Ow>

Momento da Discussão

## Trocando ideias

Agora, junto com seus colegas e a ajuda do seu professor, discutirão em grupo as seguintes questões:

- Você gosta de relembrar fatos do passado?
- Você tem lembranças marcantes de sua infância?
- Você gosta de ouvir de seus familiares (pais, tios, avós) histórias de família? De que forma podemos registrar acontecimentos importantes de nossa vida?
- Agora que você leu textos como o diário e o relato, como você descreve o que são memórias literárias?
- Já leu algum livro de memórias? Qual?
- Você já possuiu um diário? O que escrevia nele? Com que frequência?
- Qual a relação do diário com as memórias literárias?

### PARA CASA



Os alunos irão assistir a um vídeo que retrata um trecho de um texto de memórias literárias produzido por uma aluna para Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

#### Fonte do vídeo:

O TERROR da guerra. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Py4cx6XVXE0>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

## OFICINA 3 – Iniciando a produção do texto de Memórias literárias

**Objetivo:**

Trabalhar a leitura e a escrita do gênero “memória literária” através de sequências didáticas.

**Material utilizado:** Folhas sulfite; lápis de cor; impressão colorida do texto utilizado na aula, tv .

**Duração:** 2 horas/aula

**Habilidade da BNCC:** EF69LP51: Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão / edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.



**HORA DA ESCUTA:** O que acharam do vídeo “O terror da guerra” que retrata um trecho de um texto de memórias literárias produzido por uma aluna para Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro?

**ATENÇÃO!**



Instigar nos jovens a coragem para escrever suas memórias e mostrar que outros jovens como eles conseguem escrever textos que foram premiados em concursos nacionais.

## APÓS SOCIALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE CASA -

Distribuir textos impressos e pedir que leiam o fragmento do livro “Viver para contar”, Gabriel Garcia Márquez. Após a leitura individual do texto, o professor deverá passar em data show ou TV o curta-metragem: Resquícios da infância, de Natacha Reis.

A atividade consiste em representação através de desenhos sobre as temáticas evidenciadas no texto e no curta-metragem.

### **Texto 1: *Viver para contar* - Gabriel García Marquez**

Até a adolescência, a memória tem mais interesse no futuro que no passado, e por isso minhas lembranças da cidadezinha ainda não estavam idealizadas pela nostalgia. Eu me lembrava de como ela era: um bom lugar para se viver, onde todo mundo conhecia todo mundo, na beira de um rio de águas diáfanas que se precipitavam num leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. Ao entardecer, sobretudo em dezembro, quando passavam as chuvas e o ar tornava-se de diamante, a Serra Nevada de Santa Marta parecia aproximar-se com seus picos brancos até as plantações de banana, lá na margem oposta. Dali dava para ver os índios aruhacos correndo feito formiguinhas enfileiradas pelos parapeitos da serra [...]. Nós, meninos, tínhamos então a ilusão de fazer bolas com as neves perpétuas e brincar de guerra nas ruas abrasadoras. Pois o calor era tão inverossímil, sobretudo durante a sesta, que os adultos se queixavam dele como se fosse uma surpresa a cada dia. Desde o meu nascimento ouvi repetir, sem descanso, que as vias do trem de ferro e os acampamentos da United Fruit Company foram construídos de noite, porque de dia era impossível pegar nas ferramentas aquecidas pelo sol.

Gabriel García Marquez. *Viver para contar*. Rio de Janeiro: Record, 2003. Disponível em: <http://praticandogenerostextuaisnaescola.blogspot.com.br/p/coletanea-de-memorias-literarias-da.html>

## TEXTO 2 –

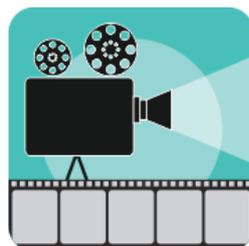


### CURTA- METRAGEM: “RESQUÍCIOS DA INFÂNCIA”

Disponível em: <https://youtu.be/8eUVvdyQPI4>

Os desenhos produzidos em sala poderão ser socializados pelos seus autores e expostos em um mural para que fiquem em sala por todo o tempo do minicurso.

**PARA CASA:** ASSISTIR A UM VÍDEO E ESCREVER UM TEXTO QUE NOS CONTE ALGUM FATO OCORRIDO EM SUA INFÂNCIA. NÃO TENHA RECEIO DE ERRAR! O ERRO FAZ PARTE DO PROCESSO



Assistam a um vídeo em que personagens do Sítio do Picapau Amarelo discutem sobre a possibilidade da escrita de um livro de memórias.

#### **Fonte do vídeo:**

SÍTIO DO PICAPAU AMARELO - Memórias Da Emília. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xoi6c6PbZzU>>. Acesso em: 11 out. 2013

## OFICINA 4 – Conhecendo o gênero textual: Entrevista

### Objetivos:

- Analisar as marcas e os recursos linguísticos presentes na construção do gênero textual memórias literárias, através da leitura e observação de memórias que contam as experiências vividas pelos mais velhos;
- Utilizar as sequências didáticas com a finalidade de levar o aluno a produzir memórias literárias, enfatizando o registro de sentimentos, sensações e lembranças que ocorreram no passado;
- Conhecer o Gênero textual Entrevista com suas especificações linguísticas e funcionalidade para a produção de memórias
- Produzir uma entrevista para ser feita com pessoas da família ou comunidade;

**Material utilizado:** Quadro, pincel, caderno, data show, caixa de som

**Duração:** 2 horas/aula

**Habilidade da BNCC: EF69LP39:** Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

### Hora da escuta



**Antes de iniciar a oficina de hoje precisamos ouvir alguns relatos de vocês sobre as aprendizagens construídas pelas leituras feitas até agora.**

Agora com seus colegas e com ajuda do seu professor, discuta em grupo as seguintes questões:

- Como você se sentiu ao ler as histórias apresentadas até aqui?
- As lembranças de algum(a) autor(a) se assemelham com algo ocorrido em sua vida? Pode nos dizer algum fato que lhe foi familiar?
- Para você, o que mais lhe chamou atenção no vídeo intitulado: Resquícios

de infância? Você pode opinar sobre algum tema tratado no curta-metragem?

- Em sua opinião, existem acontecimentos marcantes em sua infância que mereçam ficar registrados na memória?



## **VAMOS ESTUDAR SOBRE A ENTREVISTA?**

- O professor deverá distribuir um material didático em forma de apostila impressa contendo os principais pontos que devem ser abordados em uma entrevista.



Cada um de nós carrega dentro de si lembranças e vivências de momentos marcantes, de experiências prazerosas ou difíceis, marcos de mudança e descobertas. E, cada experiência vivida, que nos parece tão particular, está repleta das memórias de grupos aos quais pertencemos, refletindo a história de um tempo, ou melhor, do nosso tempo.

Por isso, a história de vida de toda pessoa é valiosa e merece ser preservada e socializada. O registro da história é o primeiro passo para isso e pode ser feito em um depoimento escrito, em uma gravação de áudio ou vídeo, por meio de uma entrevista, ou ainda um relato coletivo produzido numa roda de histórias.

Vamos aqui propor situações para que a memória de cada um possa emergir, ser registrada e compartilhada, pois registrar, difundir e articular as visões, práticas, sonhos é uma forma poderosa de construir fontes alternativas para a compreensão dos processos históricos.



## ENTREVISTA

"Entrevistar uma pessoa é ajudá-la a revelar sua história de vida como narrativa construída a partir de suas memórias, daquilo que viveu e conheceu. Por isso, a entrevista pressupõe a interação entre quem conta, o entrevistado e o entrevistador. Cabe ao entrevistador auxiliar o entrevistado a organizar as lembranças de sua vida em uma narrativa própria.

Nesse caso, a entrevista é uma prática de interação entre dois lados: quem conta e quem pergunta/ouve. Ao contrário de um "interrogatório" ou "questionário", o que se busca é criar um momento de troca e diálogo entre as duas partes, sendo que o assunto da conversa é a história de vida de uma delas. Podemos dizer que a entrevista é um produto em co-autoria do entrevistado e do entrevistador.

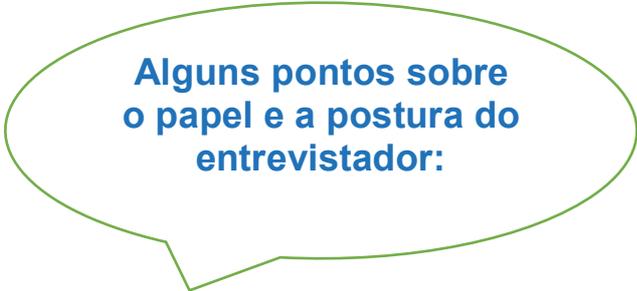
Busca-se transformar a entrevista num momento solene, até mesmo sublime, em que a pessoa possa se religar a sua memória e contar sua história, com ajuda de um entrevistador atento e respeitoso. É como puxar o fio da memória e deixar que a narrativa flua.

Costumamos dizer que, para uma boa entrevista, pode bastar uma primeira pergunta. A partir de então, é saber ouvir uma história que muitas vezes está simplesmente guardada, pronta para ser contada. Cabe ao entrevistador auxiliar a pessoa a organizar as lembranças que vêm à tona em uma narrativa própria.

Cada entrevistado não é entendido, portanto, como uma mera fonte de "informações" sobre o assunto, mas, sim, como uma pessoa que de alguma maneira vivenciou um pedaço daquela história. Neste sentido, sua narrativa de vida é, em si mesma, a principal fonte que se quer coletar.

De fato, quando ouvimos uma história, estamos recebendo um presente delicado e profundo de alguém: sua história de vida. Cuidados especiais podem ser tomados para retribuir ao entrevistado seu presente: uma cópia de sua entrevista, um certificado, uma carta de agradecimento etc. Além do reconhecimento por sua participação, todos estes cuidados constituem estratégias para que o entrevistado se

conscientize da importância de sua história e dos desdobramentos que ela pode ter ao ser integrada às histórias de sua comunidade e da sociedade como um todo.



**Alguns pontos sobre  
o papel e a postura do  
entrevistador:**

A entrevista pode ser realizada por duas pessoas: uma assume a interlocução direta com o entrevistado e a outra observa e, com uma visão do todo, percebe os “ganchos” perdidos e ajuda a complementar.

Uma entrevista de história de vida dura, no mínimo, uma hora e meia, mas pode também ter mais horas de duração, em várias sessões.

O entrevistado é o autor principal da narrativa. É ele quem deve determinar o ritmo, o estilo e o conteúdo da sua história. No entanto, o sucesso da entrevista depende muito do entrevistador. Cabe-lhe ajudar o entrevistado, fazendo perguntas, estimulando seu relato. É importante, portanto, se preparar para esse momento. A elaboração de um roteiro da entrevista ajuda bastante.

O roteiro, porém é apenas um estímulo. É necessário estar totalmente disponível. Ser curioso, escutar com atenção. As melhores perguntas surgem da própria história que está sendo contada. Se o entrevistado falar sem perguntas, pode seguir sem interrupção, mesmo que pareça que ele esteja saindo fora do tema. Apenas interferimos quando for realmente necessário, seja para retomar o fio da meada, seja para ajudá-lo a seguir.

O corpo, os olhos, os movimentos fazem parte do diálogo e influenciam a construção da narrativa. É necessário estar atento. Cuidado em não demonstrar impaciência, olhando o relógio.

O entrevistador não discute opiniões ou cobra verdade e precisão histórica. O objetivo da entrevista é registrar a experiência pessoal que o entrevistado tem dos acontecimentos e não uma verdade absoluta. O papel do entrevistador é estimular e auxiliar o entrevistado na construção da história que ele quer contar. E certamente a emoção faz parte.



## **Dicas para o registro da entrevista:**

Todo o material e equipamento necessário para a realização da entrevista deve ser ordenado e testado antes da entrevista.

Vale a pena gravar um pequeno cabeçalho informando nome completo do entrevistado, entrevistadores, data e local do registro. Incorporada à gravação, essa claquete permite a identificação imediata dessa nova fonte histórica.

Vários podem ser os ambientes para a realização da entrevista. Mas, preferencialmente, locais silenciosos, sem muitos estímulos presentes e os celulares devem ser desligados.

É importante que a entrevista não seja interrompida pelos entrevistadores, pela equipe de gravação, ou por pessoas do entorno, mas avisar o entrevistado que, sempre que ele quiser, poderá ser feito um intervalo.

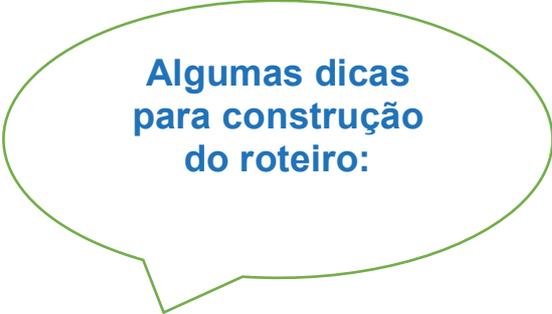


## **Roteiro da entrevista:**

O roteiro é uma sequência de perguntas elaboradas pelo entrevistador, que o ajuda a preparar-se para a entrevista. Não deve ser entendido como um questionário rígido, mas como um guia para “puxar o fio da memória” do entrevistado.

O desafio é construir uma sequência de perguntas que ajude a pessoa a encadear seus pensamentos e organizar a narrativa à sua maneira. O tipo e a ordem das perguntas - estejam ou não previstas no roteiro – tendem a definir o tipo de história que será contada.

Deve-se priorizar a narrativa, as histórias, cuidando para o entrevistado não se perder em comentários e opiniões genéricas.

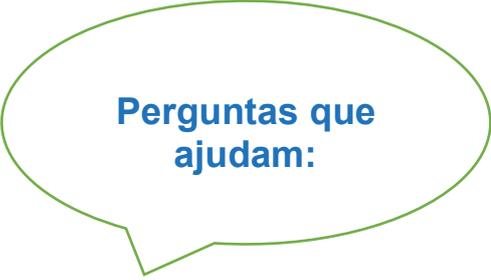


**Algumas dicas  
para construção  
do roteiro:**

**1. Para começar** - Iniciar com perguntas fáceis de responder, como nome, local e data de nascimento. Além de contextualizar a pessoa, essas perguntas têm a função de “esquentar” a entrevista. É como um começo delicado de um relacionamento, e nada como perguntas simples e objetivas para deixar o entrevistado à vontade e ajudá-lo a mergulhar em suas memórias.

**2. Encadeamento** - A ordem cronológica costuma ser um bom fio condutor da conversa, mas não é o único. Vale observar se a comunidade ou grupo tem outra lógica de organização de suas histórias. Se for adotado o critério cronológico, o roteiro pode ser organizado em três grandes blocos de perguntas:

- **Introdução:** origem da pessoa, pais, avós, infância.
- **Desenvolvimento:** fases da sua trajetória, incluindo, se for o caso, o tema específico do projeto.
- **Finalização:** conclusão da história, relação com o presente e o futuro. Número de perguntas: O roteiro não precisa ser extenso nem exaurir todos os temas, pois é apenas uma base para a entrevista. Um bom exercício é começar construindo 10 perguntas (três de início, quatro de desenvolvimento e três de finalização) e depois subdividir cada uma em sub-blocos temáticos.



### Perguntas que ajudam:

- **Descritivas** - Recuperam detalhes envolventes. Exemplo: descreva como era a casa de sua infância.
- **De movimento** - Ajudam a continuar sua história. Exemplo: o que você fez depois que saiu de casa?
- **Avaliativas** - Provocam momentos de reflexão e avaliação. Exemplo: como foi chegar à cidade grande



### Perguntas que atrapalham:

- **Genéricas** - Estimulam respostas genéricas (“boa” ou “muito difícil”), sem histórias. Exemplo: como foi sua infância?
- **Puramente informativas** - Podem desconcertar o entrevistado e interromper sua narrativa. Exemplo: qual era o nome da praça? (Se importante, tal dado deve ser pesquisado antes ou depois da entrevista.)
- **Com pressupostos** - Propiciam respostas meramente opinativas. Exemplo: o que você acha da situação atual do Brasil?
- **Com julgamento de valor** - Atendem apenas a hipóteses e anseios do entrevistador. Exemplo: Você não acha que deveria ter feito algo?"



O material didático poderá ser exposto com ajuda de slide, mapa mental, resumos feitos no quadro... de maneira que facilite o entendimento por parte dos alunos sobre a produção da entrevista.

### **HORA DO VÍDEO DE APOIO**



Assistam a essas entrevistas feitas por alunos do Ensino Fundamental anos finais, para melhor compreender, na prática, como se dá esta atividade.



[https://youtu.be/hm\\_QmmO8fBY](https://youtu.be/hm_QmmO8fBY) - VÍDEO 1

<https://youtu.be/Fh70R8JkYPw> - VÍDEO 2



PRODUÇÃO DA FICHA DE ENTREVISTA FEITA PELOS PRÓPRIOS ALUNOS DE ACORDO COM AQUILO QUE ESCOLHERÃO PARA SER TEMA DA SUA ENTREVISTA: INFÂNCIA, VIDA ESCOLAR, TRABALHO E ESTUDO, CONDIÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA, NECESSIDADES VIVIDAS NA INFÂNCIA, BRINCADEIRAS INFANTIS DE ANTIGAMENTE ETC.

- Segue abaixo um modelo de ficha de entrevista trazida no material da OLP e que serve de parâmetro para o professor na hora de mediar o trabalho com os alunos.

## MODELO: FICHA DE ENTREVISTA (Olimpíada de Língua Portuguesa)

Aluno:

Série:

Data:

Professor orientador:

Entrevista

Entrevistador:

Entrevistado:

Local:

Cidade:

Estado:

Data da entrevista:

Dados do entrevistado:

Nome completo:

Idade:

Data de nascimento:

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Local de nascimento:

Estado de origem:

Tema da entrevista:

Objetivo:

Tempo de duração:

## **Roteiro para entrevista:**

Elencar os questionamentos primordiais que o entrevistador deseja saber do entrevistado de acordo com a temática escolhida para a entrevista.

## OFICINA 5 – Relato de experiência do entrevistador (aluno)

### Objetivo:

- Propiciar aos alunos os recursos e mecanismos linguísticos para a escrita do texto memórias, a fim de que a produção final do texto se apresente de forma clara, concisa e coerente.

- 

**Material utilizado:** Texto de entrevista realizada pelo aluno, caixa de papelão, cartões de papel, frases relacionadas a acontecimentos da infância, quadro, pincel, caixa de som.

Duração: 2 horas/aula

**Habilidade da BNCC: EF69LP21-** Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.

## HORA DA ESCUTA –

Iniciar o encontro com uma roda de conversa sobre a primeira experiência dos alunos com a entrevista elaborada por eles mesmos:

- 1-Foi fácil encontrar a pessoa para a entrevista? Quem era?
- 2-Como foi quando você chegou para entrevista, o que aconteceu?
- 3-Quais perguntas e respostas realizadas durante a entrevista que mais te emocionou? Comente.
- 4-Como o entrevistado se comportou quando falou de sua infância, de suas recordações? Demonstrou alegria, tristeza, saudade, relate.
- 5-Qual o recurso que você usou para não esquecer o que o entrevistado lhe falou?

## HORA DE APRENDER COMO PRODUZIR O TEXTO DE MEMÓRIA A PARTIR DAS ENTREVISTAS COLETADAS

O professor falará sobre a retextualização. O que é? Em que consiste fazer? Qual a sua finalidade?

Trazendo para o caso da entrevista, como se faz quando precisamos escrever aquilo que fora falado pelo entrevistado? É preciso ajudá-los a escrever. Pode ser sugerido que algum aluno disponha seu texto para que todos possam escrevê-lo juntos e, assim, pontuando as alterações necessárias.

O professor vai anotando na lousa as falas e enfatizando que não podemos usar termos como: “daí”, “aí”, “e depois né”, “né”; Lembrar aos alunos que é interessante começar o parágrafo com a lembrança mais marcante do entrevistado e lembrá-los de que o tempo verbal é o passado, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e também o pretérito do subjuntivo para fatos que ensejam uma possibilidade de ocorrência, mas sobre os quais não há certeza; No texto deve haver menção a objetos, lugares, lembranças antigas, comparando-os com os dias atuais, sempre tendo muito cuidado com a pontuação usada. No final do texto, incluirá informações sobre o entrevistado: nome completo, idade, profissão, cidade em que mora e o motivo que os levou à escolha desse entrevistado. Depois de escrito, pensar-se-á coletivamente no título.

Para finalizar essa oficina, faz-se uma roda com todos os presentes e aplica-se uma dinâmica interativa como processo lúdico de observação da aprendizagem.



### Roda de memórias

*Dando asas à memória e à imaginação*

É hora de puxar pela memória fatos que marcaram sua infância. Agora vocês se sentarão em círculo. Ao iniciar a música, passarão a **Caixa de memórias**. Nesta caixa estão vários cartões com frases que podem desencadear suas lembranças.

Quando o professor interromper a música quem estiver com a caixa deverá abri-la, ler um dos cartões e lembrar ou inventar um fato acontecido em sua infância relativo ao assunto do cartão. Cada aluno terá até cinco minutos para contar a história.

Lembre-se, o fato que você irá narrar já aconteceu, portanto os verbos devem estar no passado.

**PARA CASA** - Busque conversar com as pessoas que moram com você sobre como se deu a adolescência deles e se existem fotos que registrem a vida naquela fase. Recolha também fotos de pessoas, lugares, festas, aniversários, casamentos (tanto dos mais antigos como suas também) e traga em nosso próximo encontro.

## OFICINA 6 – Uma linha do tempo através da produção de mural de fotos

### Objetivos:

- Marcar os principais fatos e acontecimentos mostrados em uma sequência linear, de acordo com a data dos acontecimentos;
- Ajudar o aluno a perceber que o tempo acontece para todos e que os acontecimentos não estão ligados somente a ele, mas que todos têm uma sequência de eventos na vida
- Conhecer a sua própria história familiar para respeitar e entender os desafios enfrentados pelos familiares

**Material necessário:** Fotos impressas, mural, caixa de som

**Tempo de duração:** 2 horas/aula

**Habilidade da BNCC: EF05HI07:** Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

Os alunos são recepcionados com o som ambiente tocando música instrumental enquanto se organizam em círculo.



Pedir que os alunos relatem a experiência de remexer nas coisas antigas dos seus familiares e como foi a busca pelas fotos. Perguntar: vocês se divertiram com as lembranças que iam sendo contadas a partir das fotos que vocês encontravam?

## VAMOS ENTENDER O QUE SIGNIFICA “LINHA DO TEMPO”

O professor explicará o objetivo da construção do mural com as fotos e pede para que eles comecem a fixar o material trazido para aula.

- É importante que o professor deixe-os produzir o mural da maneira como querem, com isso, pode-se perceber a ordem de importância dos fatos apresentados, das pessoas que compõem a família, dos acontecimentos que querem enfatizar e das frases que expressam sentimentos vividos.

### Mural de recordações

Agora montaremos um mural com as fotos que vocês trouxeram como registro da infância vivida por cada um de vocês. Neste mural também podem ser colocadas palavras e frases que sintetizem seus sentimentos em relação ao momento de sua vida eternizado através da fotografia.

Ao final, deixe-os à vontade para apresentar à turma as suas particularidades familiares e histórias pessoais.



ASSISTIR AO VIDEO INTITULADO – CONHECENDO MELHOR O LUGAR ONDE MORO – PARA SE INSPIRAR NA PRODUÇÃO DO SEU VÍDEO.



<https://youtu.be/dDM0Q6XKFVI>

## OFICINA 7 – As narrativas em 1ª pessoa e os memoriais

### Objetivos:

- Evocar o passado, procurando relembrar fatos e pessoas que foram importantes em sua vida;
- Reunir uma série de elementos que se completam para conferir lógica aos acontecimentos, além de torná-los mais interessantes para o leitor;
- Criar um espaço de reflexão sobre as características da linguagem escrita e promover situações de leitura e escrita

**Habilidade da BNCC: EF69LP49** consiste em: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

**Material utilizado:** Textos impressos, caderno, lápis, som ambiente  
Duração: 2horas/aulas



Os alunos devem ser organizados em círculos e, oralmente, devem falar sobre o vídeo assistido em casa:

- Qual a sensação de ver jovens da sua idade fazendo vídeos em seus celulares sobre o lugar onde vivem, as pessoas com quem convivem e a vida cotidiana?
- Você tem vontade de fazer um vídeo assim com sua família? Já fez algo parecido?

- O que mais lhe deixa constrangido na hora de fazer vídeos amadores em seu celular?
- Se você fosse fazer hoje um vídeo para apresentar algo da sua realidade, o que mostraria? Por quê?



## **LEITURA PARTILHADA: COMPARTILHANDO LEITURA E FACILITANDO A TROCA DE IMPRESSÕES SOBRE O TEXTO**

A professora realizará leituras da Coletânea de trechos: "Meu pé degoiaba" e "A roda gigante" - de Denizia Moresqui. Depois, entregar recortes dos textos e pedir que os alunos o organizem: início, meio e fim; Logo após, solicitar aos alunos que escrevam, com palavras deles, qual é o fato principal lembrado nos textos lidos.

### **TEXTO 1 - MEU PÉ DE GOIABA – Denizia Moresqui**

Quando se nasce numa fazenda, uma de suas primeiras obrigações é aprender a subir em árvores, principalmente frutíferas. Na Fazenda Anjo da Guarda, havia muitas, castanheira, mexeriqueira, laranjeira, pereira, mangueira, limoeiro, abacateiro, e por aí vai.

A tática é simples: primeiro você observa a árvore pra ver se o fruto vale a pena; depois se aproxima do tronco, segura o galho mais baixo com uma das mãos e o outro já coloca no galho mais acima, enquanto seus pés vão procurando apoio no tronco. Quando olha ao seu redor, está cercado de frutas, que você come sem lavar, abaixo o chão é o limite, então é preciso se segurar firme.

Havia árvores em volta da minha casa e no pomar, um pouco mais distante. Eu subia em todas. Meu recorde foi vencer uma paineira. Todo mundo sabe que o tronco da paineira é cheio de espinhos e ela não dá frutas. Mas ela dá paina. Como eu era chamada de cabelo de paina, queria ver de perto e sem sujeita de terra aquela pluma. A curiosidade é a mola propulsora da coragem. Fiquei toda estrepada, mas venci.

A minha árvore preferida era a goiabeira, ou pé de goiaba, como dizíamos. Havia um atrás da privada. Eu ficava muito tempo lá em cima, observando as vacas no pasto. Sempre tive fascinação por altura e por goiaba. Então, estava no paraíso.

Em julho de 1980, minha família mudou-se para a cidade de Itambé. Foi estranho. Nosso limite era a casa e um quintal com um abacateiro imenso e, pra minha sorte, um pé de goiaba. Ele era magrelo, quase sem folhas e nenhum fruto. Nem sei se algum dia, aquela árvore teve a alegria de frutificar, mas era o que eu tinha agora.

Eu subi no pé de goiaba e fiquei analisando ao redor. Meu horizonte diminuiu, vida nova. Como não havia goiabas, eu ficava conversando com a árvore, deitava em seus galhos, balançava, pulava no chão e subia novamente. Apesar de ficar bem próximo da casa, quando eu estava sobre a goiabeira, quase ninguém me via. Minha mãe me chamava pra enxugar louça, o que eu odiava, e eu ficava quietinha até a Ducimara enxugar, me praguejando. Quando me viam, diziam: “Lá está a macaca branca preguiçosa!”

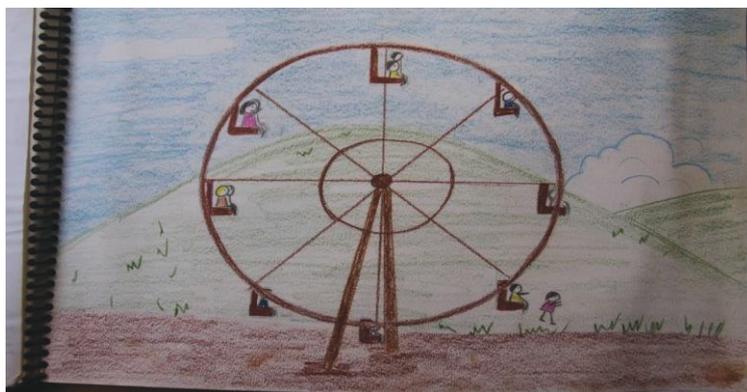
Um dia, percebi que a goiabeira florescera e, dentro de pouco tempo, apareceram seus primeiros frutos. O que começou timidamente logo explodiu em fartura. Eram tantas goiabas que nós e os bichos ficamos abastados. Meu pé de goiaba estava me presenteando pela atenção e carinho que eu lhe dava. Até uma árvore frutifica quando é bem tratada!

Sim, meu pé de goiaba me deu frutas por vários anos. Mas um dia, a família decidiu construir um barracão no fundo do quintal. Poderia ser chamado hoje de edícula, era de madeira, com local para área de serviço e uma despensa. O quintal era grande, no entanto, decidiram cortar o pé de goiaba para construir bem em cima do mísero terreno que ele ocupava.

Eu poderia ter protestado, dito que aquilo era uma absurdo, derrubar uma árvore com tanto espaço em volta, que fizessem o barracão mais pra cima... eu poderia ter dito muita coisa. Mas eu não sabia discutir. Eu não disse nada. Resignei-me. Esse silêncio ainda grita em mim. Vi a queda do meu amigo, folha a folha, galho a galho, cortou-se o tronco e fim. Fez-se o barracão e minha árvore foi esquecida por todos, menos por mim.

Até hoje, a goiaba é minha fruta preferida, não sei se pelo sabor ou pela história. Ainda não consigo discutir. Minha boca se cala e, se tento falar, gaguejo. A oralidade não é meu forte. Mas já desisti de ser diferente. Talvez o silêncio seja a única forma de expressar minha indignação. Talvez por isso, eu gostasse tanto do silêncio das árvores.

## TEXTO 2- Texto: A RODA GIGANTE – Denizia Moresqui



Nós morávamos a muitos quilômetros de um parque de diversões. Nós éramos: eu, quatro irmãos, quatro primos, e uma dezena de filhos de moradores da Fazenda Anjo da Guarda. Criança era o que não faltava naquele lugar.

Como eu estava dizendo... não havia possibilidade, devido a distância e ao número de crianças, de todos nós irmos a um parque de diversões. Mas nem tínhamos este sonho. Porque isto não fazia parte do nosso mundo.

Porém, havia o Tio Sérgio, que também não era desse mundo. Digo isto porque ele tinha ideias bem avançadas para aquele tempo e lugar. Tudo bem que ele morava na cidade de Itambé, mas a cidade era pequena e, pelo que eu soube, as pessoas de lá também não pensavam como ele.

O tio amava as máquinas, motores e tudo o que era moderno para a década de 70. Ele voava com sua moto pelas estradas, levantando poeira; gostava também de dirigir carros, tratores e pilotava o avião que pulverizava as plantações da fazenda.

E ele gostava de inventar suas próprias máquinas. A que interessou a mim e às outras crianças foi a tal da roda gigante. O tio ficou dias e dias na produção de sua obra-prima. Cortou, soldou, montou... e finalmente nos apresentou seu invento. A máquina era movida por um motor, (mais alta que alguma coisa), tinha uns quatro metros de altura e várias cadeirinhas onde as crianças poderiam se sentar. E não é que aquele trem funcionava mesmo. Só havia um problema: por uma questão de equilíbrio, cada cadeira deveria levar duas crianças e não poderiam restar cadeiras vazias.

Geringonça pronta, vamos ao teste. Era preciso um voluntário, ou melhor, uma cobaia para isto. Sugeriram que fosse eu, por ser a mais magra da turma. Houve protestos, então decidiram colocar uma pedra no meu lugar (ufa). Quando a máquina foi ligada, a pedra voou longe. Ainda bem que foi a pedra e não eu. Então o tio fez alguns reparos e o brinquedo ficou seguro. Todas as crianças da fazenda subiram na roda gigante, uma de minhas irmãs ficou sem par para a cadeira, então colocam sucatas para ir com ela. Assim a danada máquina foi ligada. Que sucesso! Nunca tinha visto nada parecido. A gente subia, rodava, descia, subia, rodava, descia... que alegria. O teste mostrou que tudo funcionava bem.

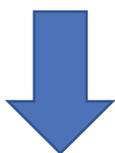
No segundo dia de funcionamento do nosso grande brinquedo, nós subimos nas cadeiras novamente. Porém, havia uma menina que estrearia o invento naquele dia e estava com medo. Mas concordou em brincar assim mesmo. Meu tio ligou a roda gigante e foi trabalhar no barracão ao lado. Quando o brinquedo estava em pleno funcionamento, a tal menina pulou de sua cadeira. A roda gigante disparou, fazendo todo mundo gritar desesperadamente. Parecia que quanto mais nós gritávamos, mais aquele negócio rodava.

Quando eu (e as 8 outras crianças do brinquedo) estavam a ponto de vomitar, tio Chico apareceu e desligou o motor que impulsionava o brinquedo. Fomos salvos.

Depois disso, a roda gigante foi abandonada. Voltamos às velhas brincadeiras e deixamos de lado a modernidade. Mas... como aquele brinquedo deixou saudades... e o meu tio Sérgio também!

Denizi Moresqui 17/02/08

Apresentar e ministrar, em seguida, as diferentes características da narração e da descrição em textos de memórias, sublinhando as palavras que representem o lugar, a época, as pessoas e como esses fatos foram vivenciados. Depois dessa atividade, pedir que os alunos contem alguma história, em detalhes, de algo que fizeram na infância.



PRODUZA UM TEXTO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS SOBRE AS VIVÊNCIAS MARCANTES DA SUA VIDA ATÉ OS SEUS 10 ANOS.

TENTE SER BEM DESCRITIVO DURANTE A NARRAÇÃO. NÃO ESQUEÇA! AS SUAS HISTÓRIAS DE VIDA SÃO RESPONSÁVEIS PELO QUE VOCÊ ESTÁ SE TORNANDO COMO PESSOA.

BOA ESCRITA!

## OFICINA 8 - Construindo memórias e registrando momentos

### Objetivos:

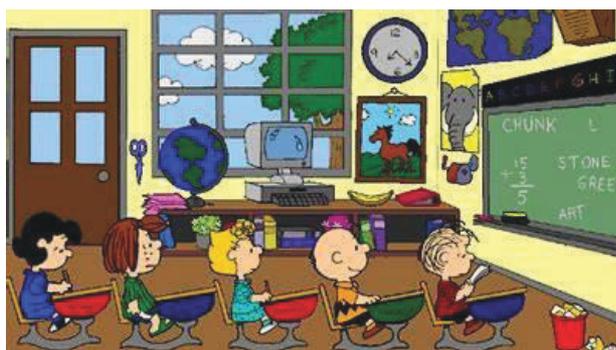
- Conhecer os bairros da sua cidade percebendo as realidades que se desvelam em cada localidade;
- Registrar, em fotos, as imagens que mais lhe chamaram atenção;
- Reconhecer as diferenças que constroem a cultura do seu lugar
- Respeitar o percurso de vida de cada família aprendendo a admirar as lutas pela sobrevivência

**Material utilizado:** Câmera fotográfica ou celular, texto impresso, folhas para produção textual, impressora, papel foto

**Tempo de duração:** 2 horas/aula

**Habilidade da BNCC: EF09HI26** - Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

### INICIANDO AS ATIVIDADES DE HOJE



O professor deverá recolher a produção textual feita em casa e, assim que corrigir, devolver ao aluno para que reescreva fazendo as alterações necessária.



O grupo de alunos, junto ao professor e outros funcionários de apoio, saem em caminhada pelos bairros residenciais da cidade e cada aluno deverá ir fotografando o que lhe chama atenção.

Ao final da caminhada, pode-se escolher um local aberto, ventilado e aconchegante para um bom bate-papo relacionado aos objetivos daquela atividade. Este é um momento de reflexão pessoal e coletivo; espaço adequado para ouvir as diversas “vozes” que ali se encontram e, juntos, aprenderem sobre respeito, vida, direitos e dignidade.

Ao retornarem à sala de aula, cada aluno escolherá 3 imagens registradas por ele para que a professora imprima em papel foto e lhe devolva.

**ATIVIDADE PARA CASA:**

**PRODUZAM UM TEXTO DIÁRIO SOBRE OS FATOS VIVENCIADOS NESSE DIA: QUAIS LIÇÕES FORAM TIRADAS? O QUE MUDOU NA SUA FORMA DE VER O MUNDO? COMO OS FATOS REGISTRADOS MEXERAM COM SUAS EMOÇÕES?**



**Colem as fotos na folha de produção e caprichem na escrita do texto.**

## OFICINA 9 – Os textos memorialísticos e os poemas

### Objetivos:

- Passear entre os fatos reais e imaginários resgatando as memórias através dos tempos pretéritos e o desejo do tempo futuro;
- Conhecer poetas da nossa literatura que revivem suas memórias através do poema;
- Refletir sobre o poema musicado “Maninha” de Chico Buarque de Holanda;

**Material utilizado:** caixa de som, textos impressos, barbante, caderno e lápis.

**Tempo de duração:** 2 horas/aulas

**Habilidade da BNCC: EF69LP48** - Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

### HORA DA ESCUTA:

Com os alunos sentados em círculo, o professor inicia o encontro perguntando quem gosta de poemas / Quais textos poéticos já leram / O que mais gostam de ver nos poemas...

Peça que escutem, com bastante atenção, a música “Maninha” de Chico Buarque de Holanda (link disponível abaixo)



[https://youtu.be/Si\\_ugqmpGNE](https://youtu.be/Si_ugqmpGNE)

## Letras

Se lembra da fogueira?  
Se lembra dos balões?  
Se lembra dos luares dos sertões?  
A roupa no varal, feriado nacional  
E as estrelas salpicadas nas canções

Se lembra quando toda modinha falava de amor?  
Pois nunca mais cantei, oh maninha  
Depois que ele chegou

Se lembra da jaqueira?  
A fruta no capim  
Do sonho que você contou pra mim

Os passos no porão  
Lembra da assombração?  
E das almas com perfume de jasmim

Se lembra do jardim?  
Oh maninha, coberto de flor  
Pois hoje só dá erva daninha  
No chão que ele pisou

Se lembra do futuro que a gente combinou?  
Eu era tão criança e ainda sou  
Querendo acreditar, que o dia vai raiar  
Só porque uma cantiga anunciou

Mas não me deixe assim  
Tão sozinha a me torturar  
Que um dia ele vai embora  
Maninha, pra nunca mais voltar

**Maninha (1977) - Chico Buarque - Interpretação: Miúcha, Chico Buarque e Tom Jobim**

**CONHECENDO O AUTOR**





Francisco Buarque de Holanda, mais conhecido como Chico Buarque de Holanda, nasceu no Rio de Janeiro. Ele é filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda e da pianista Maria Amélia Cesário Alvim.

Em 1946, a família muda-se para São Paulo, onde seu pai é nomeado diretor do Museu do Ipiranga.

Chico Buarque de Holanda (1944) é músico, dramaturgo e escritor brasileiro. Revelou-se ao público quando ganhou com a música *A Banda*, interpretada por Nara Leão, o primeiro Festival de Música Popular Brasileira. Chico logo conquistou reconhecimento de críticos e público.

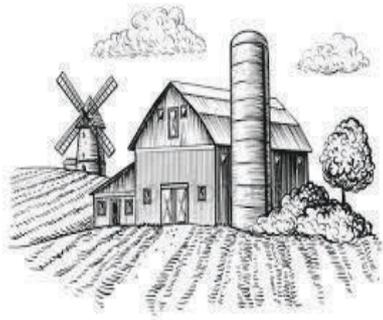
Além de compositor e cantor, Chico também é escritor com uma série de livros lançados e traduzidos. Em 2019, ele recebeu o Prêmio Camões (31.<sup>a</sup> edição) pelas obras publicadas.

No universo da música fez parceria com compositores e intérpretes de grande destaque entre eles: Vinícius de Moraes, Tom Jobim, Toquinho, Baden Powell, Milton Nascimento, Caetano Veloso, Edu Lobo e Francis Hime.

Depois de apresentar o poema escrito, ouvir a canção e conhecer um pouco da história do poeta, autor do texto lido, o professor poderá expor sobre o gênero memórias literárias e o texto poético: sua relação, suas características, quais temáticas são mais comuns etc.

### **PARA FINS DE ATIVIDADE EM SALA:**

O professor entregará o texto memorialístico impresso do poema “**Cantiga de recordar**” de Helena Kolody.



### **Cantiga de recordar**

Doce lembrança

Orvalhada de madrugadas antigas

Fumaça de chaminé  
subindo na manhã fria.

Florescida a malva -rosa  
debruçada no jardim.

Uma revoada de  
sonhos Na vida que  
amanhecia.

Cantiga de recordar!

Ai, que saudade de mim!

KOLODY, Helena. Cantiga de recordar. In: SECRETARIA DE ESTADO DA  
EDUCAÇÃO. *Língua portuguesa e literatura*. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em:  
<<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/livrodidatico.pdf>>. Acesso em: 9 out.  
2013

LIMA, Jefferson Larsen. *Paisagens do sul*. 2013. Ilustração.

# ATENÇÃO!

O aluno deverá imaginar cenas ou lugares registrados em sua memória e fazer um poema sobre ele. Deixe-o à vontade para a produção de poemas com rimas livres, sem estrutura determinada, com a presença de ilustrações ou não. O importante é que a intersecção entre os gêneros memórias literárias e poema tenha gerado aprendizado à turma.

## OFICINA 10 – Agora é hora de juntarmos tudo e produzirmos nosso portfólio memorialístico

### **Objetivos:**

- Produzir um portfólio memorialístico contendo todas as produções feitas em casa e em sala;
- Perceber a importância da família, da comunidade na construção da identidade dos alunos;
- Valorizar as histórias de vida dos familiares como sendo imprescindíveis à formação humana do indivíduo;
- Eternizar em textos escritos as histórias pessoais e coletivas para fins de pesquisa escolar;
- Instigar o desejo de ler e produzir textos de diversos gêneros a partir dessa experiência vivida.

**Material utilizado:** Caixa de som, data show, produções textuais, cola, cartolina guache, fitas de cetim.

**Tempo de duração:** 2 horas/aula

**Habilidade da BNCC: EF69LP07** - Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica

Neste último encontro, o professor iniciará com o seu relato próprio sobre a experiência de ter realizado esse trabalho junto àquela turma. Evidenciar o crescimento de cada um, o aprendizado obtido pelo professor através da convivência... é de grande importância neste momento.

Após a fala do professor, será a vez dos alunos relatarem suas próprias experiências e agradecimentos pelos momentos vividos.

O professor passará um vídeo, produzido e editado por ele mesmo, contendo registros de vários momentos vivenciados pelos alunos durante a ministração das oficinas de memórias literárias.



Cada aluno receberá suas produções textuais, fotos usadas no mural e todo material produzido durante as oficinas para montarem um PORTIFÓLIO MEMORALÍSTICO onde ficará eternizada a história familiar e cultural na qual o aluno está inserido.

Este portfólio ficará disposto na biblioteca escolar e servirá como modelo e incentivo para outros jovens alunos que, futuramente, participarão das oficinas deste CADERNO PEDAGÓGICO.

## REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992-2000-2004.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A.P; HOFFNAGEL, J. C. (org). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Traduzido por Judith C. Hoffnagel. 2.ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

CLARA, R.; ALTENFELDER, A. H; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro....**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010.

\_\_\_\_\_ ;DOLZ, J. **Os gêneros escolares**: das práticas de leitura aos objetos de ensino. Tradução de Roxane Rojo. Genève. Université de Genève, s/d. (Mimeo.)

**DICIONÁRIO AURÉLIO**. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com>  
Acesso em: 10 abr. 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. edição. - São Paulo: Tradução de Roxane Rojo, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LIMA, Ana. Recordar para contar. In: **Na ponta do Lápis**, ano V, nº11, ago/2009.

MARCHUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Elizabeth. Como escrever as memórias do outro, revelando toda sua singularidade?. In: RANGEL, Egon de Oliveira (Org.). **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**: o que nos dizem os textos dos alunos? São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

**SÍTIO DO PICAPAU AMARELO** – Memórias da Emília. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=xoi6c6PbZzU>>. Acesso em: 21 jan.2023

## Sites utilizados:

1. [https://www.youtube.com/channel/UC2OrsfdHSw\\_1xYjoG9V1UEA](https://www.youtube.com/channel/UC2OrsfdHSw_1xYjoG9V1UEA)
2. <http://parcimoniadna.blogspot.com.br/2012/06/texto-de-apoio-para-realizar-uma.html> <http://lovetokeep.com/2015/04/momentos-para-recordar-livro-de-memorias-personalizado.html>
3. <http://clubedolivrovirandoapagina.blogspot.com.br/>
4. <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas->
5. [http://www.desvendandopalavras.com/2008/08/desvendando-palavras\\_2300.html](http://www.desvendandopalavras.com/2008/08/desvendando-palavras_2300.html)
6. <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/bibliotechttp://lovetokeep.com/2015/04/momentos-para-recordar-livro-de-memorias-personalizado.htmla/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/400/coletanea-de-textos-do-caderno-se-bem-me-lembro-minha-vida-de-meninahttp://parcimoniadna.blogspot.com.br/2012/06/texto-de-apoio-para-realizar-uma.html>
7. <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/399/coletanea-de-textos-do-caderno-se-bem-me-lembro-mercador-de-escravos>
8. <https://www.youtube.com/watch?v=hcXnPrnVbq8>
9. <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/495/memoria-de-livros>
10. <http://praticandogenerostextuaisnaescola.blogspot.com.br/p/coletanea-de-memorias-literarias-da.html>