



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site: propeg.uern.br/profletras



JOÃO PAULO NOBRE NOGUEIRA

**MEMÓRIAS LITERÁRIAS E ENSINO: A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA
MEMORIALÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

PAU DOS FERROS

2016

JOÃO PAULO NOBRE NOGUEIRA

MEMÓRIAS LITERÁRIAS E ENSINO: A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA
MEMORIALÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM/UERN, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Edileuza da Costa.

PAU DOS FERROS
2016

JOÃO PAULO NOBRE NOGUEIRA

MEMÓRIAS LITERÁRIAS E ENSINO: a construção da narrativa memorialística nas aulas de língua portuguesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, para obtenção do grau de Mestre em Letras, e examinada pela seguinte banca:

Aprovado em ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Maria Edileuza da Costa (UERN)
Orientadora/Presidente

Prof^a. Dra. Maria Eliane Souza da Silva (IFRN)
Examinadora Externo

Prof^a. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal (UERN)
Examinadora

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa – UERN
Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, esse ser magnífico e onipotente que me permitiu a vida e a sabedoria.

Aos meus pais, Antônio Eduardo Nogueira e Francisca Rabelo Nobre (*in memoriam*), e Maria Alves de Lima (minha segunda mãe): A poesia não explica, não fundamenta e não me mostra o amor. Não teria como explicá-lo, pois, o amor foge à razão. Não teria como fundamentá-lo, porque ele não se faz por teorias. Não pode me mostrar, porque amor não é materialização. A poesia me faz sentir. Nesse mistério que é o amor, eu o sinto na força das palavras, do olhar, do carinho, do gesto e do sonho de me ver crescer. “*Um filho só saberá o que é ser pai quando for um*”. Esta frase do senhor Eduardo me ensinou que a filosofia requer prática. Reflexão. Na figura do homem, a força de sua humildade; a franqueza de seu sorriso e a firmeza de uma mão amiga. Foram muitas as lições. Perguntava-me se Deus lhe daria a oportunidade de ver o filho formado. Todos os dias, madrugava para conseguir o dinheiro para a merenda e para as fotocópias. Esteve comigo na graduação, a quem dediquei o discurso de formatura. E lembro-me dessa frase: “Nunca estaremos sozinhos se temos alguém que nos ama”. Abençoado por Deus, ainda tenho a sua presença. Minha mãe, uma Francisca com nome de Flor: Margarida. O nome que não estava no registro foi cunhado no amor: uma flor. Infelizmente, com ela pouco tempo passei. E na lembrança que ficou na memória, apenas o momento último do adeus. Durante a longa caminhada da vida, senti sempre a sua presença perto de mim, mesmo quando eu fraquejava. Mesmo quando o choro me doía na forma de lágrimas. Minha flor encontrou seu jardim no céu, mas deixou-me como semente a germinar. Maria, minha segunda mãe, a quem aprendi a amar. Os cuidados a mim dispensados me fizeram homem. Na alegria, na doença e nas tristezas, era a sua presença que me fortalecia. Então, a partir da minha relação com os três, eu posso dizer que senti o amor. Um sentimento parecido com o filhote de pássaro, que precisa voar, encontrar o seu destino. Para o amor existe o espaço, o infinito. E existe também o tempo. No tempo, o amor é transfiguração. É memória. É representação. Amo-os sem medidas e formas de exemplos.

A todos os meus irmãos: Ivanildo, Eduardo Filho (*in memoriam*), Aloísio, Maria Ernanes, Vera, José Lourenço, Francisco Lourenço, Ângela, Paulo César, Ricardo, Adriana, Ernandes, Jony, Elisângela, Rosângela e Edna. O irmão caçula, o décimo

sétimo filho, sente nessa conquista um pouco de cada um de vocês. Não posso falar especialmente de todos, mas posso dizer que as nossas experiências juntos, por mínimas que possam ter sido, serviram para a minha construção enquanto homem e sujeito. Laços de sangue e laços de coração.

À minha esposa e filhos: O amor de vocês me alimenta e me dá forças para nunca desistir e nunca querer estar distante. Os afastamentos forçados, a distância, o tempo e a alegria do retorno marcaram esses dois anos de estudos. Todos os meus esforços se fortalecem em vocês e a vocês dedico o meu sucesso. Obrigado, mesmo nas horas mais difíceis, vocês foram a minha fortaleza cheia de amor e carinho.

À minha avó Genoveva (*in memoriam*): A senhora foi uma mulher inspiradora. Trouxe-me ao mundo por suas mãos, mas foram as suas palavras que me encantaram. Seus gestos simples e amorosos estão registrados na minha memória. Suas histórias me serviram como inspiração para esse estudo. Meu amor e meu muito obrigado.

Às escolas onde leciono: EEF Abel Ferreira Lima (zona rural de Banabuiú-CE) e Liceu de Banabuiú Jacob Nobre de Oliveira Benevides (zona urbana de Banabuiú-CE)

Quando cheguei, eu era apenas um menino com uma imensa vontade de crescer e ajudar a outras pessoas a trilharem os caminhos da educação. Pude crescer pessoal e intelectualmente dentro de espaços que me exigiram uma postura ética e moral para servir como exemplo. Aqui eu construí amizades que levarei para a vida inteira. Obrigado pelos desafios e oportunidades que me deram. Obrigado pela compreensão quando eu tive que me ausentar para os estudos, pesquisa e produção. Isso significou muito para mim. Não poderia deixar de agradecer a todos os funcionários das escolas: porteiros, motoristas, auxiliares de serviços gerais, dos ambientes educacionais, secretárias, cozinheiras, coordenadores e diretores. Lucivanda Lima, diretora da EEF Abel Ferreira Lima, o meu eterno agradecimento. Aos diretores Clériston Aurélio e Lila Oliveira, meus agradecimentos especiais. Minha gratidão a todos que colaboraram de alguma forma para o meu sucesso.

À amiga Yáskara. Pelas leituras e críticas durante a produção desta pesquisa para que ela se tivesse uma melhor qualidade e coerência. A parceria durante o percurso de ida e volta a Pau dos Ferros e os debates colaboraram para a qualidade dessa produção. Muito obrigado.

À professora Valdênia: mesmo não sendo minha orientadora e pertencendo a outra Universidade (UECE), tão bem me atendeu, dedicando atenção especial a um filho acadêmico. Serei grato não só por esse momento, mas pelos tempos da graduação e da pós-graduação em que a senhora pôde colaborar com a minha formação pessoal, intelectual e profissional.

Aos meus estimados alunos do 7º ano da EEF. Abel Ferreira Lima: A oportunidade de estar com vocês numa disciplina diferente da que eu leciono na turma me engrandeceu. A cumplicidade, o respeito, a dedicação, o carinho que vocês têm por mim me fazem sentir orgulho da profissão que escolhi. Foi justamente por ser essa turma radiante e cheia de vida que me fizeram escolher vocês para a aplicação da pesquisa. Meu muito obrigado pelos momentos maravilhosos que pude compartilhar com vocês.

À orientadora, Profa. Dra. Maria Edileuza da Costa: Foi justamente o acaso que nos proporcionou a parceria. A senhora me trouxe para uma área de pesquisa diferente da que eu imaginei inicialmente e, assim, me oportunizou o encantamento. Talvez nem tudo tenha sido de acordo como desejamos, mas os caminhos perfeitos não têm a graça do mistério. Seu jeito simples, sua atenção e dedicação muito contribuíram para que hoje eu tivesse grande estima por essa mulher forte e exemplar. Suas palavras de incentivo e a força num momento em que me encontrava fragilizado me fizeram esquecer a possibilidade de adiamento ou desistência. Um orientador aponta o norte, nos instrumentaliza com os recursos necessários durante o caminho e aguarda o nosso crescimento pessoal e intelectual ao longo da caminhada. Serei eternamente grato.

À CAPES: Meu agradecimento pelo apoio financeiro ofertado durante os dois anos de curso. Esse aporte financeiro me permitiu aprimorar a bagagem de conhecimentos que eu levarei por toda uma vida. Espero que possa retornar esse investimento na forma de possibilitar a melhoria da educação em nosso país, por mínima que seja.

Ao Município de Banabuiú-CE e à SEDUC-CE: Apesar dos desencontros no início entre me ceder ou não ceder a licença, agradeço pelo mínimo que me foi ofertado, pois impulsionei esse pequeno “tempo livre” para os meus estudos particulares. Investir na formação dos seus profissionais deveria ser a atitude primeira de quem preza por uma educação de qualidade. Obrigado pelos dois dias que me concederam para que eu pudesse assistir às aulas.

Aos professores do PROFLETRAS: Professores Marcos Nonato, Constantin Xypas, Luciano Pontes, Gilton Sampaio; às Professoras Lúcia Sampaio, Socorro Maia, Edileuza Costa, Rosângela Vidal e Débora Nascimento; e à professora participante da banca de qualificação: Prof.^a Rosângela Bernardino.

Despertar o desejo, a sede pelo conhecimento é um trabalho nobre. Mais do que a versão profissional, vocês me mostraram que o nosso lado humano não se esconde por trás da imagem de professores. Eu sinto um imenso orgulho de ter convivido com vocês e de ter “bebido” na fonte de vossos conhecimentos. Nas aulas, o incentivo, os desafios e a consideração que sempre tiveram conosco. Eternamente grato por tudo e pelo mínimo que me ensinaram.

Aos idealizadores e coordenadores do Profletras, de modo especial, à coordenadora do curso no CAMEAM, Prof^a. Dr^a. Lúcia Sampaio:

À professora que quebra expectativas e que rompe as possibilidades de limitação. Sua determinação e seu conhecimento são exemplo não só para as mulheres, mas também para homens como eu. Obrigado por tudo.

Ao secretário do curso, Edneudo Cavalcante: Obrigado pelo empenho com que sempre desempenhou a sua função durante esses dois anos. Um profissional exemplar e dedicado. Tenho por você uma enorme gratidão.

Aos colegas de Mestrado: Não dedicarei agradecimento especial individualmente, pois vocês representam um todo para mim.

Tudo o que começou já havia, na verdade, começado. Não importa o fim. Importa a entrada e o caminho.

A entrada, estreita, estranha, entranhas do desejo de ir além. De cara, de marra, na vontade, na confiança. "Aqui também é meu lugar". Lugar de poucos, de sonhos, de pontes, de mares. Mas também de distâncias, de afastamentos, de dores, choros, angústias em meio ao caos do conhecimento. E tudo o que queríamos era nos firmar, nos afirmar e, na rima, quem sabe, amar.

E foi assim, um pouco estranha nossa relação no início. Talvez. No campo, existe a natural liberdade do semear. Semeia a semente o vento, o lavrador, o pássaro e tudo o que acredita que pode haver um futuro melhor. O sol nos aquece, nos queima a pele; mas também se transforma em energia vital. A abelha, o beija-flor, leves, livres e belos, polinizam a esperança do novo e de novo e de novo. A semente torna-se plena com todas as suas folhas e flores. "E os frutos?". Hão de me

perguntar. Os frutos haverão de se multiplicar incessantemente, pois em meio ao caos do saber, germinam amizades, fidelidade atemporal.

Foi um acaso? Eu não acredito no acaso nem nas coincidências. Porque deveria estar escrito na pedra de roseta (invenção minha) que nós iríamos nos achar, como bons nordestinos, de nascimento ou de coração. Já não sei se vou. Mas sei que fico como os bons ficarão.

Como cada um de vocês, em sua especial composição humana, sou uma andorinha que encontra pouso. Pouso como a nuvem que vai, volta. Nuvem-chuva, nuvem-pássaro. Nuvem-sol.

Cada sorriso trocado. Cada instante. Cada silêncio ou murmurinho quebrado pelo campo das possibilidades. Isso. Agora somos esse campo de possibilidades onde plantamos nossas raízes e esperamos colher os frutos. Gostei de ouvi-los, de compartilhar conhecimentos, de suas histórias e até de suas dores.

Não posso falar de ninguém em especial porque...porque...porque todos vocês são especiais.

Porque me afeiçoei de tal modo que não desejava a separação. Porque os senti e me senti parte quando já éramos inteiros. Obrigado.

As vossas histórias já fazem parte de mim. Minhas memórias de hoje se compõem com as vossas. Por que o fim não importa? Porque ainda estou caminhando. Obrigado pelas vossas presenças durante esses dois anos. Lembrarei sempre de nossas amizades. Vocês são especiais.

A todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para que eu conseguisse alcançar o título de Mestre

Todo início de conversa inquieta, mas geralmente parte do necessário silêncio para tomar fôlego e ordenar a realidade em volta, quebrando o ritmo das diástoles e sístoles, do côncavo e do convexo, em rumo do incógnito...

(FREITAS, 2012)

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a abordar as memórias literárias e o ensino a partir da construção da narrativa memorialística na aula de Língua Portuguesa. Propomo-nos uma reflexão sobre a constituição do gênero e de como a sua didatização contribui para o ensino da leitura e da escrita na sala de aula. Assim, focamos nos aspectos teórico-metodológicos a partir de uma investigação sócio-histórica do gênero escolarizado adotado pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF). Avaliaremos algumas das oficinas apresentadas no Caderno do Professor. Adotamos como foco das entrevistas a serem realizadas pelos alunos as mulheres das comunidades atendidas pela escola. Para a análise, utilizamo-nos dos 17 textos finais produzidos na etapa escolar da OLPEF pelos alunos. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir com o trabalho de outros professores e pesquisadores. Nossa intenção maior é pensar na ressignificação do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula e numa metodologia que possa colaborar com professores e alunos para o sucesso escolar. Além disso, dinamizar o espaço da sala de aula e possibilitar a integração concreta entre a escola-alunos-comunidade, de modo que essa integração seja cíclica e de mão dupla. Percebemos que o caderno orientador da OLPEF não atende através de suas oficinas a todas as necessidades do trabalho com o gênero textual memórias literárias, por isso propomos um redesenho da sequência didática adotada nele. Nossas bases teóricas se fundamentam principalmente nos estudos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Costa-Hübes e Simioni (2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Memórias literárias. Sequência didática. Produção textual. Mulheres. Ensino.

ABSTRACT

The present research proposes to approach the literary memories and the teaching from the construction of the memorialistic narrative in the Portuguese Language class. We propose a reflection on the constitution of the genre and how its didatization contributes to the teaching of reading and writing in the classroom. Thus, we focus on the theoretical-methodological aspects from a socio-historical investigation of the schooling gender adopted by OLPEF. We will evaluate some of the workshops presented in the Teacher's Book. We adopted as the focus of the interviews to be carried out by the students the women of the communities served by the school. For the analysis, we use the 17 final texts produced in the school stage of the OLPEF by the students. We hope that this research can contribute to the work of other teachers and researchers. Our main intention is to think about the re-signification of the work with the textual genres in the classroom and a methodology that can collaborate with teachers and students for school success. In addition, to dynamize the space of the classroom and to enable the concrete integration between the school-students-community, so that this integration is cyclical and double-handed. We noticed that the OLPEF guiding notebook does not attend through its workshops to all the needs of the work with the textual genre literary memories, so we propose a redesign of the didactic sequence adopted in it. Our theoretical bases are based mainly on the studies Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Costa-Hübes and Simioni (2014) and the National Curricular Parameters.

KEYWORDS: Literary memories. Following teaching. Text production. Women. Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

OLPEF: Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Principais temas e autores que dão sustentação à base teórica da pesquisa.....	60
Quadro 2:	Esquema da Sequência Didática.....	70
Quadro 3:	Relação das Oficinas pedagógicas e seus objetivos no Caderno <i>Se bem me lembro</i>	72
Quadro 4:	Organização interna do Caderno <i>Se bem me lembro</i>	74
Quadro 5:	Exemplificação do gênero "memórias" no âmbito das Esferas da Vida e da Arte.....	96
Quadro 6:	Esquema das aproximações do gênero "memórias", escritura entre realidade e ficção.....	105
Quadro 7:	Esquema da Sequência Didática.....	143
Quadro 8:	Esquema de Sequência Didática Adaptado por Costa-Hübes.....	147
Quadro 9:	Apresentação da Situação de Comunicação – Momento Inicial.....	152
Quadro 10:	Apresentação da Situação de Comunicação – Momento Inicial.....	153
Quadro 11:	Módulo I – Do reconhecimento à exposição.....	153
Quadro 12:	Módulo I – Textos de Memórias Literárias e suas características.....	154
Quadro 13:	Módulo 1 - Produção inicial.....	155
Quadro 14:	Módulo II – Recursos linguísticos, discursivos e literários na produção inicial.....	155
Quadro 15:	Módulo III – Os recursos linguísticos e literários – a análise.....	156
Quadro 16:	Módulo IV – Processo de escrita, revisão e reescrita da versão final do texto.....	157
Quadro 17:	Módulo V - Circulação do gênero.....	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Oficina 01: Início de conversa.....	77
Figura 2:	Eixos organizadores do ensino de LP.....	77
Figura 3:	Objetivos da oficina 5.....	78
Figura 4:	Oficina 8: Na memória de todos nós.....	78
Figura 5:	O entrevistado e o tema.....	78
Figura 6:	Conceito de Retextualização.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	20
1.1 O FOCO DA PESQUISA É O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	20
1.1.1 A Olimpíada de Língua Portuguesa: memórias literárias na escola....	25
1.1.2 As pretensões da pesquisa.....	28
1.1.3 A justificativa.....	29
1.1.4 As teorias: o estado da arte.....	33
1.1.5 A estrutura da dissertação.....	37
CAPÍTULO 2 – DOS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	40
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	41
2.2 UNIVERSO DE ESTUDO.....	45
2.2.1 A escola ambiente da pesquisa.....	46
2.2.2 Nossos colaboradores: “os memorialistas”.....	48
2.3 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	50
2.3.1 Objeto de estudo: <i>memórias literárias</i>	50
2.3.2 <i>Memórias literárias</i> como gênero discursivo.....	53
2.3.3 Olimpíada de Língua Portuguesa: percurso e condições de produção.....	57
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: MÉTODOS E ABORDAGENS... ..	60
2.4.1 A didatização do gênero <i>memórias literárias</i>	65
2.4.2 A abordagem sócio-histórica e a OLPEF.....	66
2.4.3 Da estrutura interna a sua teoria de fundamentação.....	68
2.4.4 Sequência didática.....	70
2.4.5 As oficinas pedagógicas selecionadas.....	74
2.5 A ANÁLISE DOS DADOS.....	85
2.5.1 As produções dos alunos e o gênero <i>memórias literárias</i>	87
2.5.2 Atendimento ao gênero textual <i>memórias literárias</i> e ao tema.....	90
2.5.3 A organização textual e linguística.....	92
2.5.4 A construção da narrativa memorialística a partir do olhar da mulher.....	94
CAPÍTULO 3 – SOBRE MEMÓRIA E MEMÓRIAS.....	96
3.1 O GÊNERO LITERÁRIO: memórias.....	96
3.1.1 “Memória” e “memórias”.....	98
3.2 SOBRE MEMÓRIA E ORALIDADE.....	101
3.3 SOBRE MEMÓRIA(S), HISTÓRIA E LITERATURA.....	106
3.4 OLHAR PARA AS MULHERES E SUAS MEMÓRIAS: O QUE OS HOMENS NÃO CONTARAM?.....	115
3.4.1 Do espaço social/íntimo à psiquiatria e feminilidade.....	115
3.4.2 Do espaço íntimo à luta: ressignificação do protagonismo feminino.....	121
3.4.3 Do espaço literário: a mulher e as memórias.....	127
CAPÍTULO 4: DAS TEORIAS À INTERVENÇÃO.....	136
4.1 AS TEORIAS.....	136
4.1.1 Gêneros textuais em sala de aula: sequências didáticas.....	143
4.1.2 Diálogos: Bakhtin e a OLPEF	151

4.2 A INTERVENÇÃO	155
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXOS	
Anexo A - Texto 1: B.F.M.	
Anexo B - Texto 2: C.E.F.M.	
Anexo C - Texto 3: E.S.F.L.	
Anexo D - Texto 4: E.D.C.L.	
Anexo E - Texto 5: F.J.L.F.	
Anexo F - Texto 6: F.S.S.S.	
Anexo G - Texto 7: G.S.C.	
Anexo H - Texto 8: I. S. L.	
Anexo I - Texto 9: I. O. L.	
Anexo J - Texto 10: J. O. S.	
Anexo K - Texto 11: J. M. P. F.	
Anexo L - Texto 12: J. L. O.	
Anexo M - Texto 13: L. M. S. F.	
Anexo N - Texto 14: M.A. G. T.	
Anexo O - Texto 15: M.G. R. J.	
Anexo P - Texto 16: M. C. G.	
Anexo Q - Texto 17: R. R. J.	
Anexo R – Foto 1: Encontro com as entrevistadas	
Anexo S – Foto 2: Exposição <i>Vestígios do Passado</i>	
Anexo T – Foto 3: Exposição <i>Vestígios do Passado</i>	
Anexo U – Foto 4: Visita à biblioteca – Obras literárias o gênero <i>memórias literárias</i>	
Anexo V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	

INTRODUÇÃO

Dentro de uma gama enorme de possibilidades de trabalho com a oralidade e a escrita, selecionamos essa temática porque acreditamos que o ato de (re)viver através da escrita a memória do outro é um passo importante na construção da identidade e personalidade do nosso aluno, além de aproximá-lo de seu semelhante e também da constituição de sua própria história. A compreensão de que a escrita da memória de alguém tem uma relação direta com a escrita literária, pois permite trazer para o tempo presente uma narrativa permeada de lembranças que podem não seguir uma cronologia no ato de lembrar, sugere uma sequência didática que permita ao aluno conhecer os melindres da escrita do gênero em estudo.

Nossa pesquisa tem como propósito discutir sobre a constituição e a didatização do gênero *memórias literárias* e de como esse gênero didatizado e adotado pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF)¹ pode contribuir para a melhoria dos aspectos relacionados à leitura e à escrita. Assim, analisamos o contexto de produção, as oficinas do caderno e as produções finais dos alunos para que, ao final, proponhamos uma intervenção. Direcionamos o foco das entrevistas dos alunos para as mulheres das suas comunidades com a finalidade de que o texto de memórias que escreveriam contemplasse esse público específico.

E por que falar em escrita memorialística através do olhar feminino? Se considerarmos que há bem pouco tempo as mulheres não tinham sequer o direito de serem alfabetizadas, eram silenciadas e excluídas dos diversos processos sociais, encontramos no gênero a possibilidade do olhar da mulher comum, excluída dentro de uma sociedade constituída de direitos feitos por homens e para homens. Não excluimos todos os processos de conquistas históricas e o lugar que a mulher ocupa hoje na sociedade contemporânea brasileira, mas precisamos analisar através das narrativas e textos de nossos alunos como eles percebem esse processo dentro da comunidade em que estão inseridos.

Desse modo, o trabalho com o gênero memórias literárias é, sem dúvida, uma possibilidade para a integração do aluno dentro de um contexto que lhe é peculiar

¹ A partir desse ponto, usaremos a sigla OLPEF para nos referirmos à Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

com as práticas escolares. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) lança aos nossos alunos um desafio: melhorar as práticas de escrita. E esse desafio é fundamentado em um trabalho com a memória. Memória alheia que permite às crianças viver um passado no tempo presente, para que, assim, possam ter uma percepção viva do mesmo. Para que possam relacionar a sua constituição identitária com as narrativas de mulheres de suas comunidades, para assim, dentro da construção do discurso narrativo, também se reconhecerem como sujeitos históricos.

Para este estudo, nos utilizamos das orientações teóricas diversas, mas elencamos aqui os principais. Sobre letramento/letramento literários, utilizamo-nos dos estudos de Cosson (2014) e Rojo (2008/2009); Na leitura literária, contribuem Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013), Rouxel (2013); na abordagem sobre o ensino de língua portuguesa, recorreremos às contribuições de Almeida (2004), Lima (2007), Bittencourt (2008), Geraldi (2012), Leite (2012) e Possenti (2012); nos estudos dos gêneros, contribuem Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008); sobre memórias, oralidade e o feminino, Costa (1980), Gonçalves Filho (1988), Perrot (1989/2006), Pollak (1989/1992), Le Goff (1992), Nora (1993), Bosi (1994), Meihy (1998), Aguiar (1998), Telles (2000), Engel (2000), Vieira (2001), Duarte (2003), Alberti (2004), Halbwachs (2006), Cavalcanti (2007), Martins (2008), Ferreira (2009), Costa (2010), Molina (2011), Rovai (2013) e Boeno (2013).

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro traz as considerações iniciais, onde expomos desde o foco da pesquisa, a contextualização da OLPEF na escola, a justificativa até a sua estrutura interna. No segundo capítulo, delineamos os aspectos teórico-metodológicos, em que caracterizamos a pesquisa e detalhamos os procedimentos seguidos durante o estudo, além da apresentação de nossas análises aos textos dos alunos. O terceiro capítulo traz duas abordagens que contextualizam todo o processo delineado no capítulo anterior: memória/memórias e a contextualização da condição feminina. No quarto capítulo, tratamos das teorias que sustentam o nosso projeto de intervenção e apresentamos a nossa sugestão de sequência didática. Por fim, nas considerações finais, fazemos a retomada dos principais pontos e apresentando as nossas conclusões.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir com o trabalho de outros professores e pesquisadores. Nossa intenção maior é pensar na resignificação do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula e numa metodologia que possa

colaborar com professores e alunos para o sucesso escolar. Além disso, dinamizar o espaço da sala de aula e possibilitar a integração concreta entre a escola-alunos-comunidade, de modo que essa integração seja cíclica e de mão dupla.

CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 O FOCO DA PESQUISA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Nossa pesquisa tem como objetivo fazer um estudo com o gênero memórias literárias adotadas pela OLPEF, analisando a sua didatização através da sequência didática apresentada no caderno do professor. Pretendemos ainda propor uma SD tendo como base as oficinas da OLPEF e sugerir um trabalho direcionado às narrativas memorialísticas a partir do olhar feminino nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental.

Para isso, o nosso *corpus* é constituído por dezessete textos de memórias literárias, escritos por alunos de uma turma do 7º ano a partir das entrevistas realizadas com mulheres das comunidades atendidas pela escola onde a pesquisa é realizada. Além de objetivar a melhoria da leitura e da escrita com uma metodologia que desperta nos alunos a valorização pela comunidade onde estão inseridos, esta pesquisa lida com as diversas formas de expressão e de relacionamento que as pessoas de uma comunidade constroem entre si e consigo mesmos.

Durante a pesquisa, procuramos esclarecer nosso interesse pela compreensão desse gênero e como a metodologia utilizada no projeto influencia na escrita e inserção dos alunos na sociedade e no desenvolvimento de suas habilidades leitoras e escritoras. Assim, focamos também nos aspectos metodológicos a partir de uma investigação sócio-histórica do gênero e também avaliamos as oficinas disponibilizadas no caderno.

Pensar a escola como o único universo possível de letramento será referendar a visão tradicionalista que perdurou por muito tempo na história da educação no Brasil. Não é apenas na escola que as crianças aprenderão a ser letradas. Antes mesmo de elas fazerem parte da instituição de ensino, elas já desenvolveram vários modos de leitura do mundo, inclusive a leitura das memórias de seus pais, avós, familiares e vizinhos. Dentro desse contexto, as crianças experimentam o ato de viver a memória alheia, sentindo, ouvindo, tocando, cheirando, pois as narrativas que lhes são contadas são capazes de lhes despertar a sensibilidade e todos os sentidos. Assim, cada palavra desperta nelas a sensação de ter captado a imagem do objeto, a cena, as pessoas e o mundo num tempo presente.

A evolução humana perpassa diversas formas de desenvolvimento biológico, social, geográfico, psicológico, filosófico e econômico. Todas as vivências e experiências humanas que nos fazem ser únicos têm sua ligação direta e profunda com a memória. É ela que detém a capacidade de se apropriar do tempo, sendo um componente essencial da vida, seja nas particularidades de cada sujeito, seja na constituição da sua vida social. Falar de memórias suscita uma infinidade de possibilidades para discussão. Aqui, exporemos diversas facetas do termo para que possamos chegar à definição e a utilização do gênero memórias literárias dentro daquilo que nos propomos: a construção da narrativa memorialística através do olhar feminino.

Apresentar uma proposta real e condizente com a realidade dos alunos é dar-lhes a chance para que possam estar em contato com a sua língua materna em suas múltiplas possibilidades de produção e expressão. É permitir-lhes a liberdade que a língua nos oferece, ao mesmo tempo em que lhes despertamos o sentimento de pertencimento à escola e a uma comunidade de falantes de um código linguístico. Reconhecerem-se e sentirem-se parte de uma sociedade que é construída por todos e cada um pode despertar o anseio de diminuir as diferenças sociais que a escola pública parece fingir não existir. E como afirma ALMEIDA (2012, p. 16), “a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como um problema pedagógico”, pensamos que a escola pode ser o lugar onde os alunos possam aprender a escrever a sua história, livres dos preconceitos e dos ensinamentos dogmáticos ainda multiplicados em diversas instituições públicas brasileiras.

Há de se salientar que culturalmente a mulher, a criança e o velho não são vistos como classes. Entendemos como definição de classe social² como a posição que é ocupada pelo sujeito nas suas relações objetivas de trabalho, principalmente dentro de uma sociedade capitalista. Assim, a mulher, a criança e o velho são compreendidos, por razões históricas e de próprio interesse de uma sociedade culturalmente machista, como aspectos diversificados e embutidos no seio da sociedade capitalista. São, desse modo, o estigma da crueldade por demais contraditória em nossa sociedade.

² Há na sociologia um intenso debate entre os sociólogos (pelo menos para aqueles que acreditam na existência de classes sociais) sobre a própria definição do termo e dos critérios e melhor método para diferenciar os agentes sociais. Ver VIANA, Nildo. A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx. Florianópolis: Bookess, 2012.

Em nossos estudos, incluímos uma reflexão sobre as três classes acima descritas. As memórias são de mulheres, adultas ou idosas, as quais contaram suas memórias para crianças que tiveram a oportunidade de reescrevê-las a partir da realização das oficinas sugeridas no caderno '*Se bem me lembro...*' da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) em sala de aula. Em termos, seguimos o curso das oficinas. Porém, fizemos a alteração de alguns pontos que consideramos limitados dentro dessa proposta para que pudessem se adequar às estratégias metodológicas adotadas nesta pesquisa.

Assim, importante é refletir como a adoção sobre a constituição e a didatização do gênero "memórias literárias", adotado por centenas de escolas no Brasil através da OLPEF, podem contribuir para a melhoria dos aspectos relacionados à leitura e à escrita dos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Aqui nos detemos especificamente a esse gênero, o qual pertence ao Caderno *Se bem me lembro...* A principal proposta do caderno é fazer com que os alunos aprendam a ler e a produzir textos a partir do gênero informado para que possam ampliar os seus conhecimentos de linguagem e também as suas possibilidades de participação social.

Ao passo que se aproximaram de pessoas mais velhas na comunidade, principalmente as personagens femininas, tiveram acesso às lembranças dessas moradoras, a partir das quais construíram seus textos, relacionando a época e o ambiente em que vivem com o tempo e o ambiente das pessoas que tomaram como referência das gerações anteriores. Para que isso ocorresse, fez-se um estudo profundo do material utilizado durante a olimpíada para fazer com que os alunos se familiarizassem com as características e peculiaridades do gênero. Desse modo, utilizamos as sequências didáticas sugeridas no caderno, fazendo, porém as alterações que julgamos importantes para aperfeiçoar o trabalho com o gênero "memórias literárias".

A formação de um sujeito leitor, livre e crítico exige também mudanças significativas nas práticas de sala de aula. Esta deve servir de laboratório para as experiências com a linguagem. Melhor dizendo, deve ser lá, como afirma Rouxel (2013), o lugar onde a ocorre a tensão entre o texto e o leitor, o que pode caracterizar o trabalho com o texto literário e possibilitar outras aprendizagens. Assim, a autora elenca os saberes úteis a essa prática em três ordens: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical. Diante

dessa necessidade, é preciso repensar o olhar que se tem para o trabalho com o texto literário (no caso desta pesquisa, o gênero escolhido) e fazer com que se perceba que quanto maior a familiaridade com o texto literário e as outras tantas tipologias existentes, maior a possibilidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, automatizando uma prática proficiente para o desenvolvimento do poder de comunicação dos nossos alunos.

Quando dialogamos com os alunos sobre as aulas de LP, no que concerne o trabalho com a leitura e a produção textual, percebemos um forte desinteresse pelas atividades propostas pela escola. Acreditamos que a desvinculação à realidade dos alunos e a metodologia utilizada dificulta o trabalho com a língua materna dentro dos muros escolares. Acrescentamos a esta reflexão, a falta de valorização da cultura das comunidades atendidas pela escola, assim como o desrespeito às variações linguísticas que os alunos trazem ao ingressar no referido espaço. Essa desvalorização silencia oralmente e tem forte impacto na escrita dos alunos, tendo em vista que os mesmos se veem obrigados a aprender uma “nova língua” em detrimento da que eles se utilizam em outros espaços para se comunicar.

As narrativas colhidas no seio de sua própria família, vizinhos e membros da comunidade onde habitam parecem ter um interesse e uma importância muito maior para os alunos, visto que, na maioria dessas histórias, os protagonistas estão ali junto a eles, como heróis de carne e osso, por quem se afeiçoam não só pelo fato de os conhecerem pessoalmente, mas por poderem também assumir o protagonismo das narrativas que lhes são contadas.

O ensino da língua materna com a utilização apenas dos textos ou fragmentos de textos sugeridos nos livros didáticos parecem não atrair o interesse dos alunos na sociedade contemporânea, repleta de tecnologias, assim como algumas temáticas abordadas se distanciam significativamente das suas realidades. Some-se a isso a metodologia utilizada para o trabalho com os textos, sendo muitas vezes abordada apenas a estrutura do texto para a resolução de uma sequência de atividades voltadas para a interpretação textual. Não podemos desconsiderar que “o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única” (BITTENCOURT, 2008, p. 14-15). Assim, a proposta da OLPEF é desenvolver oficinas com diferentes gêneros, seguindo uma sequência didática que seja mais condizente com os níveis de aprendizagem dos alunos e possa lhes

facilitar a aprendizagem com uma série de atividades que levam os alunos sistematizar os processos de leitura e escrita.

Para Boeno (2013, p. 164), “a construção de um modelo didático para o ensino de determinado gênero discursivo se constitui em um dos momentos centrais na elaboração de um plano de ensino, numa sequência didática”. A pesquisadora corrobora com o que afirmam Schneuwly e Dolz, quando estes assumem o gênero do discurso como sendo o objeto central do ensino de língua materna, o mesmo que está definido no Brasil em nossos PCN. Tornar a linguagem uma prática discursiva, o texto uma unidade de ensino e a noção gramatical ser estudada a partir do conhecimento que o falante tem de sua linguagem permitem aos alunos progredirem gradualmente as suas competências leitoras e escritoras.

Havendo diversos pontos que indicam a influência dos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003) em sua elaboração, os PCN apresentam uma proposta de ensino em que a Língua Portuguesa seja ensinada a partir da interação de várias linguagens. Assim, a partir da concepção de linguagem enquanto fenômeno social, dialógico e interativo, que é um ponto primordial dos estudos de Bakhtin, os PCNs permitem à escola criar condições para que os seus alunos tenham uma instrução escolar voltada à formação de cidadãos – a cidadania, entendida no documento como a participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres (políticos, civis e sociais) (BRASIL, 1998). Desse modo, percebemos a grande importância que Bakhtin deu à educação brasileira e, principalmente, ao ensino de línguas. No caso de nossa língua materna, a contribuição pedagógica para o planejamento do ensino na compreensão enquanto fenômeno compartilhado, dialógico e social.

Apesar de nossa análise incidir sobre os dezessete textos produzidos pelos alunos, acreditamos ser importante destacar o processo de produção do texto, desde a escolha das pessoas a serem entrevistadas a todos os processos de escrita e reescrita. Estivemos nos utilizando das múltiplas linguagens que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e a valorização cultural das comunidades dos alunos. Despertamos-lhes, desse modo, o processo de tomada de consciência do sujeito nas suas relações com o outro no interior de suas comunidades, na escola e em qualquer lugar em que estejam.

Por sermos seres históricos inseridos num determinado tempo, sociedade e termos nossas próprias ideologias políticas e pessoais, precisamos não só nos

posicionar socialmente, mas fazer com que a sociedade em que vivemos seja transformada por práticas que considere a efetivação de uma sociedade democrática. Pensando nisso, concordamos com a importância de se refletir sobre a postura e a consciência crítica que se pode despertar em nossos alunos, imaginando que os mesmos possam ainda se estabelecer como seres ativos dentro da organização de um contexto histórico-cultural onde estão inseridos. A partir disso, tenham a consciência para buscarem a construção de uma coletividade que lhes permita vez e voz. Nessa perspectiva, concordamos com FREIRE (1959), quando afirma que

sendo o homem um ser histórico e que possui transitividade (forma relacional de viver: está nele e pode sair dele, projetar-se, discernir, conhecer), ele possui a característica de um criador da cultura, que tem posição dinâmica de relações com as faces do mundo (FREIRE, 1959, *apud* SILVA, 2012, p. 54-55).

É justamente nesse cerne que também concordamos com Almeida (2012, p. 15), quando afirma que conseguir falar nos dias de hoje “é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz)”. Projetar a sua fala para o outro num interdiscurso, pois quem fala pertence a uma comunidade que também exige ser ouvida, que significa a própria existência. Neste trabalho, vislumbramos a voz de mulheres simples, moradoras de comunidades dominadas pelo machismo, damos-lhes voz através do olhar do aluno para dizer ao mundo suas vidas, suas memórias, dores, prazeres, lembranças e, principalmente, para saberem a sua existência. Pois, assim, o discurso renasce num outro tempo, num outro contexto para ser novamente modificado e reinventado pela sua comunidade de falantes.

1.1.1 A olimpíada de língua portuguesa: Memórias Literárias Na Escola

Tendo se tornado política pública em 2008, o Programa Escrevendo o Futuro, criado em 2002 pela Fundação Itaú Social e o Cenpec, tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da leitura e escrita de milhares de estudantes das escolas públicas brasileiras. A proposta do Programa é a da realização de um concurso de escrita, dividido em quatro gêneros: poesia, reportagem (substituído em 2004 por Memórias Literárias), Crônica e Artigo de Opinião. O concurso acontece sempre nos

anos pares, enquanto nos anos ímpares ocorrem as ações de formação presenciais e a distância.

A OLPEF proporciona às escolas públicas brasileiras uma reflexão sobre as ações pedagógicas das escolas no que concerne ao ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros selecionados e também permite repensar o Projeto Político Pedagógico que norteia o ensino nas instituições educativas. Assim, a OLPEF tem respaldo nas diretrizes curriculares, uma vez que a sua fundamentação teórico-prática nasce nos PCN. Estes, por sua vez, “fazem forte apelo ao gênero como objeto de ensino do uso da língua materna em leitura e produção e indicam o lugar do texto (oral/escrito) como materialização de um gênero – unidade de trabalho – e, logo, suporte de aprendizagem de suas propriedades” (Dolz e Schneuwly, 2004, p.10). Vejamos um trecho dos PCN (BRASIL, 1998) que corrobora com a ideia apresentada pelos autores acima citados:

Ainda a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados (BRASIL, 1998, p. 48).

Encontramos na metodologia do gênero que nos propusemos a trabalhar, *memórias literárias*, a possibilidade de permitir aos alunos um olhar para além da educação oferecida dentro dos muros escolares. Direcionamos o nosso olhar para o social, para a comunidade em que vivem, focalizado no tempo e no espaço da vida dos homens (representados nas produções por memórias exclusivamente baseadas na vida de mulheres da comunidade).

Consideramos importante enfatizar um dado importante em relação ao gênero *memórias literárias*. O gênero tem pouca tradição no espaço escolar e é de baixa incidência a sua circulação social. Encontramos muitas obras literárias de memórias, mas pouquíssimas que tenham uma relação direta com as propostas da OLPEF. Esse fato pode ser considerado por alguns como negativo. Todavia, acreditamos que o desafio à produção de textos que tenham além do caráter literário, o caráter sócio-histórico e cultural de comunidades atendidas pela escola, pode ser favorecido por essa proximidade com a realidade em que o aluno está inserido.

Como os gêneros textuais em geral, o gênero selecionado nesta pesquisa está intimamente relacionado aos domínios discursivos diversos em que os alunos

são expostos, tanto na escola como em outros espaços de convivência. Mas será que podemos exigir de nossas crianças e jovens o mesmo grau de amadurecimento para escrita como temos em outros contextos não pedagógicos? Este questionamento se faz importante para que não se crie expectativas que estejam acima das capacidades estudantis. Os gêneros precisam ser trabalhados na mesma medida da necessidade de serem ensinados (Marcuschi, 2012, p. 50).

Estar em contato com narrativas memorialísticas é algo muito comum para a maioria das pessoas. A metodologia da OLPEF possibilita a partir de uma SD a efetivação de uma prática de escrita que nasce no ato de ouvir (a valorização da oralidade) e que se transfigura em texto escrito a partir do momento em que o aluno registra as lembranças dos entrevistados, num processo de aprimoramento do texto que percorre todas as oficinas da SD. Como afirma Marcuschi (2012, p. 49), “a escrita dos gêneros textuais não se dá no vácuo, no vazio social, mas ocorre sempre em contexto de práticas”. Ainda segundo a autora,

(...) os gêneros textuais colocam, para o autor, condições de produção diferenciadas, que dele exigem uma compreensão do contexto situacional e um repertório heterogêneo e variado de estratégias discursivas no encaminhamento da elaboração textual (MARCUSCHI, 2012, p. 49).

Destacamos ainda que, embora não se resolvam todos os problemas com a escrita ou com a oralidade, o trabalho com gêneros textuais na escola possibilita aos alunos a compreensão de que eles são membros ativos de suas comunidades, portanto, também agente no processo histórico, político, cultural e social em que estão inseridos. Pedagogicamente, o trabalho com os gêneros permite, tanto aos alunos como aos professores, a construção de referências para a produção bem elaborada dos textos em sua estrutura formal.

E para concluirmos, a pesquisadora Beth Marcuschi (2012) nos esclarece sobre o propósito sociocomunicativo das memórias literárias:

As memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências (MARCUSCHI, 2012, p. 56).

Esclarecemos que a OLPEF não é um projeto que tenha pretensões de encontrar talentos. Pode ser que, com o desenvolvimento das sequências didáticas, alguns alunos demonstrem maior grau de reconhecimento com o gênero e se destaquem na produção. Mas lembramos de que o propósito principal é a melhoria da escrita. E para que isso aconteça, faz-se necessário que, ao chegar o final da SD, os alunos tenham desenvolvido as competências necessárias para se comunicar no gênero estudado. Esse é um fator primordial “para que se tornem cidadãos mais bem preparados” (CENPEC, 2010).

1.1.2 As pretensões da pesquisa

A nossa pesquisa tem como objetivo realizar um estudo com o gênero memórias literárias, analisando a sua didatização através da sequência didática apresentada no caderno do professor. Além disso, pretendemos ainda estudar sobre a didatização enquanto contribuição para a melhoria da escrita dos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Desse modo, direcionamos o foco das entrevistas a serem realizadas para as mulheres mais velhas das comunidades atendidas pela escola.

A nossa principal pretensão é produzir uma sequência didática a partir da já existente no caderno do professor, porém sugerindo algumas alterações. No caso de nossa pesquisa, determinamos que as entrevistas fossem apenas com mulheres. Assim, pretendemos dar voz àquelas que fazem parte da história das comunidades, mas que, por sua vez, têm suas memórias desvalorizadas.

Sabendo que a nossa língua é uma produção social e, para tanto, se faz viva nos falantes a partir do momento em que são capazes de comunicar e entendem o que é comunicado, posicionamo-nos no sentido de reforçar a importância do trato da língua no espaço escolar. Almeida (2012) expõe-nos que a produção e a reprodução da língua são um fato cotidiano, pertencente a um determinado tempo e presente na vida dos homens. Em suas próprias palavras,

(...) dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos -, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também expressão dessa mesma situação (ALMEIDA, 2012, p. 14).

É nessa divisão de privilégios, onde o espaço à mulher é limitado e a sua voz silenciada que buscamos provar o seu protagonismo mesmo quando ele nunca tenha sido percebido. As narrativas orais femininas buscam a recriação do passado que até então só eram contadas pelos homens e para os homens. No final, teremos alunos conhecedores de um gênero, boas histórias que certamente os farão valorizarem ainda mais as pessoas e as suas próprias comunidades.

O redesenho de uma SD já preparada para o trabalho com um determinado gênero pode trazer outras possibilidades para tratar com o texto e com a produção textual na sala de aula. Na verdade, ao direcionarmos as nossas entrevistas para as mulheres das comunidades também estamos afirmando que há outros procedimentos possíveis para o ensino do gênero selecionado pelo projeto da escola. Não podemos esquecer que as pretensões do trabalho com determinado gênero seja, além de familiarizá-los com a estrutura formal, ensinar a escrever.

1.1.3 A justificativa

Por ser a escola o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências (COSSON, 2014), é preciso compreender como ela tem se inserido no universo educacional do século XXI e como tem tratado a leitura e a escrita dentro dos seus muros. Sem desconsiderar todas as funções sociais pertinentes à escola, a função do ensinar a ler o mundo através da leitura literária é primordial para o reconhecimento do aluno enquanto sujeito único, subjetivo, crítico e participativo em uma sociedade que exige cada vez mais a sua participação nas decisões de interesses coletivos.

Sabe-se que a escola não é o único espaço disponível de formação. Talvez nem seja o mais eficiente, tendo em vista o seu atraso em termos de currículo e metodologias. Ler na sociedade do século XXI é tão essencial quanto respirar. E quando se afirma isso, pode-se pensar que é um exagero. No entanto, das pessoas são exigidas cada vez mais o desenvolvimento de competências que testam suas capacidades de aprendizagem e de interação social. E a leitura e a escrita são, sem dúvida, as principais delas, pois permitem não só que se tome conhecimento das coisas, como também permite a partir do que se sabe utilizar-se de linguagem para se comunicar. Há, como sabemos, a necessidade de se criar as condições

necessárias e significativas para que a aprendizagem ocorra. Assim, Possenti (2012) nos complementa:

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas (POSSENTI, 2012, p. 36).

Inquieta-nos os insucessos escolares que temos visto nos últimos anos no Brasil. A reprodução do modelo de ensino do século XIX não condiz com o atual quadro de desenvolvimento do país. As escolas públicas brasileiras, em sua maioria, mantêm o mesmo padrão curricular, as mesmas metodologias e estrutura formal de ensino baseado no ensino mecanicista. Souza-Santos (2005, apud ROJO, 2009, p. 10) afirma que um dos papéis da escola “é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular”, acreditando que esse pode ser um caminho para superar o insucesso escolar e a exclusão social.

Rojo (2009) comenta sobre as multileituras que se é exigido a realizar diariamente, e, no âmbito escolar, a necessidade de um novo olhar para a educação e que ele produza ações efetivas para mudar o atual quadro educacional do país.

[As] mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106).

Desse modo, o trabalho com o gênero memórias literárias é, sem dúvida, uma possibilidade para a integração do aluno dentro de um contexto que lhe é peculiar com as práticas escolares. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) lança aos nossos alunos um desafio: melhorar as práticas de escrita. E esse desafio é fundamentado em um trabalho com a memória. Memória alheia que permite às crianças viver um passado no tempo presente, para que, assim, possam ter uma percepção viva do mesmo. Para que possam relacionar a sua constituição identitária com as narrativas de mulheres de suas comunidades, para assim, dentro da construção do discurso narrativo, também se reconhecerem como sujeitos históricos.

Justamente nesse ponto, quando os alunos assumem o protagonismo na escritura através da escrita das memórias do outro que o professor precisa estar atento. Os gêneros textuais exigem de seus autores as condições de produção ideais³ para que possam lograr êxito. Assim, os alunos precisam, além de conhecer a estrutura formal do gênero, ter a compreensão do contexto situacional e um repertório vasto de estratégias discursivas para ser um bom escritor.

Dentro de uma gama enorme de possibilidades de trabalho com a escrita, escolhemos essa temática porque acreditamos que o ato de (re)viver através da escrita a memória do outro é um passo importante na construção da identidade e personalidade do nosso aluno, além de aproximá-lo de seu semelhante e também da constituição de sua própria história. A compreensão de que a escrita da memória de alguém tem uma relação direta com a escrita literária, pois permite trazer para o tempo presente uma narrativa permeada de lembranças que podem não seguir uma cronologia no ato de lembrar, sugere uma sequência didática que permita ao aluno conhecer os melindres da escrita do gênero em estudo.

E por que falar em escrita memorialística através do olhar feminino? Se considerarmos que há bem pouco tempo as mulheres não tinham sequer o direito de serem alfabetizadas e eram silenciadas e excluídas dos diversos processos sociais, encontramos no gênero a possibilidade do olhar da mulher marginalizada, excluída dentro de uma sociedade constituída de direitos feitos por homens e para homens. Para Catelli Junior (2009), a história da mulher e o olhar feminino sobre o passado só ganham espaço no século XX, com a criação da escola de Annales, na França, em 1929. Embora limitado, esse espaço permitiu incluir as práticas cotidianas e o estudo das mentalidades.

Entretanto, foi nos anos 1970, com a emergência da chamada Nova História na Europa, que a história das mulheres ganharia realmente espaço. Para o historiador herdeiro de Annales, Jacques Le Goff, é necessário criar o que denominou uma história total, que faria uso de outras áreas do conhecimento histórico ou uma antropologia histórica (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 223).

³Consideremos aqui que as condições ideais estão relacionadas ao desejo dos alunos em participarem do projeto e estarem engajados nas atividades. Além disso, faz parte dessas condições o esclarecimento do professor para as atividades a serem realizadas pela turma, deixando muito claros quais são os objetivos, como e quando ocorrerão cada uma das etapas.

Não excluimos todos os processos de conquistas históricas e o lugar que a mulher ocupa hoje na sociedade contemporânea brasileira, mas precisamos analisar através das narrativas e textos de nossos alunos como eles percebem esse processo dentro da comunidade em que estão inseridos. É improvável que possam eles mesmos perceber, mas o trabalho que realizam acaba colhendo dados da vida cultural, pessoal e coletiva das pessoas daquela comunidade, além estabelecer relações de permanência e/ou ruptura acerca do papel da mulher.

Aqui justificamos que uma das principais sugestões para a mudança na sequência didática adotada pela oficina seja aliar o estudo já em curso com o da condição feminina ao longo da história e como ela se constitui hoje. Assim, os alunos precisam identificar quais mulheres de sua comunidade podem transmitir lembranças que estejam condicionadas à construção de sua identidade dentro da comunidade e tenham significativa relevância para os fatores históricos e culturais da mesma. Outro fator que julgamos determinante é que eles possam entrevistar mulheres de diferentes faixas etárias, escolaridade, classes sociais e outras condições que possam julgar importantes.

O autor de memórias literárias é capaz de trazer para o plano do presente suas experiências de vida, suas alegrias, conquistas e dores. Enfim, ele é capaz de verbalizar através do texto escrito, utilizando-se de uma linguagem específica: a literária. Por terem como ponto de partida as próprias experiências vividas pelos seus autores, as memórias passam por um processo de releitura ou ressignificação no processo de escritura literária. É na tradução dessas lembranças que o ato criativo explora as possibilidades de reconstrução do passado. “Para dar conta do desafio de tratar o gênero textual como objeto de ensino sem, contudo, desvirtuar sua prática social de referência, os encaminhamentos pedagógicos precisam ser cuidadosa e adequadamente conduzidos” (MARCUSCHI, 2012, p. 51), é o que lembra a autora em referência ao gênero textual como constitutivo das práticas sócias e objeto de ensino-aprendizagem.

Assim, durante a realização das oficinas, os alunos também terão oportunidade de se colocarem no lugar do outro, vivenciando as lembranças de outra época através da reconstrução das lembranças dos entrevistados. Observando o outro em diversos aspectos além da própria narrativa, como os gestos, o tom de voz e o olhar, as crianças poderão explorar diversos aspectos textuais para alcançar

uma qualidade literária. Sobre a noção de sujeito do discurso no texto, Leite (2012) esclarece que

ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor (LEITE, 2012, p. 26).

Para pensarmos a escrita individual dentro de um contexto coletivo, concordamos com Marcuschi (2008, p. 228) quando afirma que a leitura não é apenas uma experiência individual sobre o texto, seja ele oral ou escrito, pois “Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas.”. Nesse processo de tentar compreender como o aluno desenvolve suas habilidades de leitura e escrita através da narrativa memorialística a partir do olhar feminino dentro da sua própria comunidade é o que torna possível a aproximação da realidade em que ele está inserido com a necessidade de desenvolver suas habilidades de escrita e compreensão.

Além disso, o desenvolvimento das oficinas permite que alunos, professores e membros da comunidade com quem farão as entrevistas possam ser companheiros de trabalho. Os alunos, ao passo que convivem dentro de uma rotina de aprendizagem, conhecem melhor a história do lugar onde vivem e se sensibilizam com as narrativas que lhes são contadas e das quais se apropriam como escritores. Todo o processo aqui pretendido está descrito no Plano de Intervenção exigido pelo curso.

1.1.4 As teorias: o estado da arte

Fundamentamos a nossa pesquisa a partir dos estudos e reflexões sobre diversas correntes ideológicas, desde a temática principal até os temas que dão sustentabilidade aos assuntos aqui discutidos. Provocar uma reflexão sobre o modo como se dá o trabalho com o texto em sua multiplicidade de possibilidades no ensino fundamental das escolas públicas brasileiras se faz importante para que possamos compreender qual o lugar do texto nas aulas de língua portuguesa. Além disso, verificar como ele se insere dentro de um contexto em que os alunos estão

entrando em contato com novas (sem desprezo às formas clássicas, já que aqui sinalizamos um processo de acréscimo de gêneros e tipologias textuais que se renovam e se integram a partir das mudanças sociais, contextuais, filosóficas e educacionais) formas de leitura e escrita da contemporaneidade.

Para melhor delimitar, questionamos: qual o espaço ofertado nessas aulas para o texto literário, oral, com fundamentação social, histórica e de pertencimento ao meio do aluno? Que propostas didáticas são realizadas para a (re)escrita de um texto oralizado? Qual o espaço dedicado à inclusão da voz de um gênero que historicamente é permeado de preconceitos? De que modo as narrativas orais de mulheres da comunidade podem colaborar para um trabalho de escrita e de integração com o lugar onde se vive?

Fazemo-nos estes questionamentos para encontrarmos nossas bases referenciais e teóricas para a fundamentação desta pesquisa. Assim, o trabalho com o gênero memórias literárias nos desperta o interesse em compreendê-lo e de que modo a metodologia utilizada colabora para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a pesquisa também necessita de um enfoque na condição sócio-histórica do gênero, desde as questões de definições do termo *memória* sob diferentes perspectivas de definição, até a sua implementação como um gênero escolarizado (didatização).

Para termos clareza em nossas atividades de pesquisa, seguiremos nossos estudos dentro de uma perspectiva da investigação bibliográfica-documental, a partir dos estudos da linguagem sob a ótica sociointeracionista de Bakhtin (1997). Para os estudos que envolvem a linguística aplicada e estudo dos gêneros, nos deteremos a Marcuschi (2008), Clara *et. al.* (2010), Schneuwly, Noverraz e Dolz (2010), entre outros.

Pensando na história social do gênero “memórias literárias”, gênero que adotamos em nossa pesquisa e que vem fundamentado teoricamente no caderno do professor da coleção ‘Se bem me lembro...’ da OLPEF, apresentamos um estudo sobre o discurso da memória pelo viés filosófico, literário e histórico. Apesar de o gênero ter um foco na esfera literária, o embasamento teórico dele corrobora com o valor de “humanidade social”, de Bakhtin (1997, p. 147), o que extrapola a noção do texto por si mesmo. Além disso, como o enfoque é em memórias de mulheres, respaldamos nossas reflexões em diversos autores como: Costa (1980), Gonçalves Filho (1988), Perrot (1989/2006), Pollak (1989/1992), Le Goff (1992), Nora (1993),

Bosi (1994), Meihy (1998), Aguiar (1998), Telles (2000), Engel (2000), Vieira (2001), Duarte (2003), Alberti (2004), Halbwachs (2006), Cavalcanti (2007), Martins (2008), Catteli Junior (2009), Ferreira (2009), Costa (2010), Molina (2011), Rovai (2013) e Boeno (2013).

A teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio-histórica de Bakhtin (1952-1953/1979) ganha espaço nesta pesquisa pela reflexão acerca da importância da comunicação humana em todas as suas esferas e pela relação que sua teoria tem com a nossa pesquisa. Bakhtin (1997, p. 147) fala em “humanidade social”, remetendo-nos a pensar sua teoria para fundamentação e “ampliação da compreensão do fenômeno da “memória” como fenômeno psicológico, individual e social” (BOENO, 2013. p.19). Somos seres feitos de linguagem e, assim, nossa comunicação está entrelaçada nos diversos usos que fazemos dela, buscando sempre compreender que “as especificidades e as formas desses usos sejam proporcionais à infinidade de espaços sociais” (ERDEI, 2014. p. 13).

Estabelecemos diferentes relações pessoais com os nossos pares e também diferentes usos da linguagem dependendo de nossos interesses no ato comunicativo. Entendemos que nossos alunos têm necessidade de serem apresentados a diversos e diferentes atos de fala⁴ que se concretizam em suas relações dialógicas com as pessoas com quem convivem. Desenvolver essas múltiplas habilidades comunicativas em situações de uso da fala e do texto escrito se faz importante para que se reconheçam dentro de sua comunidade linguística como produtores de textos, falas e sentidos.

Nesse sentido, o embasamento sobre o funcionamento da educação básica a partir dos documentos oficiais vigentes se faz primordial para que se estabeleça um elo entre a proposta desta pesquisa e as normas e diretrizes que regem a educação brasileira. Os PCNs para o ensino fundamental, um dos referidos documentos que se pretende analisar, apesar de não estarem atualizados com as diversas alterações no sistema educacional brasileiro, nos servem como referência para as reflexões, apesar de hoje serem, de certo modo, uma representação do afastamento das instituições oficiais com as academias.

⁴ Ver AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. - Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora: Artes Médica, 1990.

Vale lembrar que esse distanciamento, apesar de evidente, tendo em vista o tempo de sua última publicação⁵, não tira o mérito de que os PCN traziam em sua essência uma crítica velada e explícita ao ensino tradicional. A partir dele, pudemos perceber uma consideração maior à produção de linguagem/linguagens, como uma atividade e prática sócio-histórica, como podemos ver abaixo.

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 2000. p.22).

De antemão, pretendemos relacionar o que preconizam os PCN com o que propõe Bakhtin em seus estudos sobre a concepção dialógica da linguagem. Não é nosso interesse estreitar a leitura e a compreensão da obra bakhtiniana a uma única leitura, o que por si seria uma incoerência. Mas verificar de que modo e até que ponto os nossos Parâmetros Curriculares estão embasados em sua concepção de linguagem, língua, gêneros discursivos e textuais em consonância com os estudos de Bakhtin. Até porque nos propomos ao estudo de um gênero que pode/deve ser trabalhado na escola para o desenvolvimento de diversos aspectos da leitura e escrita.

Rojo (2008), ao refletir sobre a questão dos gêneros e das diferentes tipologias textuais e discursivas, nos convida a refletir sobre a perspectiva básica das concepções bakhtinianas de gêneros discursivos em relação com outras concepções dos estudos da linguagem e do ensino de língua que privilegiam o texto.

Na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos (ROJO, 2008. p.16).

Ao relacionar o conceito de linguagem e de ensino com o envolvimento do indivíduo, da história, da cultura e da sociedade, encontramos uma relação direta com a proposta desta pesquisa, acrescentando ainda a construção da identidade do

⁵ No site do MEC, a versão digital data do ano 2000.

aluno a partir do conhecimento e reconhecimento do lugar onde ele vive a partir do discurso do outro.

Além do que foi exposto, é necessário perceber que dentro da proposta da OLPEF, o trabalho com os quatro gêneros tem como principais finalidades oportunizar a formação continuada de professores na perspectiva de gêneros e também propor o ensino de produção textual nas escolas públicas brasileiras. Não obstante a isto, inserir dentro dessas sequências didáticas o caráter dialógico da língua para fazer com que nossos alunos se percebam dentro de um contexto histórico, social e de construção de sua própria identidade, uma vez que ao se tornarem escritores da história do outro, tornam-se também senhores de sua existência.

1.1.5 A estrutura da dissertação

A estrutura da nossa dissertação está organizada em quatro capítulos onde desenvolvemos todas as reflexões propostas e apresentamos o resultado de nossa pesquisa acompanhado de uma sugestão de solução, o Projeto de Intervenção.

O nosso primeiro capítulo, intitulado de Considerações Iniciais, inicia esclarecendo qual é o foco da nossa pesquisa e estabelecendo uma conexão entre o que pretendemos e o atual quadro do ensino de língua portuguesa nas escolas públicas de nosso país, fato que nos motiva a execução da pesquisa. Assim, situamos o leitor na principal proposta da OLPEF: fazer com que as crianças envolvidas desenvolvam competências de escrita no gênero trabalhado.

O Capítulo 2, intitulado Dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, apresentamos os aspectos constituintes da nossa pesquisa, sua constituição e como todo o processo é caracterizado. Retomamos os conceitos adotados para o termo memórias literárias com um aprofundamento do trabalho e sua relação mais dialógica com os processos de ensino de língua portuguesa a partir de uma sequência didática.

Seguimos nossos estudos dentro de uma perspectiva da investigação bibliográfica-documental, nos utilizando das reflexões de pesquisadores que estudam as temáticas abordadas neste estudo para a realização das análises do que se propõe nesta pesquisa.

Considerando que a produção das narrativas memorialísticas de mulheres da comunidade se dará a partir de entrevistas e encontros realizados com e pelos alunos, nossa pesquisa apoia-se, nessa perspectiva, na documentação indireta. Assim, as diversas análises sobre nosso *corpus* da pesquisa nos permitem que se possa realizar uma pesquisa-ação, tendo como objetivo o levantamento de dados para a análise e elaboração da dissertação.

No Capítulo 3, Sobre memória e memórias, nossa pesquisa ganha um caráter de análise da história social do gênero “memórias literárias”, adotado pelo Programa OLPEF (Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro). Porém, antes disso, nos propomos a debater os diversos significados do par memória/memórias pelos vieses filosófico, literário e histórico, na busca de encontrar o valor de “humanidade social” (expressão utilizada por Bakhtin em “Estética da criação verbal”) expressa na proposta do gênero.

Aqui, além de também nos referendarmos teoricamente de Bakhtin, buscamos uma compreensão global sobre “memória” como fenômeno psicológico, individual e social. Utilizamos das reflexões de Halbwachs (2006), o qual reflete sobre a memória coletiva e individual; de Alberti (2004), numa excelente reflexão sobre o “ouvir contar”, textos em história oral e, de Bosi (1994), onde a memória nos surge permeando as engrenagens da comunicação humana. Além destes, diversos outros autores permeiam as reflexões em busca de maior esclarecimento sobre o termo.

Dentro dessa busca por definições, recorreremos às memórias femininas como foco para a realização da nossa pesquisa em sala de aula. É justamente nesse ponto que nós justificamos a adoção das memórias das mulheres das comunidades onde os alunos estão inseridos para desenvolvermos o nosso projeto de intervenção. Respaldaremos nossas reflexões em diversos autores como: Costa (2010), Catteli Junior, Costa (1980), Gonçalves Filho (1988), Perrot (1989/2006), Pollak (1989/1992), Le Goff (1992), Nora (1993), Bosi (1994), Meihy (1998), Aguiar (1998), Telles (2000), Engel (2000), Vieira (2001), Duarte (2003), Alberti (2004), Halbwachs (2006), Cavalcanti (2007), Martins (2008), Catteli Junior (2009), Ferreira (2009), Molina (2011), Rovai (2013) e Boeno (2013), dentre outros.

Direcionar as entrevistas feitas pelos alunos às mulheres das comunidades deles e, conseqüentemente, a escrita das narrativas que lhes são contadas, permite que direcionemos nosso olhar para a história da mulher, para o discurso ideológico

que se construiu ao longo da história do homem sobre a composição humana e social da mulher.

No capítulo 4, Das teorias à intervenção, trazemos o aporte teórico a partir da teoria enunciativo-discursiva, propondo-nos a uma análise do conceito de “texto como enunciado” a partir dos estudos de Bakhtin. Aqui também nos utilizaremos das contribuições dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly quanto ao estudo dos gêneros e das sequências didáticas.

O capítulo 4 tem uma forte e estreita relação com as teorias bakhtinianas e, a partir dela, possibilita o diálogo com outros diversos autores para encontrar os fundamentos que sustentam as bases teóricas de nossa pesquisa e do nosso Projeto de Intervenção. Refletir sobre a adoção de um gênero textual no âmbito educacional implica a compreensão de todo um contexto em que a escola está inserida e de como o gênero é didatizado para o sucesso do aluno.

Aqui detalhamos todo o nosso Projeto de Intervenção a partir das teorias que o fundamenta.

Por fim, as Considerações Finais, onde retomamos alguns dos conceitos que foram importantes durante todo o processo da pesquisa, as questões norteadoras e os nossos objetivos, assim como a análise do nosso *corpus*. Refletimos ainda sobre as nossas constatações preliminares, retomando todo o processo de pesquisa e as conclusões que chegamos a partir do nosso Projeto de Intervenção.

Colocamo-nos aqui dentro da perspectiva de pesquisadores que buscam encontrar mais uma forma de poder contribuir com a educação pública brasileira, propondo estudos ainda mais aprofundados e com embasamento teórico consistente para a melhoria das práticas de ensino de língua portuguesa e do trabalho com o texto na sala de aula.

Por fim, agradecemos ao PROFLETRAS por possibilitar que pesquisas como esta possam ser realizadas com a intenção de criar um impacto social positivo e contribuir com a formação profissional e pessoal de diversos profissionais e pessoas envolvidas no processo da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - DOS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Inicialmente, esclarecemos que este capítulo tem a pretensão de apresentar o caminho percorrido durante a realização dessa pesquisa. Assim, trazemos a natureza de nosso objeto de estudo, a investigação, a pesquisa em si, nossas motivações e como ela pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino público em nosso país. Ao investigar através do método científico a adoção da ‘Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, no gênero Memórias literárias’, estamos colaborando diretamente para que a sua adoção provoque uma maior reflexão na sua execução e também para que ela ganhe a identidade da escola e da comunidade onde está sendo aplicada.

Um estudo analítico permite que as decisões sejam tomadas à medida que o processo de investigação avança. Quando nos propomos à realização de uma pesquisa é porque partimos do pressuposto de que há a necessidade de empregar métodos científicos de investigação, afinal à ciência compete o estudo das formas de verdade, fundamentando-as ou refutando-as. Para nós, refletir sobre a adoção do gênero memórias literárias, sua constituição e sua didatização dentro dos espaços escolares nos exige o uso de métodos científicos para entender como esse gênero se constitui atualmente e que percurso seguiu até chegar à escola. Nesse ínterim, analisar as teorias, os métodos e os procedimentos que fundamentam a execução das oficinas nas salas de aula através das sequências didáticas adotadas. Todo processo de investigação é caracterizado pela busca de uma resposta ao problema que se propõe analisar.

2.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Quando almejamos alcançar determinado resultado ou resposta através de uma pesquisa científica, definimos nossas abordagens e métodos a serem utilizados durante a realização da mesma. Todo pesquisador, ao elaborar o seu projeto de pesquisa, precisa ter em mente todos os passos iniciais a serem dados, o aparato teórico que pode contribuir direta ou indiretamente com a pesquisa, delineados claramente em sua metodologia. Para que possamos atingir nossos objetivos, precisamos partir do método científico para capturar a realidade que nos é apresentada. O método é o que nos orienta para que consigamos atingir

transparentemente o que almejamos a partir do problema identificado e que nos motivou a realização da pesquisa.

Retomamos aqui a problematização da nossa pesquisa: “Como a adoção sobre a constituição e a didatização do gênero *memórias literárias* podem contribuir para a leitura e a escrita dos alunos”? Trazemos aqui este questionamento para que possamos compreender que toda investigação nasce da necessidade de gerar resultados. Para o pesquisador, cada passo é importante, desde a formulação do problema até a comprovação da hipótese (a resposta) ao final da pesquisa. Ressalte-se que a resposta deve ser validada pela ciência, uma vez que utilizamos o método científico. Porém, a busca sistematizada por uma resposta não poderá ser considerada como uma verdade absoluta, “[...] pois mesmo depois de mil experimentos que produzam resultados consistentes com uma teoria científica, basta um, apenas um resultado contrário, para derrubar uma teoria científica” (CRUZ; RIBEIRO, 2003, p. 33). Oliveira (2005), compreendendo que a realização de uma pesquisa busca a geração de conhecimento, completa o nosso raciocínio afirmando que “A predisposição de gerar conhecimento implica buscar, na epistemologia, a objetividade do conhecimento científico, realizando estudos, observações, experimentos e análises através das teorias e conhecimentos já existentes em confronto com a realidade” (OLIVEIRA, 2005, p.29).

Um dos nossos focos da pesquisa é compreender como a adoção sobre a constituição e a didatização do gênero *memórias literárias* podem contribuir para a leitura e a escrita dos alunos. Nós optamos por uma pesquisa qualitativa, pois temos a preocupação com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, buscando dirigir nossas reflexões para a compreensão e explicação das dinâmicas sociais. Minayo (2001, p. 14) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo de relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nossa temática se encaixa dentro desse processo que está alheio à pesquisa quantitativa, pois buscamos descrever, compreender, explicar e analisar as relações entre o global e o local. Se pensarmos nos fatores externos à produção pedagógica da escola, comprovamos o que dissemos quando passamos a analisar todo o contexto do estudo da memória aqui definido até que ele chegue à escola na forma de um gênero didatizado. Ou ainda: a análise do papel social da mulher que

delineamos nesse estudo para que os alunos compreendam o enfoque que é dado às narrativas femininas durante a realização da OLPEF. Partimos do global para o local, sem permitir que a compreensão dos alunos fique limitada aos seus espaços de convivência, mas oportunizando o aprofundamento da compreensão das relações de grupos ou segmentos sociais que acabam por influenciar na vida deles.

Nossa pesquisa é ainda aplicada, com o objetivo de gerar conhecimentos que possibilitem uma intervenção prática na busca da solução de problemas específicos. Este estudo gerou um projeto de intervenção que visa, além de identificar fatores que dificultem a aprendizagem dos alunos, solucionar ou ampliar os pontos falhos na proposta da OLPEF. A natureza da nossa pesquisa é, pois, aplicada, de cunho exploratório, objetivando proporcionar uma maior familiaridade com o problema identificado. Desse modo, realizamos um levantamento bibliográfico que nos pudesse dar o aparato teórico e prático para a realização e a intervenção da pesquisa. Para Gil (2002, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações de cunho ideológicas ou as que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, podendo ser desenvolvidas quase que exclusivamente mediante fontes bibliográficas. Para Fonseca (2002),

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

Além das fontes bibliográficas já existentes e reconhecidas, utilizamo-nos de outras para o nosso embasamento teórico. Afirmamos que esta pesquisa é, ainda, bibliográfica-documental. Esclarece-nos Fonseca (2002):

pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Em virtude do envolvimento ativo do pesquisador e do envolvimento das pessoas inseridas no processo de busca e solução do problema, essa é também uma pesquisa-ação. Embora seja vista ainda em certos meios como “desprovida de objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos” (GIL, 2002, p. 55), esse tipo de pesquisa é reconhecida pela sua utilidade, sobretudo por pesquisadores identificados com as ideologias “reformistas” e “participativas”. Trazemos aqui dois posicionamentos a respeito da pesquisa-ação. Para Thiollent (1985), a pesquisa-ação pode ser definida como

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988, p. 14).

Nossa temática de análise se insere nesse contexto social para a resolução de um problema educacional que é coletivo. Fonseca (2002) complementa ainda:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 34-35).

De acordo com Gil (2002), toda pesquisa acontece impulsionada por razões que podem ser classificadas em dois grupos. Assim: “[...] razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz” (GIL, 2002, p. 17). Neste caso, nossa pesquisa é de caráter social e adota o método dedutivo e indutivo. Visto que durante os procedimentos do estudo avaliamos o contexto de inserção do aluno num espaço de interações do global para o local, ou seja,

realizamos a análise contextual partindo do geral para o particular, adotamos o método dedutivo. Quando trazemos a natureza do problema para dentro de um contexto específico (a escola/sala de aula) e, a partir desse espaço, tentamos modificar uma realidade maior, induzindo nossas ações de acordo com objetivos pré-estabelecidos, nos utilizamos do método indutivo.

Dentro desse contexto, o trabalho com a OLPEF permite que insiramos nas ações pedagógicas da escola o conhecimento de um universo mais abrangente do que o espaço geográfico e histórico em que ela está inserida e, ao modificar essa realidade, retorne o seu olhar e modifique o seu trabalho pedagógico com vistas à inserção de sua clientela nesse espaço social mais amplo a que ela se permitiu através da realização dessa pesquisa.

A partir do que expomos neste ponto, esclarecemos ainda que a pesquisa, ao analisar a construção da narrativa memorialística a partir das produções dos alunos, proporciona a análise, além dos aspectos linguísticos textuais, da didatização do gênero *memórias literárias*. Dentro de um contexto de ensino que adota a OLPEF como uma prática didático-pedagógica, temos ainda a oralidade permeando um processo de interação entre os envolvidos que colabora diretamente para o processo de ensino-aprendizagem. Antunes (2009, p. 192) afirma que a escrita é uma das maiores construções da humanidade e lembra com pesar (p. 195) das pessoas que não sabem ler ou das pessoas que dispõem apenas do corpo de informações restritas à transmissão da oralidade.

Destacamos aqui uma constatação nossa, embora esteja também respaldada na fala de muitos pesquisadores e estudiosos da educação, que é a ausência do espaço dedicado ao ensino da língua oral. Este trabalho, embora não tenha um enfoque sobre a oralidade, possibilita um contato com a língua oral viva, cheia de significados a partir das entrevistas que os alunos realizaram. Oportuniza ainda aos alunos o confronto entre o discurso oral e o discurso da escrita, quando se põem na condição de protagonistas e narram as histórias que ouviram por via oral, transformando-as em narrativas escritas. Ferreira (2009),

[...] de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ter a escola preocupação com o desenvolvimento da oralidade. [...] parece que a oralidade não tem sido foco de atenção por parte das escolas. E isso tem sido afirmado, por exemplo, por Marcuschi (2003), estudioso da oralidade e do ensino de línguas. Segundo o autor, as instituições escolares centralizam uma atenção maior no ensino da língua escrita do que na

língua oral. Contudo, lembra que cada vez mais se torna necessária e aceita a ideia de que a questão da oralidade deve ser partilhada por quem trabalha com o ensino de língua (FERREIRA, 2009, p. 34).

Neste trabalho, ao delimitarmos o nosso *corpus* de estudo com dezessete textos, todos com origem nas narrativas orais de mulheres das comunidades dos alunos, possibilitamos que essas narradoras ganhem espaço no mundo letrado através das suas vozes, contando histórias, narrando suas dores e suas alegrias. Optamos por analisar e interpretar todas as produções, mesmo diante de um tempo curto que dificulta uma análise ainda mais criteriosa.

2.2 Universo de Estudo

Para que possamos melhor executar a nossa pesquisa e buscar a solução para o problema apontado, apresentamos a escola ambiente onde a pesquisa foi realizada. Nosso estudo tomou como universo de estudo a única turma de 7º ano da Escola de Ensino Fundamental Abel Ferreira, escola pertencente à rede pública de ensino do município de Banabuiú-Ce. Destacamos que a referida escola está localizada na zona rural, na localidade de Lagoa da Serra, a 12 km da sede do município e apresenta na turma analisada contextos de aprendizagem e níveis socioeconômicos distintos. Ao decidirmos pela realização da pesquisa numa escola de zona rural, pensamos primeiramente que poderíamos contribuir com melhoria da aprendizagem e dos índices da escola. Em segundo lugar, porque imaginamos que o universo particular da maioria desses alunos é permeado por discursos orais os mais diversos, de modo que poderíamos aliar essa vivência com aquilo a que se propõe a Olimpíada. Outro ponto que nos interessou é que a turma é bastante heterogênea, tendo alunos com níveis de aprendizagem satisfatórios e outros necessitando de um maior apoio para o desenvolvimento de suas habilidades leitoras e escritoras, como fica constatado durante as produções e na produção final de alguns alunos.

Pelo menos 90% da turma recebe auxílio do Programa Bolsa Família, o que nos mostra que o nível socioeconômico desses alunos é baixo. A maioria só tem acesso a livros paradidáticos ou de literatura no próprio ambiente escolar, ficando a cargo da escola, além do ensino das disciplinas tradicionais, o desenvolvimento de projetos ou atividades de incentivo à leitura literária. Embora se localize na zona

rural e apresente um contexto socioeconômico desfavorável, a escola é referência no município em termos de desenvolvimento de práticas pedagógicas que elevem o nível de aprendizagem dos alunos e, a cada ano que passa, acaba recebendo alunos de escolas de outras comunidades e também da sede atraídos pela qualidade do ensino. Nos diálogos mantidos com alunos e pais, acabamos sentindo confiança no trabalho pedagógico desenvolvido por seu núcleo gestor e corpo docente. Dos vinte alunos da turma analisada, quatro moram na sede e se deslocam todos os dias para o interior através do uso do transporte escolar. Os outros dezesseis alunos moram na própria comunidade onde fica a escola ou nas comunidades vizinhas que também são atendidas por essa instituição pública.

A turma, de um modo geral, apresenta pouca dificuldade na leitura e na interpretação textual, porém a produção de textos necessita de uma abordagem pedagógica mais direcionada, principalmente no que concerne a transposição do texto oral para o escrito.

2.2.1 A escola ambiente da pesquisa

A escola onde realizamos a nossa pesquisa pertence à rede pública municipal de ensino e atende alunos do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano. Seu funcionamento ocorre em apenas dois turnos, matutino e vespertino. A escola existe há 43 anos, contudo, regulamentada e autorizada com decreto de lei, somente há 13 anos. A lei que a regulamenta é a de nº 328/2003, sancionada em 17 de dezembro de 2003, pelo então prefeito de Banabuiú, Antônio Sales Magalhães. A Escola de Ensino Fundamental Abel Ferreira Lima está localizada na zona rural, na comunidade de Lagoa da Serra, a 12 km da sede, pertencendo ao distrito de Pedras Brancas.

A escola é de pequeno porte, embora tenha uma ótima estrutura física e material, a qual conta com seis salas de aulas amplas e ventiladas, banheiros separados por sexo e adaptados, biblioteca, sala de informática, sala de professores, cozinha e demais áreas de uso comum.

A biblioteca escolar tem um acervo próximo a quatro mil obras, entre dicionários, revistas, livros de literatura e apostilas. A biblioteca não tem um funcionário e a cada vez que precisa ser utilizada, o próprio professor se encarrega

de abri-la. Caso os alunos queiram levar um livro para a leitura domiciliar, ele faz sua ficha com a secretária escolar e essa faz o registro do livro.

A sala de informática é o único ambiente da escola climatizado e é composta por 10 microcomputadores de mesa com acesso à internet. Dos dez, apenas sete estão funcionando corretamente. No entanto, o laboratório passa a maior do tempo fechado e também não tem um funcionário específico para o ambiente. A escola ainda dispõe de material midiático e pedagógico diversos, como *data show*, televisores, DVDs, caixas amplificadoras, impressoras jato de tinta, tela de projeção, notebooks, microscópio, telescópio, lupas, binóculos, materiais para a prática das atividades da disciplina de educação física, entre outros.

A sala de professores é ampla, com mesa, televisor, aparelho de som e diversos materiais de apoio pedagógico e para formação do profissional. Os professores têm um quinto da sua carga horária destinada ao planejamento semanal e, normalmente, utilizam esse tempo para correções e preparo de provas ou atividades.

A quadra poliesportiva fica na área externa da escola e atende tanto à escola quanto as comunidades. Possui arquibancadas, grades, tabela para basquete e está em bom estado de conservação. O lado negativo é que ela é descoberta, o que dificulta a sua utilização pela própria escola, tendo em vista que a região geográfica onde fica localizada tem um clima muito quente e seco.

O núcleo gestor é formado por uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar. As duas primeiras são responsáveis por conduzir os planejamentos mensais. Não há planejamento por área. Quando ocorrem os planejamentos mensais, um turno é para o fundamental de 1º ao 5º e o outro para o fundamental de 6º ao 9º. Há, normalmente, um diálogo pedagógico antes de se iniciarem os planos de aula mensais.

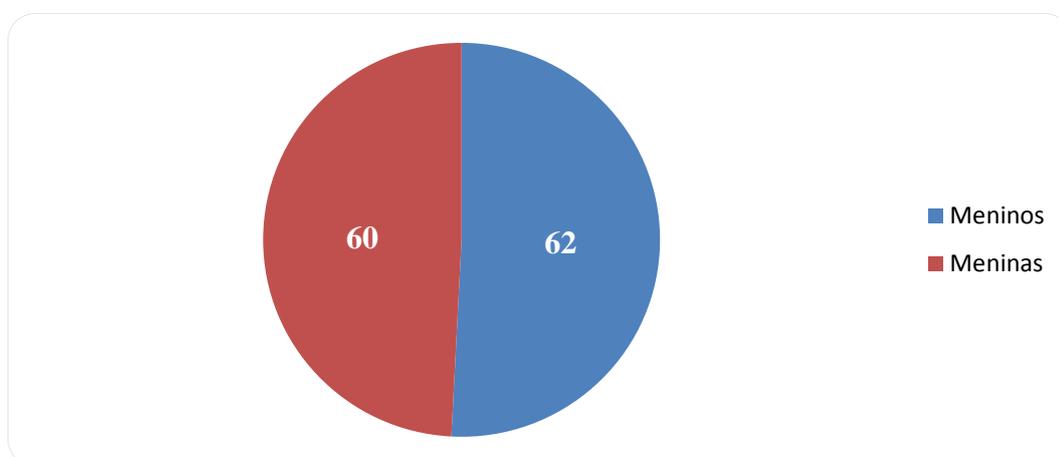
Todo o seu quadro de professores é composto pelo número de nove profissionais, sendo destes sete com nível superior e três com pós-graduação. A instituição conta ainda com oito funcionários, distribuídos entre as funções de secretária escolar, auxiliar de cozinha, auxiliar de serviços gerais, motorista do transporte escolar e vigia.

A região onde está localizada a escola se insere numa área rural do sertão central do Ceará, região castigada pela seca e de nível socioeconômico baixo. A maior parte dos moradores da região pertence à classe desfavorecida. Há poucos

empregos e a maioria dos pais dos alunos são agricultores ou prestam serviços gerais para sustentar as suas famílias, complementando a renda com o recebimento do dinheiro pago pelo Programa Bolsa Escola. Como dissemos acima, cerca de 90% dos pais da turma onde foi realizada a pesquisa recebem o auxílio.

A maior parte dos alunos está concentrada no turno vespertino, no qual são atendidas somente as turmas do fundamental de 6^o ao 9^o anos. O total de alunos da escola é de 122, sendo 58 no turno matutino e 64 no vespertino. No gráfico abaixo, apresentamos o número de alunos por gênero sexual.

Gráfico 1: Número de alunos por gênero atendidos pela escola pesquisada.



Fonte: NOGUEIRA, 2016⁶.

Além de almejarmos contribuir diretamente com a melhoria da aprendizagem da turma onde realizamos a pesquisa, também foi nosso interesse modificar a rotina das atividades pedagógicas, o olhar para a construção do texto, para a escola em si e também para as comunidades de origem dos alunos. Outro interesse é de cunho particular, pois o pesquisador é professor da escola e acredita que pode contribuir pedagogicamente com essa pesquisa para a escola que o ajudou e ainda ajuda a crescer intelectualmente e profissionalmente. O que apontamos aqui enquanto ambiente onde a pesquisa foi realizada nos serve como uma reflexão para pensar na melhoria do funcionamento da escola naquilo que nos chega como falta ou ausência.

2.2.2 Nossos colaboradores: “os memorialistas”

⁶ João Paulo Nogueira, autor da pesquisa.

A turma com a qual escolhemos desenvolver a nossa pesquisa é heterogênea e estão na faixa etária adequada para a turma, entre 12 e 14 anos. Uma única aluna está dentro daquilo que a LDB chama de distorção idade/série. A nosso ver, esse caso isolado não afetaria a composição da turma e muito menos influenciaria negativamente, tendo em vista que a maior parte das oficinas, a aluna participou ativamente. A composição por gênero na turma é de oito meninos (40%) e 12 meninas (60%). A turma funciona no turno vespertino.

Os alunos, depois de conhecerem a ideologia da Olimpíada e da nossa proposta, se autoproclamaram “os memorialistas”, compreensão que bastante nos agradou. Em todas as etapas, os alunos mostraram-se sempre muito interessados, querendo saber como seriam as próximas oficinas e quais seriam as próximas novidades. A empolgação na participação da nossa pesquisa nos motivou ainda mais, ficando muito claro para nós que a modificação na rotina das aulas e uma maior integração com a realidade dos alunos favorecem a aprendizagem.

Inicialmente, todos os alunos participaram de todas as oficinas, desempenhando bem todas as atividades que eram propostas. Sentimos, desde cedo, que a maior dificuldade seria com a escrita, visto que alguns alunos, por apresentarem certas dificuldades, sentiam-se envergonhados na produção escrita e no seu compartilhamento com o restante da turma. Nesse momento, vem-nos um pensamento de Antunes (2009):

Esse ensino descontextualizado tem transformado em privilégio de poucos o que é um direito de todos: a saber, o acesso à leitura e à competência em escrita de textos. Lamentavelmente, até o momento, aprender a ler, ou melhor, ser leitor, tem sido no Brasil uma prerrogativa das classes mais favorecidas (ANTUNES, 2009, p. 186).

E nesse contexto, conhecendo a realidade desses alunos, mesmo com todo o desejo de aprender, parece haver ainda muito que dificulta esse acesso à leitura e à palavra escrita, por homogêneo que promove a libertação da alienação e é porta de acesso ao mundo dos poucos que são privilegiados. No percurso, a aluna que estava fora da faixa etária abandona a escola. Aos 14 anos, deixa de ser menina e assume o papel de mulher, ao mesmo tempo em que deixa a possibilidade de uma vida melhor, proporcionada pelo acesso à educação. Por sinal, outro aluno que não participa da produção último texto é seu irmão. A outra aluna que deixou de escrever

mora na mesma região. Então tivemos dos vinte alunos, apenas dezessete textos. Os três que não participaram da última etapa parecem ter algo em comum.

Enquanto profissionais da educação e pesquisadores, acreditamos que “ter vez à palavra escrita é uma forma de partilhar poder social”, como afirma Antunes (2009, p. 196). Sabemos que nossa pesquisa é uma forma de permitir que nossos alunos queiram permanecer na escola, mas sabendo exigir o que lhes falta e o que lhes interessa. Não é possível que tenhamos que viver no século XXI e nos utilizando de uma pedagogia dos séculos passados. O ensino não pode continuar preso à suas próprias justificativas e conveniências. Nossos memorialistas nos ensinaram isso.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O nosso objeto de pesquisa é constituído por um *corpus* de dezessete textos produzidos por alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública para a participação na Olimpíada de Língua portuguesa no ano corrente. Inicialmente, pretendíamos a composição de nosso *corpus* com vinte textos, número total dos alunos que compunham a turma. Na última etapa, três alunos desistiram da participação, o que nos deixou com dezessete textos para a análise.

Nosso objeto de estudo centra-se na análise desse *corpus* para avaliar a construção da narrativa memorialística a partir do olhar das mulheres mais velhas da comunidade. Os textos narrativos produzidos pelos alunos passaram por processos de escrita e reescrita até chegarem à última etapa da Olimpíada. Além de objetivar a melhoria da leitura e da escrita com uma metodologia que desperta nos alunos a valorização pela comunidade onde estão inseridos, esta pesquisa lida com as diversas formas de expressão e de relacionamento que as pessoas de uma comunidade constroem entre si e consigo mesmos. A partir dos textos, verificaremos quais dos processos de didatização do gênero foram positivos ou negativos.

2.3.1 Objeto de estudo: Memórias Literárias

Pensar o estudo da língua numa concepção sociodiscursiva colabora com as nossas reflexões sobre os desafios e as possibilidades que nos são postas quando nos propomos a trabalhar com o gênero *memórias literárias*. Assim, conhecer o

gênero e a sua didatização nos coloca diante do desafio da produção de textos orais e escritos e diante da competência linguística que os alunos são desafiados a desenvolver. Adotamos, pois, esse gênero como objeto de nossa pesquisa porque acreditamos que a sua didatização e aplicação em sala de aula através de sequências didáticas colabora para o desenvolvimento de diversas habilidades dos estudantes.

Nosso objeto de estudo, pertencente ao gênero narrativo, são textos produzidos por escritores, especialistas na arte da palavra, que remontam ao passado e fazem uso de suas lembranças pessoais ou de terceiros para transformá-las em texto escrito com um caráter literário. Nesse uso, a intenção estética produz expressões e palavras com uma força plurissignificativa que acaba por se afastar de textos com caráter unicamente de relato memorialístico. Esse tipo de escrita é, normalmente, adotado por escritores que são capazes de narrar as suas memórias e promoverem, a partir de suas narrativas, um encontro poético-saudosista do leitor com o passado de quem escreve e também com o de quem está tendo acesso a essas memórias.

É justamente a situação de comunicação que marca o gênero *memórias literárias*. Principalmente se adotarmos aqui duas perspectivas: a da valorização estética como marca de singularidade e a possibilidade de remissão ao passado. Não podemos negar esse desejo humano que atravessa o tempo da sua própria história em compreender todos os fenômenos e mistérios que marcam cada povo em cada uma das regiões de nosso planeta. Como meio de preservar o passado, as tradições, as culturas e as nossas memórias, criamos uma abundância de gêneros, desde os mais primitivos, narrados por via oral, aos novos e sempre mais novos que se utilizam da palavra escrita para guardar as suas marcas. Em referência às sociedades ágrafas, Lima (2007) afirma que elas dependiam

[...] de suas memórias para, ao longo do tempo, reter e transmitir as representações que lhes eram convenientes de perdurar. Para isso, utilizavam recursos como a dramatização, personalização e artifícios narrativos diversos, a fim de que as representações tivessem mais chances de sobreviver em um ambiente composto quase unicamente por memórias humanas (LIMA, 2007, p. 276).

Se hoje temos a nossa disposição o legado histórico, cultural e artístico da raça humana, o qual pode ser recuperado a qualquer momento pelos diversos

gêneros textuais a nossa disposição (poemas, romances, contos, leis, cartas, diários, reportagens, notícias, anúncios ou até mesmo registro de imóveis), é porque nossos antepassados, superando todas as dificuldades que lhes foram impostas, mesmo depois do advento da escrita, se esforçaram para encontrar meios para o registro dessas informações. São justamente esses registros que nos permitem o acesso a partir da nossa sociedade moderna a todos os tipos de atividades e práticas sociais mantidas nas sociedades do passado.

Aguiar (1998), em seu estudo sobre Pedro Nava, traz para os seus leitores a postura de “guardião da memória” que é adotada por Nava em algumas de suas importantes obras. Documentos de família, fotografias, cartas e bilhetes colaboram que se veja a importância do trabalho de “garimpagem” dos acontecimentos dos tempos idos na escrita de Nava. O diálogo entre as memórias e os acontecimentos de fato é, pois, descompromissado.

Para Nava, rememorar é dar vida aos desaparecidos no tempo, assim como escrever sobre eles é convertê-los em matéria literária. As figuras mortas deixam a sua condição “de realidade” e saltam para a configuração de personagens. De algum modo, rememorar está para o documento – aqui no sentido de “pura lembrança” – assim como dar vida nova aos mortos está para a ficção, no sentido de lembrança transfigurada pela criação artística. Combinados, os dois processos explicam a arte do escritor das Memórias (...). Como não poderia deixar de ser, a fonte principal do trabalho literário de Nava é ele mesmo, ou seja, sua capacidade de operacionalizar criativamente a própria memória. Contudo, esta somente, sem apoio da documentação e do método, não o teria levado tão longe (AGUIAR, 1998, p. 17-18).

Partindo dessa contextualização, nos remetemos agora ao gênero didatizado e adotado pela OLPEF. A didatização do gênero traz especificidades que diferem na maior parte da caracterização dada acima, pois o processo ao qual é submetido dentro da escola ganha um caráter pedagógico, embora mantenha o seu foco na produção literária. Dizemos isso, pois, a tarefa dos alunos com o gênero não é transformá-lo em relato histórico ou texto de diário, mas para que eles compreendam, além da estrutura do gênero, os aspectos estéticos que caracterizam a narrativa literária e possam empregá-los sempre que sentirem necessidade.

Faz-se necessário que justifiquemos, a escolha de nosso *corpus* e procuremos fazer um breve apanhado das teorias que o sustentam, refletindo sobre a sua importância dentro de nossa pesquisa.

2.3.2 Memórias literárias como gênero discursivo

Nos estudos dos gêneros do discurso em nosso país, o nome de Mikhail Bakhtin é certamente o mais citado. Pensando na possibilidade de darmos conta de nossa proposta de investigação sobre o gênero em estudo, recorreremos à sistemática de suas pesquisas para que possamos nortear as nossas reflexões. A partir das necessidades que sentimos, enquanto sujeitos dentro de um contexto social, de interação e integração com nossos semelhantes, podemos afirmar que constituímos o nosso discurso dentro de um contexto atual, mas que tomamos como referência diversas outras vozes além da minha própria em diferentes contextos.

Walter Benjamin (1987, p. 223) afirma que “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”, inclusive nossos discursos, pois cada novo discurso é sempre a retomada de um outro e, assim, infinitamente. Bakhtin, afirma que os gêneros discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, o qual é determinado por suas condições sociais e históricas. Ou seja, tudo o que nós produzimos em termos de discurso o fazemos através de gêneros. Desse modo, nosso discurso é moldado a partir das nossas intenções comunicativas, do conteúdo e do contexto em que estamos inseridos no ato de fala.

Para que possamos compreender como o gênero *memórias literárias* se insere dentro do contexto de nossa pesquisa, lembramos ainda outros conceitos abordados pelo estudioso russo, como os conceitos de enunciado, oração e palavra. Bakhtin afirma a respeito da palavra e da oração pura simples que ambas não requerem ato comunicativo, não suscitam resposta por parte do interlocutor, podem retiradas do contexto e possuem conclusão abstrata. Ou seja, a oração e a palavra só passam a ter significação, ganhar sentido a partir do momento em que se torna um enunciado, num contexto discursivo e motivadas pelas intenções do locutor.

Por exemplo, quando uma pessoa que é reconhecidamente detentora do conhecimento da história de uma comunidade nos conta fatos do seu passado dentro daquele contexto, ela carrega todas as palavras com um sentido que lhe é peculiar e que, inseridas naquela situação, ganham a força e a expressividade que o seu ator quis lhes dar. Para contar os fatos do passado, o autor recorre a palavras e expressões que possam levar o seu interlocutor a entrar no seu jogo discursivo, levando-o para o tempo em que a memória é suscitada através das palavras.

Podemos, assim, afirmar que cada falante escolhe as palavras que irá utilizar de acordo com as especificidades do gênero escolhido.

Já o enunciado pressupõe um ato de comunicação social, sendo a unidade real do discurso. Para que o enunciado se estabeleça, é necessária a interatividade entre os falantes. Para Bakhtin, nessa interação entre os falantes, a atitude é a principal característica do enunciado. Além disso, esse enunciado, composto por palavras e orações que só tem sentidos dentro de um contexto composto pela intenção de um falante, é repleto de outros enunciados proferidos em outras épocas, em contextos diversos de interação, com os quais nós, os interlocutores, inconscientemente tomamos como base para proferirmos nossos discursos.

Para pensarmos ainda um pouco mais as *memórias literárias* como um gênero discursivo, precisamos compreender o enunciado como uma unidade discursiva estritamente social. Desse modo, ele promove uma atitude responsiva por parte do sujeito, o que concluímos que todo e qualquer enunciado é produzido com intenções de comunicar algo a alguém e com uma intenção previamente definida. Por fim, Bakhtin depois de definir os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, define a sua constituição a partir de três pontos: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (forma particular de escrita).

Até aqui, buscamos nos amparar teoricamente em Bakhtin para abordar alguns pontos importantes sobre os gêneros discursivos. Embora estejamos direcionando nossas reflexões ao gênero em estudo, é importante ressaltar que, qualquer que seja o trabalho com gênero textual na escola, ele precisa estar amparado em um encaminhamento pedagógico que respeite o processo de formação e de aprendizagem das crianças e jovens. Basta pensarmos que no seio de nossa sociedade, nas diversas interações que mantemos para nos comunicarmos, adaptamos rapidamente os nossos discursos de acordo com o contexto e com os nossos interesses. No caso dos jovens estudantes, eles ainda precisam desenvolver o seu nível de proficiência comunicativa oral e escrita. Isso pode ser oportunizado por uma política de formação de leitores e, deixemos claro, muito além da formação literária, pois nossos estudantes precisam aprender os outros gêneros de circulação social que irão fazer parte de sua vida. Para que o ensino da escrita com base nos gêneros textuais possa se efetivar, é preciso que haja a construção de referências

[...] não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social inscrito nas redes da intertextualidade. Damos acesso a “maneiras de dizer”, a configuração de unidades linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo. Vemos então que o gênero se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos linguageiros: aprender a escrever e a falar implica a mobilização desses recursos (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p. 40).

Quanto ao gênero que selecionamos, voltemos à reflexão da definição do termo *memórias* em contraposição a *memória*, mas agora fazendo a distinção a partir de Clara *et. al.* (2010), utilizando a definição dicionarizada dos termos no segundo excerto:

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias (CLARA, *et. al.*, 2010, p. 19).

E ainda:

Memória é aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência. [...] Memórias: relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular (CLARA, *et. al.*, 2010, p. 25).

A partir das definições dadas acima, retiradas do caderno orientador da OLPEF, embora distintas, julgamos serem ainda insuficientes para a compreensão global do termo, afinal, o professor necessita de uma visão mais abrangente para melhor lidar com o gênero na sala de aula. Outro ponto importante que ressaltamos é que o gênero que é trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004).

[...] para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhadas na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 69).

Destacamos que o termo “literárias” está relacionado à literatura, ao literário. Entendemos, dessa forma, que ele acrescenta aos fatos narrados um valor conotativo, com intenções para uma produção estética. Como uma das propostas da OLPEF é fazer com que os alunos aprendam a ler e a produzir textos a partir do gênero selecionado, o trabalho com as memórias literárias parte das narrativas de experiências vividas por moradores mais experientes de uma determinada comunidade. Assim, partindo dessa necessidade de compreender o homem em suas relações com seus semelhantes e os fenômenos naturais, de manter as tradições de grupos e preservar o passado “via memória dos mais sábios e experientes, transmitidas oralmente de geração em geração, sempre obcecou as sociedades humanas, desde seus primórdios” (MARCUSCHI, 2012, p. 52).

Ao passo que os alunos se aproximam de pessoas mais velhas na comunidade, principalmente as personagens femininas, terão acesso às lembranças dessas moradoras, a partir das quais construirão seus textos, relacionando a época e o ambiente em que vivem com o tempo e o ambiente das pessoas que tomarão como referência das gerações anteriores. Para que isso ocorra, faz-se necessário que o professor tenha pleno conhecimento do material que utilizará durante a olimpíada e faça com que os alunos se familiarizem com as características e peculiaridades do gênero. O contato com o gênero favorece ainda a formação de um sujeito leitor e escritor livre e crítico, como também exige mudanças significativas nas práticas de sala de aula.

A sala de aula deve servir de laboratório para as experiências com a linguagem. Melhor dizendo, deve ser lá, como afirma Rouxel (2013), o lugar onde a ocorre a tensão entre o texto e o leitor, o que pode caracterizar o trabalho com o texto literário e possibilitar outras aprendizagens. Assim, a autora elenca os saberes úteis a essa prática em três ordens: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical. Diante dessa necessidade, é preciso repensar o olhar que se tem para o trabalho com o texto literário (no caso desta pesquisa, o gênero escolhido) e fazer com que se perceba que quanto maior a familiaridade com o texto literário e as outras tantas tipologias existentes, maior a possibilidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, automatizando uma prática proficiente para o desenvolvimento do poder de comunicação dos nossos alunos.

Em se tratando de *memórias literárias*, a possibilidade de um trabalho que seja valoroso e de autoconhecimento para os alunos pode favorecer uma proximidade maior com o gênero, além de o seu laboratório de experiências com a linguagem ganhar um novo espaço: a sua comunidade. Rojo (2009) comenta sobre as multileituras que se é exigido a realizar diariamente, e, no âmbito escolar, a necessidade de um novo olhar para a educação e que ele produza ações efetivas para mudar o atual quadro educacional do país.

[As] mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (Rojo, 2009, p.106).

Desse modo, o trabalho com o gênero *memórias literárias* é, sem dúvida, uma possibilidade para a integração do aluno dentro de um contexto que lhe é peculiar com as práticas escolares. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) lança aos nossos alunos um desafio: melhorar as práticas de escrita. E esse desafio é fundamentado em um trabalho com a memória. Memória alheia que permite às crianças viver um passado no tempo presente, para que, assim, possam ter uma percepção viva do mesmo. Para que possam relacionar a sua constituição identitária com as narrativas de mulheres de suas comunidades, para assim, dentro da construção do discurso narrativo, também se reconhecerem como sujeitos históricos.

2.3.3 Olimpíada de Língua Portuguesa: percurso e condições de produção

O Programa Escrevendo o Futuro⁷ foi instituído em 2002 como uma iniciativa da Fundação Itaú Social junto à coordenação técnica do Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Na época, o programa realizou diversas modalidades de formação presencial e à distância para educadores de todo o Brasil, promovendo ainda um concurso de textos para que fossem premiadas as melhores produções de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O programa contava ainda com a parceria

⁷ Toda a cronologia e especificações do Programa podem ser encontradas no endereço <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>.

do Ministério da Educação, além de outras instituições. O principal objetivo do programa mantém-se até a versão atual: contribuir para a melhoria da leitura e escrita dos estudantes, com fins a reduzir o iletrismo e o fracasso escolar, além de promover a formação continuada de professores.

Em 2008, o Programa Escrevendo o Futuro, em parceria com o MEC, transforma-se em política pública, ampliando a abrangência das ações e também alargando a sua cobertura no número de escolas e de alunos. Além do 5º e do 6º ano, são incluídos o 8º e o 9º anos do Ensino Fundamental e o 2º e o 3º anos do Ensino Médio. O fato de ter se tornado uma política pública fez com que o programa fosse incluído como uma ação do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – passando, a partir desse momento, à denominação de Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Ela acontece bienalmente nos anos pares e, no corrente ano, traz a temática *O lugar onde vivo* nos seguintes gêneros: Poemas (5º e 6º anos), Memórias Literárias (7º e 8º anos), Crônica (9º ano do EF e 1º anos do EM) e Artigo de Opinião (2º e 3º anos do EM).

A adesão das escolas ao Programa é voluntária, porém sua participação está vinculada ao desejo de suas entidades representativas na execução do programa em suas escolas. Assim, é necessário que os secretários de educação tanto estaduais quanto municipais assinem um termo comprometendo-se ao cumprimento do regulamento, o incentivo às escolas e professores a participarem e a indicação de representação legal para fazer o acompanhamento de todas as etapas desenvolvidas na Olimpíada. Sem essa adesão, a escola não pode participar oficialmente do Programa.

Ao aderir ao Programa, todo o sistema de educação das escolas públicas ganha uma parceria para a melhoria das habilidades de leitura e de escrita dos alunos. Para Clara *et. al.* (2010, p. 13), o desafio da escrita permite a alunos e professores entenderem os mecanismos de funcionamento característicos de cada língua. Paralelo à execução das oficinas, os educadores precisam registrar por escrito todas as atividades desenvolvidas nas oficinas (uma espécie de diário de bordo), pois caso o texto de um dos seus alunos passe para as etapas finais, ele será exigido. Além da formação presencial ou ofertada no próprio site do Programa, os professores contam com o apoio de materiais teóricos⁸, como revistas com textos

⁸ Periodicamente, o professor recebe no endereço postal cadastrado uma revista que tem por título *Na ponta do lápis*, como apoio pedagógico. Além disso, no corrente ano, os professores cadastrados

de aprofundamento nas temáticas abordadas, caderno de coletânea de textos e recursos multimídias que podem colaborar na execução das oficinas. Além de possibilidade da mudança na rotina pedagógica da escola, solidifica a integração entre escola e comunidade, possibilitando aos alunos trazer para o seu mundo real a dinâmica de aprendizagem escolar e também levar esse mundo para dentro dos muros da escola, como forma de aprendizagem contextualizada, valorizando o lugar onde vive e as pessoas que fazem parte de sua comunidade.

A OLPEF tem como um de seus objetivos ideológicos fazer com que os jovens estudantes conheçam e valorizem a história do lugar onde vivem, tendo adotado, assim, como temática geral, *O lugar onde vivo*. Todo o percurso da Olimpíada está baseado em cinco etapas. A primeira, a escolar, ocorre durante o processo de realização das oficinas (16 ao todo, no caso do gênero *Memórias literárias*) e, ao final, a produção escrita do gênero discursivo correspondente ao ano escolar da turma. Após essa etapa final de escrita, os textos são submetidos à avaliação da mesa julgadora escolar.

A segunda etapa, a municipal, sai da responsabilidade da escola e é assumida pela Secretaria Municipal de Educação, através das pessoas indicadas para o acompanhamento e aplicação da Olimpíada nas escolas de sua competência. Do mesmo modo em que ocorre na etapa escolar, há a composição de uma Comissão Julgadora Municipal, composta pelo número mínimo de três participantes, os quais devem, no mínimo, terem reconhecido domínio da Língua Portuguesa e conhecerem muito bem os critérios de avaliação para cada gênero. É de responsabilidade dessa comissão selecionar os textos vencedores em cada um dos gêneros e enviar, dentro dos prazos estabelecidos, para a comissão julgadora da etapa estadual.

A terceira etapa, a de nível estadual, proclama os nomes dos semifinalistas. Assim como nas etapas anteriores, há a formação da Comissão Julgadora Estadual, a qual terá como presidente um especialista em Língua Portuguesa vinculado a uma universidade pública. Além dele, participam da comissão representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); representante(s) do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); representante(s) da

receberam ainda um CD com todo o material da Olimpíada disponível no formato digital, o que colabora para a execução das oficinas com recursos das mídias digitais onde não tenha acesso à internet.

comunidade que, preferencialmente, seja(m) reconhecido(s) pelo domínio da língua portuguesa (por exemplo, repentista, contador de histórias, jornalista, escritor, poeta) e professor(es) de língua portuguesa não inscrito(s) na Olimpíada. Nesta etapa, caso professor e aluno tenham o seu texto escolhido, ficam credenciados a participarem próxima etapa: a regional.

Na etapa regional, professor e aluno participam de um encontro promovido e custeado pela própria organização da OLPEF na região política dos participantes. Ocorrem nessa etapa atividades de formação para professores e alunos. Para estes, as atividades visam a ampliação das habilidades de leitura, escrita e do seu universo cultural. Para aqueles, atividades destinadas a contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente. A Comissão Julgadora Regional seleciona trinta e oito textos por categoria, os quais são considerados finalistas do concurso. Nesta etapa, os melhores relatos de práticas do professor (diário de bordo) são premiados.

A quinta e última etapa, a nacional, é a que seleciona os cinco vencedores de cada gênero. Como nas anteriores, há também uma comissão julgadora para avaliar os melhores textos. Ocorre em Brasília e possibilita além de aluno e professor participarem, o acompanhamento do responsável que se classificou para a etapa final.

A aplicação de todas as etapas da Olimpíada exige do professor o conhecimento pleno de cada uma das oficinas. Além disso, ele também precisa se utilizar de outros materiais ou realizar pesquisas mais específicas para as atividades propostas. Dentro do que foi exposto neste ponto, podemos concluir que a Olimpíada, enquanto política pública, traz uma proposta de trabalho condizente com a realidade das escolas públicas brasileiras, pautando no material fornecido as sequências didáticas que o professor pode seguir ou modificar, de acordo com as necessidades da turma, da escola ou de um plano particular do professor, sem perder a finalidade essencial da promoção do concurso de escrita.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: métodos e abordagens

Para Boaventura (2014, p. 55), a pesquisa é o caminho para o conhecimento e através dela podemos encontrar soluções para “um problema ainda não resolvido ou resolvível”. A pesquisa nasce a partir daquilo que nos inquieta, nos exigindo uma resposta. Enquanto professores, colaboradores nesse exercício complexo que tem

se tornado o ensino, buscamos as respostas que desejamos através do conhecimento científico e pragmático, de cunho social, em nome de uma causa chamada educação.

Nossa pesquisa, intitulada *Memórias literárias e ensino: a construção da narrativa memorialística nas aulas de língua portuguesa*, nasce desse desejo de encontrar no espaço escolar um solo fértil disposto a colaborar com a melhoria do atual quadro de ensino no país. Falar de memórias sempre foi um assunto que muito nos motivou. Quando aliamos essa temática às questões de luta e protagonismo da mulher, nos empoderamos de condições de trabalho com uma causa social ao passo que lidamos com fatores sociais que permitem a inserção tanto dos alunos quanto das mulheres nas práticas de aprendizagem e de protagonismo.

Lidamos com discursos e práticas de linguagem que se adequam às diversas situações comunicativas e interacionais em nosso cotidiano. O desenvolvimento de uma consciência social que compreenda a individualidade dentro de um contexto coletivo possibilita ao homem aprender a olhar para o mundo fora de si através da linguagem e da sua consciência. Bakhtin já dizia que a “consciência constitui um fator socioideológico”, afirmando ainda que o que define o conteúdo da consciência são os fatores sociais. Assim, lembramos o conceito de polifonia para afirmar que o “homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala” (FIORIN, 2007, p. 35). Assim, ao longo da vida, acumulamos discursos alheios que acabam, muitas vezes, se revertendo ou se modificando de acordo com as necessidades particulares dos falantes. Fiorin (2007) conclui que

O discurso, por sua vez, também é determinado por coerções ideológicas. Ora, se a consciência é constituída a partir dos discursos assimilados individualmente por membros de um grupo social e se o homem é limitado por relações sociais, não há uma individualidade de espírito nem uma individualidade discursiva absoluta (FIORIN, 2007, p. 36).

Quando os alunos narram as histórias contadas por mulheres das suas comunidades, há ali um grande e variável número de discursos que se deixam conhecer através da externalização por via oral. Os alunos, por sua vez, ao narrarem na forma escrita os textos orais que lhes foram contados, assumem esses discursos que antes se assimilaram aos seus, compondo um quadro de múltiplas vozes que ressoam em suas produções. Dessa maneira, percebendo a importância do

conhecimento que a pesquisa nos proporciona durante todo o seu processo, afirmamos que ela tem uma motivação de ordem prática e está ligada ao nosso exercício de docência. Conhecer o processo de escrita e analisar a construção desse processo narrativo nos impulsiona a estabelecer metodologias que podem contribuir dentro desse processo de ensino-aprendizagem.

Partimos da questão norteadora da nossa pesquisa: “Como a adoção sobre a constituição e a didatização do gênero *memórias literárias* podem contribuir para a leitura e a escrita dos alunos”? Assim, a metodologia de nossa pesquisa “Memórias literárias e ensino: a construção da narrativa memorialística nas aulas de língua portuguesa” trará em seu *corpus* dezessete textos de memórias literárias femininas produzidas por alunos do 7º ano do ensino fundamental para o concurso da OLPEF de 2016. Nossos objetivos de análise desses textos centram-se na constituição de uma sequência didática para o trabalho com gênero *memórias literárias*. Porém, ressalta-se que adotamos o modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2010, p.83), o qual é tomado como referência no Caderno do Professor da OLPEF, fazendo as alterações que se adequam aos nossos objetivos.

Determinados a conhecer melhor a realidade em que os alunos participantes da pesquisa estavam inseridos, no que concerne às práticas escolares e o meio social em que a escola se encontra, optamos por nos utilizar dos métodos indutivo e dedutivo. Assim como dissemos na Caracterização da Pesquisa: “Visto que durante os procedimentos do estudo avaliamos o contexto de inserção do aluno num espaço de interações do global para o local, ou seja, realizamos a análise contextual partindo do geral para o particular, adotamos o método dedutivo. Quando trazemos a natureza do problema para dentro de um contexto específico (a escola/sala de aula) e, a partir desse espaço, tentamos modificar uma realidade maior, induzindo nossas ações de acordo com objetivos pré-estabelecidos, nos utilizamos do método indutivo”.

Para termos clareza em nossas atividades de pesquisa, seguiremos nossos estudos dentro de uma perspectiva da investigação bibliográfica-documental e nos utilizaremos de fontes que contribuem diretamente para a temática geral, assim como para os temas que dão sustentação para a nossa dissertação. Trazemos abaixo um quadro com os principais temas abordados e os principais autores que nos dão sustentação teórica na realização da pesquisa.

Quadro 2: Principais temas e autores que dão sustentação à base teórica da pesquisa.

Temas	Autores
Letramento / Letramento Literário	Cosson (2014), Rojo (2008/2009)
Leitura literária na escola	Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013), Rouxel (2013).
Ensino da língua portuguesa	Almeida (2004), Lima (2007), Bittencourt (2008), Geraldi (2012), Leite (2012) e Possenti (2012).
Gêneros	Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2012).
Memória/Memórias/Oralidade/Feminino	Costa (1980), Gonçalves Filho (1988), Perrot (1989/2006), Pollak (1989/1992), Le Goff (1992), Nora (1993), Bosi (1994), Meihy (1998), Aguiar (1998), Telles (2000), Engel (2000), Vieira (2001), Duarte (2003), Alberti (2004), Halbwachs (2006), Cavalcanti (2007), Martins (2008), Catteli Junior (2009), Ferreira (2009), Costa (2010), Molina (2011), Rovai (2013) e Boeno (2013).
Teoria Literária e outras teorias	Coutinho (1978), Benjamin (1986), Austin (1990), Cândido (1995), Bourdieu (1996), Barth (1998), Bosi (2002), Hobsbawn (2005), Ivic (2010), Silva (2012) e Viana (2012).

Fonte: Nogueira, 2016⁹.

Toda pesquisa cobra do seu pesquisador que seja feito um levantamento de dados de variadas fontes, independente dos métodos e técnicas utilizadas. Marconi e Lakatos (2014) abordam dois principais processos para a obtenção de uma pesquisa: a documentação direta e a indireta. Considerando que a produção das narrativas memorialísticas de mulheres da comunidade se dará a partir de entrevistas e encontros realizados com e pelos alunos, nossa pesquisa apoia-se, nessa perspectiva, na documentação indireta.

Assim, as diversas análises sobre nosso *corpus* da pesquisa nos permitem que se possa realizar uma pesquisa-ação, tendo como objetivo o levantamento de dados para a análise e elaboração da dissertação. Retomando o que Thiollent (1997) define como sendo uma pesquisa-ação, o autor afirma que ela é

[...] um tipo de investigação social com base empírica, que consiste essencialmente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os autores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos, não só identificando os problemas coletivos como também buscando e experimentando soluções em situação real. A dimensão ativa do método manifesta-se no planejamento de ações e na avaliação de seus resultados. (THIOLLENT, 1997, p.14).

Como um de nossos focos da pesquisa é compreender como a didatização do gênero *memórias literárias* pode contribuir para a leitura e a escrita dos alunos,

⁹ João Paulo Nogueira, autor da pesquisa.

tomamos por base a realização de uma pesquisa qualitativa, objetivando a busca de resultados os mais fidedignos possíveis. Esse tipo de pesquisa não preza pela quantificação dos aspectos que envolvem a realidade analisada, mas sim a compreensão e explicação das dinâmicas sociais. O processo de didatização está imbuído de fatores contextuais que se inserem dentro do contexto escolar como uma possibilidade de melhorias de práticas sociais e da qualidade do ensino. Permite que o gênero esteja vivo do espaço escolar ao mesmo tempo em que permite a conexão escola e sociedade através da produção dos textos de memórias.

A escola não é uma ilha. Pensando nisso e em todos os fatores externos que influenciam as ideologias que constituem o seu funcionamento, inclusive aquelas que estão diretamente ligadas à fundamentação teórico-pedagógica do PPP, trazemos para dentro da escola a realidade das memórias que a circundam. Possibilitamos o debate, o reconhecimento e o protagonismo dos alunos a partir das narrativas das mulheres que fazem parte da cultura e da história das comunidades. Neste movimento de trocas entre a escola e a comunidade, os conhecimentos globais e locais se encontram para a construção de um novo espaço, o qual permite o aprofundamento da compreensão das relações de grupos ou segmentos sociais que acabam por influenciar na vida dos alunos.

Com a pesquisa aplicada ao espaço da sala de aula e a adoção da sequência didática que fundamenta a OLPEF, objetivamos a geração de conhecimentos que possibilite uma intervenção prática na busca da solução de problemas específicos. Desse modo, a natureza de nossa pesquisa é aplicada e de caráter exploratório. A partir do levantamento do estado da arte que fundamenta teoricamente este trabalho, elaboramos um projeto de intervenção que pudesse redimensionar a prática diária do ensino de língua materna a partir do gênero *memórias literárias*. Assim, afirmamos ainda que nossa pesquisa é interventiva, pois se propõe a intervir numa determinada realidade a partir da aplicação de uma SD.

As fontes bibliográficas (algumas já citadas na tabela 2) às quais recorreremos nos condicionam ao debate e às reflexões dentro de um campo teórico que exige a confrontação de múltiplos olhares para as temáticas aqui debatidas. Porém, ainda não sendo suficiente, fazemos uso de fontes ainda não catalogadas ou diversas das já citadas, caracterizando ainda a nossa pesquisa como bibliográfica-documental. É o viés documental que nos permite uma melhor compreensão da OLPEF e de sua dinâmica, assim como os documentos que fundamentam o funcionamento das

escolas e da educação básica em nosso país, tais como o Projeto Político Pedagógico das escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

E para que possamos atingir os objetivos propostos, criamos um espaço de diagnóstico, investigação sem preconceitos, discussão e amadurecimento coletivo de possíveis soluções. A pesquisa-ação será encarada, desse modo, como um tipo de abordagem investigativa que não se limita a descrever uma situação e, sim, a gerar conhecimentos que, em certos casos, podem desencadear mudanças no âmbito do coletivo implicado. Todos os passos a serem seguidos durante nossos estudos estarão delineados dentro do Plano de Intervenção, o qual é uma exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

2.4.1 A didatização do gênero memórias literárias

Nós já delimitamos o nosso objeto de estudo e teorizamos a sua constituição enquanto gênero discursivo. Apresentamos a Olimpíada, o seu percurso e as suas condições de produção. Entendemos, até aqui, que a simples descrição do gênero por si só não contribui para que se olhe para ele sem aquela sombra que o marcou nas pesquisas sobre gêneros correlatos (gêneros confessionais). Acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir com a escola e com a educação num sentido geral dentro do que nos propomos, com vistas a permitir uma reflexão e uma mudança de perspectiva quando se pensa nos trabalhos com a linguagem.

Para que entendamos qual é a proposta do gênero *memórias literárias*, precisamos delinear a base teórico-metodológica que lhe fundamenta. Mas antes, queremos voltar a um dos questionamentos importantes que é também foco da nossa pesquisa: como a adoção sobre a constituição e a didatização do gênero *memórias literárias* podem contribuir para a escrita dos alunos? A partir desse questionamento, passamos a analisar contextualmente as bases teóricas que fundamentam a sua adoção como um gênero escolar. Buscamos, assim, esclarecer brevemente a sua proposta metodológica.

Nós selecionamos, dentre os quatro gêneros que compõem a proposta da OLPEF, a qual visa o desenvolvimento de ações e práticas no ensino de leitura,

escrita e formação do professor, aquele que para nós melhor atende aos nossos anseios enquanto pesquisadores: *memórias literárias*. Assim, descreveremos algumas das oficinas propostas no caderno '*Se bem me lembro...*', visto que a descrição de todas as oficinas tornaria a leitura enfadonha e talvez não atendesse criteriosamente a nossa proposta. Veremos então alguns dos materiais didáticos e gêneros utilizados nas oficinas em sala de aula.

Traçaremos antes um percurso para esclarecer todo o processo de didatização do gênero e como a sua base de sustentação teórica fundamenta a nossa pesquisa. Ela ainda nos exige um estudo sobre o ensino e sobre a contribuição de teóricos como Bakhtin e seu Círculo para a educação.

2.4.2 A abordagem sócio-histórica e a OLPEF

Para uma pesquisa que adota a metodologia de base qualitativa, bibliográfica e documental, a abordagem sócio-histórica apoiada nas concepções de Bakhtin e Vygotsky possibilita que identifiquemos os fenômenos da linguagem presentes na Olimpíada. O ensino do gênero tem influência de suas construções históricas e possibilita a relação entre os sujeitos e os textos, tendo assim, um caráter dialógico.

A dimensão social é o principal elemento constitutivo que une as teorias de Bakhtin e Vygotsky. Ambos têm conceitos semelhantes para signo. Para o primeiro, o signo é um fenômeno do mundo exterior, é objetivo, e o segundo afirma que o signo é também exterior, um instrumento que media a aprendizagem humana. Se direcionarmos nossa atenção ao gênero *memórias literárias* e tentarmos identificar a história social do gênero, perceberemos que isso pode ser feito a partir da "luz da esfera da atividade humana em que se situa esse gênero", como afirma Boeno (2013, p. 157). Ou seja, sendo um gênero discursivo que não pode ser estudado de forma isolada, pois o mesmo está ligado às manifestações discursivas de um sujeito histórico dentro de uma sociedade de falantes, afirmamos que ele se caracteriza por uma abordagem dialógica.

Concordamos que o Círculo de Bakhtin, ao elaborar a sua metodologia sociológica, acaba colaborando para que a nossa pesquisa ganhe esse caráter mais social e dialógico. De acordo com essa metodologia, partimos da materialidade

linguística do objeto estudado (no nosso caso, as *memórias literárias*), então levamos na direção da esfera da atividade humana a que pertence para depois retornar à materialidade linguística do objeto em estudo. Esses três movimentos não são isolados entre si, muito menos distintos, visto que

A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 124, grifos no original).

Ao definir a linguagem como uma forma de interação social que estabelece entre os indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação real de comunicação, Bakhtin acaba concebendo a língua como um fato social manifestado pelo falante. Desse modo, a enunciação se apresenta como realidade da linguagem que se insere num contexto necessário à compreensão das trocas linguísticas. Fator essencial na enunciação, visto que só haverá trocas linguísticas a partir de sua existência e interação, o interlocutor ocupa o lugar de sujeito ativo tanto na constituição do sentido, como, a partir do seu discurso, na construção do mesmo.

Na nossa compreensão, ao descrevermos o gênero *memórias literárias* no contexto de circulação escolar, consideramos alguns aspectos já definidos por Bakhtin e que constituem o tripé do nosso gênero em análise: *conteúdo temático*, *forma composicional* e *estilo*. Quando o professor realiza um trabalho em sala de aula com determinado gênero, grosso modo, não reflete seus movimentos metodológicos ou o estudo do gênero é, muitas vezes, superficializado. A ausência dessa reflexão corrobora com a possibilidade da não compreensão do gênero em sua totalidade, tanto por parte de quem tenta ensinar como por parte de quem precisa aprender. O tripé de sustentação desse estudo fica, pois, incoerente. Sabemos que os gêneros textuais são “nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*” (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

A imensa pluralidade dos gêneros e seu caráter sócio-histórico, necessários à interlocução humana e compreensão dos fatores linguísticos que nos envolvem numa produção de discurso, nos põe na condição de seres históricos, vivendo um tempo presente, produzindo discursos que dialogam diretamente com outros já antes proferidos. “Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva”, afirma Marcuschi (2008 p 162). Portanto, para que o trabalho com o gênero na escola não deixe fissuras na sua abordagem, faz-se necessário “uma abordagem do discurso a partir de uma *visão interna* (constituição do gênero e sua escritura como materialidade textual)” e também de uma “*visão externa* ao gênero (a função social realizada a partir do projeto de ensino do gênero escolarizado e a visão do aluno autor de memórias literárias)”, assim como afirma Boeno (2013, p. 159).

Nós utilizaremos tanto a versão impressa quanto a versão digital do caderno ‘*Se bem me lembro...*’. O acesso ao caderno digital é conseguido mediante cadastro no site¹⁰ e, além do caderno, o professor cadastrado tem acesso ao conteúdo multimídia, revistas e inscrições em cursos. Sabemos que a análise minuciosa das 16 oficinas pedagógicas e suas referidas atividades poderiam estender demais a descrição da didatização desse gênero, optamos por uma análise mais geral, onde observamos principalmente a estrutura e sequência didática elaborada para a Olimpíada.

2.4.3 Da estrutura interna à sua teoria de fundamentação

Já dissemos que não contemplaremos todas as oficinas, pois correríamos o risco de não deixar clara a didatização do gênero. Assim, apresentamos três aspectos que colaboram para que a verificação da didatização do gênero¹¹ e que nos servem como referência de análise para as oficinas selecionadas. Primeiro definimos a Categoria *Responsabilidade*, a função social do projeto de ensino do gênero em análise; depois, na Categoria *exotopia*, a relação do aluno-autor com o texto a que se propõe escrever e, por fim, a Categoria *Inacabamento*, o conhecimento da escrita e da escritura no projeto de ensino do gênero.

¹⁰ Além da versão digital do caderno, outros materiais de apoio podem ser acessado no endereço: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/biblioteca/#/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada>

¹¹ Aqui, nos utilizamos dos mesmos aspectos apontado em sua análise pela pesquisadora Boeno (2013). A nossa pesquisa tem uma forte influência dos seus estudos.

Essa análise ocorre dentro da nossa investigação da história social do gênero, lembrando sempre que

[...] os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade. [...] os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas (MARCUSCHI, 2008, p. 190).

Assim, apresentamos aqui algumas das oficinas selecionadas:

- ✚ OFICINA 1 – “Naquele tempo...”
- ✚ OFICINA 2 – “Vamos combinar?”
- ✚ OFICINA 5 – “Tecendo os fios da memória”
- ✚ OFICINA 8 – “Na memória de todos nós”
- ✚ OFICINA 11 – “A entrevista”
- ✚ OFICINA 12 – “Da entrevista ao texto de memórias literárias”.

Na estrutura interna do Caderno *Se bem me lembro...* podemos encontrar as suas propostas de ensino da escrita articuladas com o objetivo de produção de uma versão final de um texto de memórias literárias, além de possibilitar a articulação entre as atividades de leitura, oralidade e os conhecimentos linguísticos. No programa da Olimpíada, os autores optaram pela escolha da metodologia da sequência didática¹² para o ensino dos gêneros que compõem o programa. Importante dizer que a Olimpíada atende ao programa de ensino contemplado em cada ano de aplicação da SD, não comprometendo os conteúdos básicos previstos no currículo.

Além do caderno, o material conta ainda com a Coletânea de Textos, dez exemplares idênticos de produções no gênero abordado, um CD-ROM, contendo o áudio de algumas dessas produções da coletânea mais as versões virtuais dos textos, além de atividades complementares exclusivas no ambiente virtual da OLPEF.

Lembramos aqui que a aprendizagem dos procedimentos de produção linguística apropriados em situações diversas que envolvam a fala, a escuta e a

¹² De acordo com Boeno (2013, p. 167) A construção do conceito de “sequência didática” (doravante SD) foi considerada uma forma de superar problemas básicos de uma transposição didática, tendo esse conceito surgido a partir da corrente da “Escola de Didática” francesa e que serviu de inspiração para o grupo de Genebra.

escrita, em contextos públicos ou particulares, dificilmente será bem desenvolvida se a escola não tomar para si a tarefa de ensiná-los, assim como nos é colocado nos PCNs. Se tomarmos por base os Objetivos de Aprendizagem da Escola Primária Genebrina¹³, a qual sugere que a aprendizagem de uma língua é “aprender a compreender e produzir textos orais e escritos variados e construir-se instrumentos de representação e de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 81), vemos que a proposta da OLPEF se encaixa dentro da situação de interação social já difundida nas teorias de Bakhtin e Vygotsky.

Ao citar os dois teóricos acima, Bakhtin e Vygotsky, lembramos ainda que o conceito de “interação social” foi retomado nos estudos dos pesquisadores genebrinos, Dolz e Schneuwly. Estes, ao desenvolverem os conceitos de “gênero como instrumento” e as metodologias “modelo didático” e “sequência didática”, acabaram criando um programa para o ensino de gêneros. A fundamentação teórica da OLPEF, quanto à adoção das sequências didáticas, se respalda na teoria dos dois estudiosos para o ensino dos quatro gêneros por ela contemplados. Além disso, as teorias dos genebrinos também estão contempladas nos nossos PCNs.

2.4.4 Sequência Didática

Para que compreendamos a construção do modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly, precisamos abordar aqui também o conceito de “modelo didático de gênero¹⁴”. As constantes transformações sociais e as nossas dinâmicas de relacionamentos criam um contexto favorável à permanente modificação dos gêneros. Pensemos, pois, nos gêneros trazidos nos livros didáticos ou aqueles que estão preconizados nos documentos oficiais que fundamentam o funcionamento político e pedagógico da escola. O que os determina? Quais fatores contribuem para a sua didatização?

É preciso descrever um gênero através das suas teorias linguísticas e discursivas para que se possa pensá-lo como um gênero discursivo e objeto de ensino. Rojo (2001) nos traz uma citação importante dentro desse contexto, quando expõe as reflexões dos estudiosos genebrinos que afirmam que o modelo didático define

¹³ Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004.

¹⁴ Ver o conceito definido pela equipe de Didática de Língua Materna da Universidade de Genebra.

Princípios, orienta a intervenção didática e, enfim, torna possível uma progressão entre os diferentes graus de aprendizagem. [...] o modelo define, com efeito, os princípios (por exemplo, o que é um debate?), os mecanismos (reformulação, retomada, refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir objetivos de aprendizagem para os alunos (DOLZ, SCHNEUWLY & DE PIETRO, 1998, p. 35, *apud*, ROJO, 2001, p. 316).

Assim, esses autores assumem como objeto central de ensino o gênero do discurso. Para eles, “a construção de um modelo didático para o ensino de um determinado gênero discursivo se constitui em um dos momentos centrais na elaboração de um plano de ensino, numa sequência didática” (BOENO, 2013, p. 164). A partir disso, os especialistas teorizaram o ensino de um gênero obedecendo a um processo didático composto por três momentos de forte interação, o que passou a se chamar de “princípios ao trabalho didático”: princípio da legitimidade (conhecimentos provenientes da cultura ou elaborados por especialistas), princípio de pertinência (refere-se às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola e aos processos de ensino e aprendizagem) e princípio da solidarização (permitir a coerência entre os conhecimentos em função dos objetivos) (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 11).

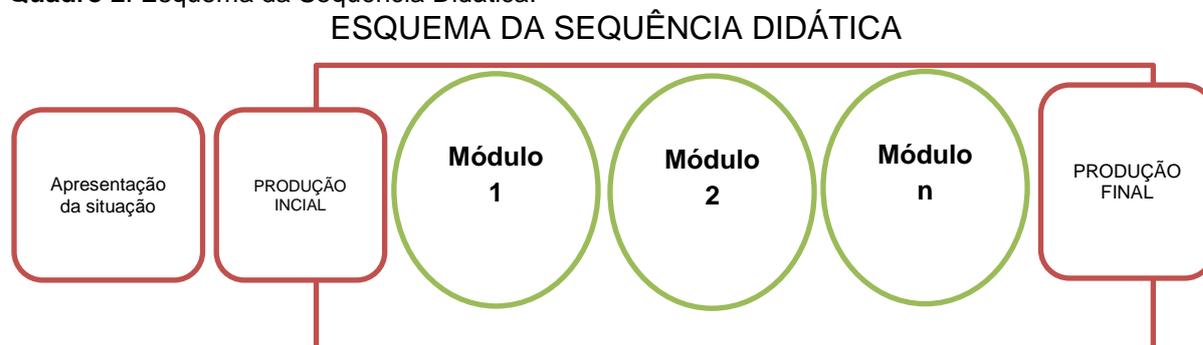
É justamente esse “modelo didático” que permite selecionar as características dos gêneros a serem ensinadas de acordo com o planejamento prévio do professor. Conhecendo bem a turma, ele é capaz de determinar os métodos de ensino que melhor possibilitem a compreensão e aprendizagem dos alunos. Ao abordar o gênero em sala, o professor pode ainda relacioná-lo a outros gêneros já existentes e conhecidos pelos seus alunos, explicando sobre suas formas composicionais, conteúdo temático e contexto de circulação. Resumindo, o professor precisa, ao pensar num gênero a ser abordado, elaborar o seu “modelo didático de gênero”, pensá-lo dentro de um contexto cultural, social e nível de aprendizagem de seus alunos e também conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero.

Nós iniciamos fazendo uma breve exploração sobre “modelo didático”, lembrando a definição dada por ROJO (2001, p. 316), quando ela afirma que o “modelo didático de gênero” se constitui no mecanismo que transforma uma descrição em gênero, ou qualquer outro objeto de ensino num programa de ensino. Já a noção de sequência didática advém de uma corrente conhecida como “Escola de Didática” francesa. Essa noção é retomada pelo Grupo de Genebra e

reelaborada, pois o grupo evidenciou a carência de um “modelo didático de gênero” para a construção das sequências didáticas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) assim definem sequência didática (SD): “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essa definição nos permite compreender que a SD tem como objetivo ajudar os alunos a se apropriarem de um gênero, desde o seu conteúdo temático, forma e função, permitindo, desse modo, uma comunicação mais apropriada em uma determinada situação comunicativa.

Pensando nisso e no contexto escolar, é preciso que a escola pense num maior número possível de trabalho com gêneros textuais que possam colaborar com o desenvolvimento comunicacional dos seus educandos, explorando principalmente os gêneros que os alunos têm um domínio inferior. A adoção de SD permite aos alunos o contato com textos diversos e de circulação social importantes para o desenvolvimento das práticas linguísticas. Os pesquisadores de Genebra sugerem um esquema de SD. Vejamos abaixo:

Quadro 2: Esquema da Sequência Didática.



Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83.

A partir do contato com o esquema acima, podemos perceber que a didatização do gênero se dá a partir de um modelo a ser seguido. Temos uma apresentação inicial da situação, onde os alunos são expostos inicialmente a um projeto de comunicação que culminará com a produção final de um texto dentro do gênero estudado. Esse momento é o primeiro contato com o gênero e pode ser também a primeira possibilidade de escrita para o aluno. Para o professor, esse é um momento de diagnóstico, complexo, pois é também um momento de tomadas de decisões importantes. Todas as decisões tomadas nesta etapa precisam responder

a uma série de perguntas que ajudam não só na fundamentação do trabalho, mas também na parte prática que envolve uma grande interação com os alunos.

Assim, todas as atividades da SD partem das necessidades dos discentes. A sequência das atividades desenvolvidas através dos módulos permite o contato com os problemas detectados na primeira produção e, para os alunos, significa um retorno importante, pois eles terão que assimilar os problemas com a primeira escrita para poder superá-los. É possível que durante a realização da SD seja necessário retornar ao “modelo didático¹⁵” para poder alterá-lo de acordo com as necessidades. Os módulos, de um modo geral, seguem uma sequência que parte de um maior grau de complexidade (a primeira produção, desconhecimento do gênero e da sua estrutura formal e de conteúdo) para um grau mais simples, tendo em vista o desenvolvimento de diversas atividades que permite aos alunos superarem os primeiros equívocos.

A ordem das atividades a serem desenvolvidas não é aleatória, pois é fundamentada numa perspectiva construtivista, interacionista e social. Assim, os princípios que fundamentam teoricamente a SD partem de escolhas pedagógicas do cotidiano do professor, como o processo avaliativo numa perspectiva formativa, o processo de ensino e aprendizagem e, não menos importante, o projeto motivador para a escrita dos alunos. Dentro dessas escolhas pedagógicas, há ainda, como afirma Boeno (2013), as escolhas

[...] *psicológicas* (transformar o comportamento da linguagem no aluno pelos processos de consciência: cérebro, memória, lógica etc.) e *linguísticas* (instrumentos, signos, gêneros) que guiam sua elaboração e suas principais finalidades de preparar o estudante e melhorar suas capacidades de escrever e de falar (BOENO, 2013, p. 169).

Como princípio geral, os autores adotam a modularidade¹⁶, pondo em relevo dois processos importantes de estruturação da SD: o processo de observação e de descoberta. Para eles, a modularidade deve estar associada à “*diferenciação pedagógica*”, ou seja, é preciso levar em consideração a heterogeneidade dos alunos como um princípio que colabora para a constituição do enriquecimento da

¹⁵ O “modelo didático de gênero” não é definitivo. Ele pode ser alterado a qualquer momento de uma SD, desde que o professor perceba alguma falha na realização da SD.

¹⁶ Para os autores, esse processo se distancia da abordagem naturalista e evita ainda a abordagem “impressionista”. A modularidade, então, supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas intensivas, devendo adaptar-se às necessidades individuais dos alunos.

aula e um esforço de adaptação aos diferentes níveis de aprendizagem. Um fator que consideramos importante e que colaborou para que adotássemos a escrita das narrativas memorialísticas a partir do olhar da mulher foi justamente o fato de os autores deixarem claro que a adaptação das sequências atende às necessidades dos alunos.

Todos os procedimentos da SD objetivam que os alunos escrevam frequentemente os textos solicitados, partindo sempre de um grau de maior complexidade para um menor, tendo em vista que a situação inicial colocada para o estudo de um gênero exige um maior empenho do aluno e do professor para que a aprendizagem do mesmo seja satisfatória. Fator determinante no processo é o de reescrita do texto, pois permite que o aluno possa observar a produção do texto inicial a partir de pontos diferentes da análise linguística e textual: ortografia, coesão, coerência, correção gramatical etc. Porém, é preciso afirmar que, na produção final, esses processos tenham sido aperfeiçoados e, assim, aprimorado o nível de comunicação linguística dos alunos.

Concordamos com outro ponto importante: quanto mais os alunos são expostos às diferentes atividades sociais de comunicação, maior a possibilidade de desenvolvimento do seu conhecimento dos gêneros e seus esquemas de utilização. Vejamos, assim, que os gêneros informais são facilmente compreendidos e utilizados pelos alunos, visto que fazem parte de seus atos discursivos no cotidiano. Quanto aos gêneros mais formais, há a necessidade de um ensino sistematizado, pois, por não serem ainda do uso comum dos alunos, precisam passar por um processo de conhecimento e de aprendizagem.

2.4.5 As oficinas pedagógicas selecionadas

Antes de iniciar a análise das oficinas selecionada, precisamos situá-las dentro do seu contexto organizacional com seus títulos e objetivos. Assim, apresentamos abaixo.

Quadro 3: Relação das Oficinas pedagógicas e seus objetivos no Caderno *Se bem me lembro...*

Sequência didática do gênero “memórias literárias” no Caderno <i>Se bem me lembro...</i>		
Oficinas	Título	Objetivos
1	Naquele tempo...	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a experiência das pessoas mais velhas. • Compreender o que é memória.

		<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado. • Observar que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito.
2	Vamos combinar?	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a situação de comunicação de textos de memórias literárias.
3	Semelhantes, porém diferentes	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor. • Orientar o aluno a identificar as principais características do texto que ele deverá escrever.
4	Primeiras linhas	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir o primeiro texto de memórias literárias.
5	Tecendo os fios da memória	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o plano global do texto de memórias literárias. • Observar o foco narrativo presente em boa parte desses textos.
6	Lugares que moram na gente	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as diferentes características da descrição em textos de memórias literárias. • Observar o efeito provocado pela forma como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto.
7	Nem sempre foi assim	<ul style="list-style-type: none"> • Observar como os autores comparam o tempo antigo com o atual.
8	Na memória de todos nós	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual.
9	Marcas do passado	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o uso do pretérito perfeito e do imperfeito em textos de memórias literárias. • Relembrar usos e flexões dos tempos verbais. • Identificar palavras e expressões usadas para remeter ao passado.
10	Ponto a ponto	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o uso de sinais de pontuação em textos de memórias literárias.
11	A entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar e realizar entrevistas.
12	Da entrevista ao texto de memórias literárias	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, juntamente com os alunos, os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias (retextualização).
13	“Como num filme”	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar um texto de memórias literárias produzido em situação semelhante àquela que será proposta aos alunos. • Observar como o autor organiza as vozes presentes no texto.
14	Ensaio geral	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um texto coletivo.
15	Agora é a sua vez	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever individualmente a primeira versão do texto final.
16	Últimos retoques	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina anterior.

Fonte: Caderno *Se bem me lembro...*

Ao considerar todas as oficinas propostas no caderno, percebemos que a didatização do gênero se concretiza em todas elas ao longo do material, sendo possível fazer algumas considerações a respeito da seguinte estrutura:

Oficinas 1 a 4: apresentação do Programa da OLPEF e do gênero *memórias literárias* para professores e alunos.

Oficinas 5 a 11: estudo das características do gênero, forma composicional, estilo do gênero (seleção linguística, gramatical, sintática e figuras de linguagem) e estilística do autor. Entrevista com moradores da comunidade e coleta de dados.

Oficinas 12 a 16: processo de escrita, revisão e reescrita da versão final do texto.

Ao termos uma visão mais abrangente do caderno *Se bem me lembro...*, sentimo-nos mais seguros no sentido da compreensão das atividades ali planejadas para a execução na forma de SD. Também percebemos que essa organização permite ao professor uma adaptação do material à realidade dos alunos, demonstrando que essa flexibilidade tem estreito laço com o que os pensadores genebrinos afirmavam a respeito da SD: “adaptável”. Para efeitos de crítica, julgamos que a apropriação dos parâmetros estabelecidos para o estudo do gênero em questão limita a compreensão de professores e alunos quanto à definição e a diferenciação dos termos *memória* e *memórias*.

Analisamos o “desenho” geral das oficinas e não sentimos a necessidade de aprofundamento em todas elas. A partir de agora, estaremos analisando a organização interna das oficinas que selecionamos. Deixamos claro ainda que esta análise pode ser interpretada e aplicada às outras que não foram selecionadas neste momento, fazendo as devidas adaptações. Além disso, nossa análise não abrange todas as categorias que poderiam ser avaliadas na constituição dos procedimentos de todas as etapas da SD. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 4: Organização interna do Caderno *Se bem me lembro...*

Oficinas	Organização interna das oficinas
Oficina 1: Naquele tempo...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos ▪ Prepare-se! ▪ Material ▪ 1ª Etapa: Início de conversa ▪ Atividades ▪ Boxe explicativo: Para saber mais ▪ Conversa com os idosos ▪ Boxe explicativo: A importância de participar ▪ 2ª Etapa: Vestígios do passado ▪ Atividades ▪ 3ª Etapa: A exposição ▪ Atividades ▪ Um pouco por dia ▪ Boxe explicativo: Há palavras que o vento não leva

<p>Oficina 2: Vamos combinar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo ▪ Prepare-se! ▪ 1ª Etapa: A situação de produção ▪ Orientação sobre o projeto de escrita, a entrevista, a produção de um texto com as lembranças de um antigo morador e a apresentação do projeto da OLPEF, concurso de texto. ▪ 2ª Etapa: Viver para contar ▪ Atividades ▪ Boxe explicativo: Buscando sentido ▪ 3ª Etapa: Plano de trabalho
<p>Oficina 5: Tecendo os fios da memória</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos ▪ Prepare-se! ▪ Material ▪ Plano Global ▪ Boxe explicativo: Biblioteca ▪ 1ª Etapa: Início, meio e fim ▪ Atividades ▪ 2ª Etapa: No tempo e no espaço ▪ Atividades ▪ 3ª Etapa: O narrador ▪ Atividades ▪ Boxe explicativo: Pronomes ▪ Atividades
<p>Oficina 8: Na memória de todos nós</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo ▪ Prepare-se! ▪ Material ▪ 1ª Etapa: O Lavador de Pedra ▪ Atividades ▪ Boxe explicativo: Pequena biografia de Manoel de Barros ▪ 2ª Etapa: Sede noturna ▪ Atividades ▪ Boxe explicativo: Pequena biografia de João Ubaldo Ribeiro ▪ 3ª Etapa: Como dizer ▪ Atividades
<p>Oficina 11: A entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo ▪ Prepare-se! ▪ Material ▪ 1ª Etapa: O entrevistado e o tema ▪ Atividades ▪ Boxe explicativo: Temas que podem despertar lembranças nos entrevistados ▪ 2ª Etapa: Preparando a entrevista ▪ Atividades ▪ 3ª Etapa: A realização da entrevista ▪ Boxe de atenção ▪ Atividades
<p>Oficina 12: Da entrevista ao texto de memórias literárias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo ▪ Prepare-se! ▪ 1ª Etapa: Registro da entrevista ▪ Atividades ▪ Boxe explicativo: Retextualização ▪ 2ª Etapa: As mudanças ▪ Atividades

Fonte: Caderno *Se bem me lembro...*

Tendo em vista a compreensão do quadro acima para nos referendar quanto à didatização, retomamos aqui os três aspectos já citados num outro ponto: a Categoria *Responsabilidade* (a função social), a Categoria *Exotopia* (relação do aluno-autor com o texto de *memórias literárias*) e a Categoria *Inacabamento* (a compreensão do processo de escrita e escritura do gênero).

Numa análise rápida, percebemos a repetição dos mesmos procedimentos ao longo de todas as oficinas. Desde as orientações iniciais até a repetição dos termos *Objetivo* e *prepare-se*. É lógico que essa repetição não influencia no trabalho do professor. Na verdade, a organização das atividades didáticas organizadas cronologicamente é própria de uma SD. Toda vez que o professor se depara com uma dessas etapas, ele tem consciência de que ela é uma retomada das ações já realizadas com dois objetivos: aprofundar os conhecimentos e desenvolver ainda mais a potencialidade da aprendizagem do aluno.

Na *Oficina 1*, por título: *Naquele tempo*, há um trabalho motivacional com o professor para que ele possa ouvir inicialmente dois trechos de textos que estão no CD-ROM que acompanha a Coletânea de Textos. Vemos nessa proposta a tentativa de familiarização do professor e dos alunos para com o gênero em estudo. A proposta é simples, mas exige do educador um preparo para esse momento inicial.

Figura 2: Oficina 01: Início de conversa.

Naquele tempo...

Objetivos

- Valorizar a experiência das pessoas mais velhas.
- Compreender o que é memória.
- Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado.
- Observar que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito.

prepare-se!

Nesta oficina você deverá ajudar os alunos a localizar pessoas que tenham objetos antigos para organizar uma exposição. Ouça as gravações dos textos "Transplante de memória" e "Parecida mas diferente", trecho extraído da obra *Anarquistas, graças a Deus*, antes de apresentá-los aos alunos e iniciar essa conversa.

1ª etapa

Início de conversa

Certamente há várias maneiras de iniciar os alunos no estudo e na produção de um gênero textual. Nesta oficina, propomos a você que ouça com os alunos dois trechos de livros de memórias literárias, que estão no áudio: "Transplante de memória", do livro de mesmo nome, de Tatiana Belinky (São Paulo: Moderna, 2003), e "Parecida mas diferente", do livro *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai (Rio de Janeiro: Record, 1986).

atividades

- ▷ Após a audição, algumas questões podem nortear a conversa:
 - Que temas são tratados nos trechos?
 - Quem viveu e está narrando os acontecimentos na primeira história? E na segunda?
 - Elas se parecem com alguma situação que você já vivenciou?
 - Há acontecimentos marcantes na vida de você, que mereçam ficar registrados para sempre na memória?
- ▷ Converse com os alunos sobre o significado das palavras "memória" e "memórias", anote as definições na lousa.
- ▷ Explique-lhes que todos nós temos episódios de vida para lembrar: uma festa, uma travessura, um passeio, uma viagem, um costume. Alguns deles são tão importantes e marcantes que merecem ser registrados.

Fonte: CLARA *et. al.*, 2010, p. 24.

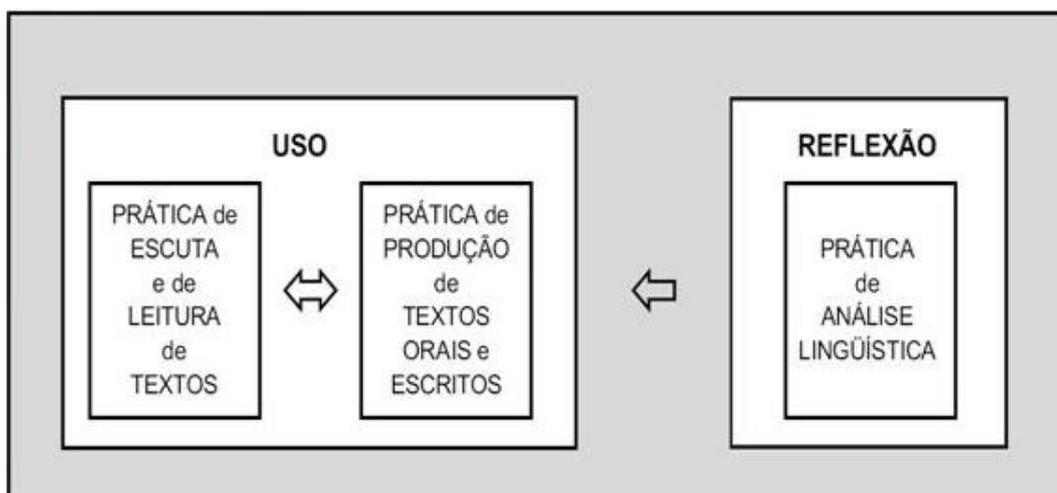
Como está delineado nos objetivos, essa primeira etapa já exige do aluno uma participação e interação maior nas atividades. Além de ser essencial para que os alunos compreendam qual é a proposta da OLPEF, esse primeiro momento situa o aluno no espaço escolar e exige dele o seu olhar para a própria comunidade,

quando precisa identificar entre os moradores aqueles que guardam os “segredos” do lugar onde vivem e podem compartilhar essas experiências com os alunos. Assim, eles elaboram uma lista das pessoas que podem contribuir durante a pesquisa e, principalmente, na entrevista. Esta oficina exige ainda do aluno um grau de percepção apurado para poder perceber quais as memórias contadas podem ser importantes e como elas podem ser registradas.

A segunda e a terceira etapas são muito importantes, principalmente porque põem alunos e moradores das comunidades num contato mais próximo e de muita confiança. *Vestígios do passado*, a segunda etapa, permite o confronto entre as memórias das pessoas e os objetos como ícones do passado. A terceira etapa, a *Exposição*, é o momento de envolver um maior número de pessoas já nos momentos iniciais da SD. A exposição dos objetos antigos que os alunos conseguiram com os moradores de suas comunidades trazem um pouco de cada um e colaboram para que o aluno passe a valorizar o seu passado através da memória do outro. É o momento em que a oralidade tem mais espaço na SD do que a escrita.

A oficina 2, além de apresentar textos motivadores, como o texto “Viver para contar”, de Gabriel García Márquez, apresenta a situação de comunicação para a produção do texto de memórias. Aqui, a leitura em voz alta contempla o que já preconizam os PCNs (1988, p. 37), como sendo um objetivo do ensino da língua materna: “[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos”. Podemos ainda apontar que essa situação de comunicação também é contemplada no eixo do uso (BRASIL, 1998, p. 34).

Figura 2: Eixos organizadores do ensino de LP



Fonte: BRASIL, 1988, p. 34.

Na oficina 5, os alunos tiveram oportunidade de observar o foco narrativo adotado nos textos que são sugeridos nessa oficina. O professor precisa, numa recomendação das autoras, compreender e dominar o plano global do texto. Na concepção bakhtiniana, o plano global é o mesmo que “forma composicional. O caderno traz um texto de referência para que o professor trabalhe com os alunos, desenvolvendo uma atividade para que os alunos também compreendam a organização do texto de *memórias* literárias.

Figura 3: Objetivos da oficina 5

Tecendo os fios da memória

Objetivos

- Explorar o plano global do texto de memórias literárias.
- Observar o foco narrativo presente em boa parte desses textos.

Prepare-se!

Antes de trabalhar com os alunos, você precisa dominar o plano global de um texto de memórias literárias. Vale ressaltar que nem todos os textos da Coletânea de memórias literárias representam uma obra completa. Fique atento para ajudar seus alunos a identificar os trechos e as obras completas.

Fonte: CLARA *et al.*, 2010, p. 51.

Essa oficina traz importantes contribuições para a escrita inicial, pois ela situa a escrita do aluno no primeiro parágrafo num contexto dialógico com o leitor, pois, como é recomendado, o aluno-escritor precisa situar os fatos narrados num tempo e espaço que se constrói a partir das lembranças do autor-criador. Aqui lembramos a Categoria *Exotopia*, onde a pessoa entrevistada assume o papel de autor-criador ao narrar as suas memórias. O aluno, por sua vez, assume essa mesma função ao escrever as narrativas, transformado esse ato numa relação dialógica.

Na terceira etapa desta oficina, as atividades se voltam para a identificação de um dos elementos essenciais da narrativa: o narrador. O estudo a partir de elementos linguísticos que identificam a presença do narrador se dá a partir do estudo dos pronomes pessoais, possessivos e verbos.

Figura 4: Oficina 8: Na memória de todos nós

Na memória de todos nós

Objetivo

- Analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual.

prepare-se!

Antes de começar esta oficina é necessário que você identifique as marcas linguísticas presentes nos textos de Manoel de Barros e de João Ubaldo Ribeiro.

Nesta oficina os alunos terão contato com dois textos de memórias literárias. Dependendo da experiência da turma, a leitura de textos pode ser um grande desafio. É preciso ensinar a ler para além das linhas, desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão, apreciação e reflexão sobre os sentidos do texto.

1ª etapa

O Lavador de Pedra

atividades

- Divida a classe em grupos e leia para eles o texto "O Lavador de Pedra", de Manoel de Barros. Não se esqueça de comentar alguns dados sobre o autor.

Manoel de Barros, Quilô (MT), 1956. Em *Memórias Inventadas: a infância*, o autor nos apresenta com seis pequenos contos que narram uma infância recriada pelo poeta. O texto foi escrito quando Manoel de Barros tinha 87 anos. A respeito desse livro ele diz: "Agora tenho saudades do que não fui. Aho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância".

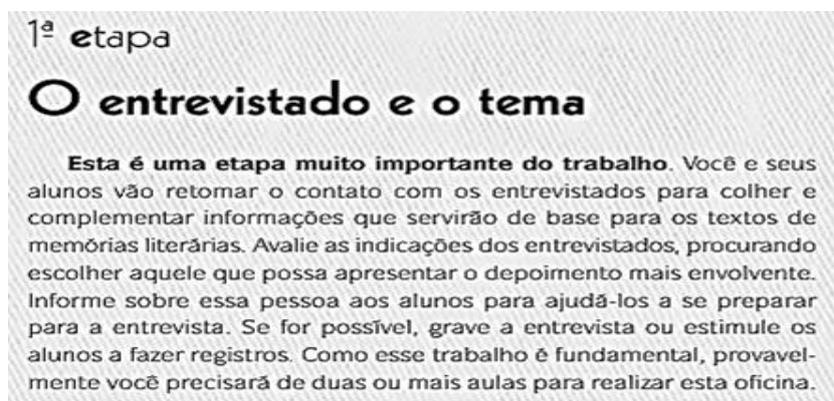
Fonte: CLARA *et al.*, 2010, p. 75-76.

A oficina oito propõe inicialmente a leitura de textos de *memórias literárias* de dois escritores renomados, Manoel de Barros e João Ubaldo Ribeiro. As autoras chamam a atenção para o ensinamento da leitura para “além das linhas”, com o intuito de desenvolver nos alunos a “capacidade de compreensão, apreciação e reflexão sobre os sentidos do texto”. Quanto ao trabalho com o gênero literário, as autoras exploram os recursos dos textos dos autores acima citados de modo limitado, a nosso ver. Acreditamos que elas poderiam aqui acrescentar outras atividades que pudessem permitir aos alunos conhecerem ainda mais os meandros da linguagem plurissignificativa que caracteriza os textos literários.

Um fato que constatamos é que a oficina 8 é a única dentre as 16 que trazem essa abordagem mais voltada para o texto literário, sendo tratadas aqui as figuras de linguagem ainda de forma limitada. Se analisarmos os textos finalistas da OLPEF em outros anos, também perceberemos que os textos se caracterizam muito mais pelo caráter memorialístico do que literário. É possível que um professor mais atento adapte algumas das oficinas para a realização de um trabalho mais específico com a produção estética dos alunos.

A oficina 11 apresenta-se constituída por três momentos e é de suma importância para o produto final da SD. Trata-se da realização de uma entrevista (a qual se utiliza do gênero oral) com uma pessoa mais velha da comunidade a que pertencem os alunos envolvidos. A oficina é, antes, discutida e planejada na sala de aula com o professor. Além disso, esse momento se conecta com o primeiro contato dos alunos com as pessoas mais velhas da comunidade, visto na oficina 01. Vejamos o que dizem as autoras sobre a importância desse trabalho:

Figura 5: O entrevistado e o tema.



Fonte: CLARA *et al.*, 2010, p. 102.

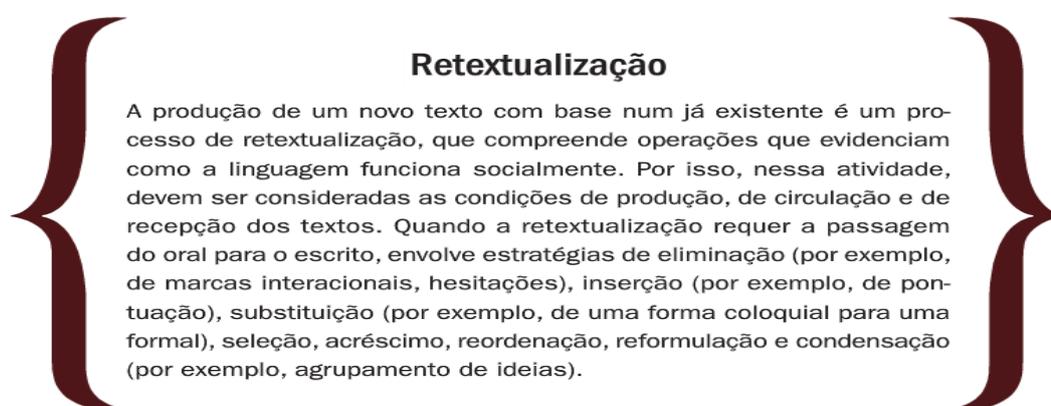
Nesta etapa,

No encontro entre aluno e entrevistado os sentidos que serão produzidos decorrerão da interação semiótica, retomando a concepção de linguagem apresentada por Sebeok (2003), [...] na qual se consideram os elementos corpóreos e extracorpóreos dotados de sentidos, como: a vestimenta, o corpo, os gestos, o corte do cabelo, a cor do cabelo, a entonação, a linguagem verbal utilizada, o tempo e o espaço em que se realizada a entrevista etc. Todos os elementos corpóreos, extracorpóreos e os eventos psicológicos constroem sentidos no ato enunciativo e são ideológicos. Os sentimentos e a imaginação que decorrem desse momento são a percepção e expressão da Arte que Vygotsky (2001a) discute em sua obra *Psicologia da Arte* (BOENO, 2013, p. 211).

Assim, ainda nessa oficina, as autoras definem os temas que podem despertar as lembranças das pessoas entrevistadas. Depois, a preparação das perguntas contextualizadas que coloquem no interdiscurso o respeito e a admiração, ao passo que convidam os entrevistados a falarem abertamente sobre suas lembranças. A última orientação diz respeito às orientações para a realização da entrevista. Destacamos ainda nessa oficina, o importante papel desempenhado pelo aluno ao ter que assumir a condição de autor-criador na escritura de um texto em primeira pessoa, registrando a sua marca na história que lhe foi narrada e que ele passa a contar.

A última das oficinas aqui analisada, a de número 12, *Da entrevista ao texto de memórias literárias*, é composta por duas etapas. A primeira é o próprio registro da entrevista, que pode ser realizado através de anotações por escrito ou por gravação de voz ou de voz e vídeo. Nesta etapa, o registro das entrevistas feito pelos alunos passa por um processo de retextualização, ou seja, a transformação do texto oral fornecido pelos entrevistados para o texto escrito.

Figura 6: Conceito de Retextualização.



Fonte: CLARA *et al.*, 2010, p. 112.

Considerando todos os fatores que influenciam no processo da retextualização, a segunda etapa se insere no contexto de *“As mudanças”*, as quais devem ser processadas na escritura do texto. Assim, partindo de uma forma composicional de base oral (depoimento), realizado a partir da entrevista (perguntas e respostas), compõe-se o texto de *memórias literárias*. Na retextualização¹⁷, os

¹⁷ Buscamos a definição do termo fundamentado em Marcuschi (2001). Segundo esse autor, o processo de retextualização não é mecânico. Exemplifica com a passagem da fala para a escrita afirmando que ela não ocorre naturalmente. Assim, esse processo envolve diversas e complexas

processos linguísticos como os descritos na *Figura 5* se inserem como uma prática importante para que o aluno compreenda que o conteúdo, a forma e a função do texto influenciam na organização textual.

Nesse sentido, a retextualização significa para o aluno um processo de interpretação dos fatos narrados, com os quais, a partir dos processos linguísticos que envolvem a produção escrita, recebem a missão de traduzir na forma de texto escrito o gênero *memórias literárias*. A prática da retextualização é comum no nosso cotidiano. Ao interpretar um texto, ao realizar inferências ou pedir uma explicação/esclarecimento sobre determinado fato ou conteúdo, estamos nos utilizando da retextualização. Esse processo é importante dentro do contexto escolar porque permite sempre outro olhar possível para aquilo que já é comum ou convencional. As atividades de interpretação textual ou linguísticas exigidas pelos professores reforçam o seu valor pedagógico no interior da escola e podem, se bem planejadas, contribuir diretamente para o desenvolvimento do poder comunicacional dos seus alunos, dando-lhes poder não só de interpretar, mas de construir sentidos.

No que concerne às etapas da SD, essa oficina, assim como as outras, abordam os recursos que podem ser utilizados durante a retextualização. Nas *oficinas 5 e 8*, em que se trata da forma composicional e se estuda as marcas linguísticas que indicam a progressão textual, respectivamente, as autoras recomendam que o professor verifique a progressão da escrita dos alunos. Na verdade, a intenção delas é perceber se os alunos já são capazes de apresentar na sua produção alguns dos recursos literários estudados. Conforme já dissemos anteriormente, o estudo dos recursos literários na OLPEF é insuficiente e são tratados especificamente em uma única oficina. Pensamos ser esse um ponto falho e que precisa de um olhar especial do professor para uma abordagem mais específica da temática.

A relação mantida entre o entrevistado (autor-criador) e o entrevistador (aluno-criador) é a possibilidade do encontro de dois textos que não se dão por terminados, pois o exercício da rememoração continuará se renovando a cada momento em que se vive. As memórias narradas ficarão na mente do aluno e passarão a compor o seu “baú das lembranças”, colaborando num processo que é, ao mesmo tempo de alteridade, de descoberta de si e da identidade, de

operações que interferem “tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

consciências diferentes que ajudaram e ajudam no presente com a composição de nossa cultura, costumes e identidade coletiva. Bakhtin aponta que

Toda essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua afetividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido no exterior. A palavra vai à palavra. E no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2002, p. 147).

Assim, durante as entrevistas, os alunos devem estar imbuídos de perceberem todas as palavras “grávidas” de sentidos, na busca das expressões que fogem ao comum, que multiplicam os significados. Nesse interim, entre perceber no discurso alheio e os elementos que indicam que essas narrativas estão além de um simples relato oral, centra-se a produção do aluno. O autor-criador, ao expressar-se, também deixa as suas marcas que ajudam a compor o estilo do texto: os gestos, o tom de voz, a forma como olha, buscando as memórias mais longínquas e a importância que dá aos fatos narrados. A sensibilidade do olhar do aluno para esses fatores contribui diretamente para que o seu texto possa ganhar um tom e uma expressão mais literários.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a construção da análise de nosso *corpus*, foram lidos 17 textos do gênero *memórias literárias*, elaborados por alunos do 7º ano do ensino fundamental participantes da etapa escolar da OLPEF 2016. Realizamos a análise de todos os textos produzidos pelos alunos, visto que a execução do gênero em estudo se deu em uma única turma da escola.

Durante todas as etapas da execução da Olimpíada, 16 oficinas ao todo, os alunos foram por nós preparados para a redação de uma versão final de um texto que contempla o gênero *memórias literárias*, o qual deve trazer em seu conteúdo as vivências de moradoras da comunidade. Além disso, o texto deve adotar a perspectiva do narrador protagonista, tratar da temática “o lugar onde vivo” e apresentar uma linguagem literária. Para tanto, ainda seriam considerados os

critérios de textualidade (coesão, progressão e coerência própria da linguagem narrativa) e as convenções da escrita.

Nesse primeiro momento, chamamos a atenção para um fator determinante para a didatização do gênero: as condições de produção disponibilizadas no espaço escolar para o aluno. Desde a motivação para a participação da Olimpíada, a elaboração do texto, a realização das entrevistas, a reescrita, até a produção final, os alunos tomam contato com uma prática de escrita que se diferencia das produções extraescolares. Para Marcuschi (2012, p. 60), “essa divergência é um dos desafios que se apresenta à didatização dos gêneros textuais [...]”. Na escola, o tratamento dispensado ao gênero *memórias literárias* segue por um viés didático que adota um modelo de referência de ensino para os alunos. No espaço extraescolar, esse mesmo gênero fica sujeito a uma maior gama de “variabilidade de natureza sócio-histórica, cultural e até mesmo estrutural”.

Em nossa análise, também destacamos a ausência de formação dirigida e acompanhamento por parte dos órgãos competentes para a execução da OLPEF na escola. Lembramos que o Programa é uma política pública e oferece formação¹⁸ para os professores participantes, inclusive no ambiente virtual, de onde retiramos boa parte das orientações metodológicas específicas para a execução da SD. Tivemos a preocupação de, antes de iniciarmos a aplicação da OLPEF, de conhecer o currículo da turma do 7º ano, assim como o material didático utilizado pela professora titular para que pudéssemos garantir que a nossa metodologia contemplasse e complementasse os conteúdos do programa previsto para o período. Na apresentação do caderno *Se bem me lembro...*, temos uma clara definição dos objetivos do Programa.

A olimpíada não está em busca de talentos, mas tem o firme propósito de contribuir para a melhoria da escrita de todos. O importante é que os alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado. Isso contribuirá para que se tornem cidadão mais bem preparados (CENPEC, 2010).

Não temos interesse em produzir números que visem uma interpretação estatística dos fatos da realidade que abordamos, mas temos o desejo de poder contribuir para uma aprendizagem proficiente dos alunos que participaram da

¹⁸ Achamos importante destacar que todos os conhecimentos e orientações para a execução da OLPEF partiu exclusivamente do professor a partir dos estudos dos materiais orientadores do Programa.

OLPEF. Nossas análises sobre as produções dos alunos centram-se em torno de quatro pontos principais:

- Atendimento ao gênero textual;
- Atendimento ao tema;
- Atendimento à organização textual e linguística; e
- A construção da narrativa memorialística a partir do olhar da mulher.

2.5.1 As produções dos alunos e o gênero *memórias literárias*

Trazemos aqui as nossas reflexões retomando alguns objetivos que devem estar contemplados nos textos dos alunos:

1. Recuperar a história da sua comunidade a partir das lembranças de uma antiga moradora;
2. Após as entrevistas, recolher os fatos narrados pelas moradoras mais antigas e reescrevê-los como se fossem seus;
3. Construir uma narrativa que, além retratar os fatos reais relatados pela fala da moradora, esteja entremeada dos recursos próprios da linguagem literária.

Numa análise inicial, pudemos constatar que a maioria dos textos não conseguiu atender aos três critérios acima estabelecidos. Alguns textos tratam as reminiscências como pontos soltos, sem uma ligação coerente entre as partes, embora demonstrem a compreensão da relação das narrativas ligadas à reconstrução do passado através das lembranças. Assim como apontamos noutro ponto desta pesquisa, o trabalho com o caráter literário do texto restrito a praticamente uma única oficina da SD tem seus resultados negativos na produção final, pois a construção dos fatores literários a partir da realidade narrada fica comprometido ou não é plenamente contemplado na maioria dos textos.

Para efeito de ilustração, trazemos alguns trechos.

AMOSTRA 01:

Essa cidade é minha terrinha, onde fui criada por meus pais. Moro aqui desde a construção do açude. Não havia casa de tijolos, só de taipo. Essa cidade não tinha nada para crescer, mas chegou uma mulher que começo a mudar as coisas. Era a minha amiga [nome da amiga]. Eu me casei com Manuel Beserra. Tive 13 filhos, mas 7 morreram em seu nascimento. Eu sempre trabalhei em casa, mas seu Benedito, o prefeito de minha cidade, me contratou para trabalhar em uma escola como merendeira. Meu esposo começou a trabalhar na construção do açude. Quando terminou, ele foi

trabalhar em São Paulo [...]. Memórias da Sra. M.I.C. por B.F.M., autora.

A amostra acima apresenta uma narrativa que traz as lembranças uma moradora de 82 anos. O aluno-autor consegue assumir a perspectiva da narrativa em primeira pessoa, trazendo as memórias de M.I.C como se a ela recorresse a *flashes* de memórias que vem subitamente, sem uma organização coerente, para contar os fatos. Em nenhum momento da narrativa temos contato com evidências de uma narrativa ficcional.

Embora tenhamos consciência de que os alunos adolescentes ainda não tenham pleno conhecimento dos recursos linguísticos e literários que eles podem utilizar na retextualização dos textos das entrevistas, acreditamos que há a necessidade de uma prática mais efetiva com o gênero e também com outras produções do gênero didatizado. Já apontamos a necessidade de intensificar e incluir mais atividades com a linguagem literária, pois compreendemos que o processo de escrita do gênero proposto traz um grau de complexidade considerável quando observamos, por exemplo, a integração de múltiplas vozes na sua produção escrita.

AMOSTRA 02

Lembro-me que quando criança, íamos buscar água lá no Penha, com um jumentinho. Mamãe fazia pipoca para eu e meus irmãos merendarmos. Colhíamos algodão, que hoje, em nossa região, está difícil. Antigamente, não tínhamos muitas opções de roupas e calçados como tem agora. Minhas bonecas eram de sabugo de milho, e gostava de mexer em seus cabelos... e só de lembrar que cuidei delas com o mesmo carinho que cuidei dos meus filhos. Às vezes rio, às vezes me emociono com minhas lembranças. E que lembranças! De quando subia no pé de cajueiro, que me contavam lendas sobre onças, e eu tinha medo... lembro de quando me casei com o [nome do marido], que partiu para o céu. Chorei muito nesse dia de maio... (Memórias da Sra. A.G. por I.S.L., autora).

A caracterização do cotidiano, dos locais percorridos pela autora-criadora e as suas práticas sociais nos ajudam a construir a imagem das práticas cotidianas na comunidade da autora-criadora. No entanto, a presença dos elementos literários é quase nula, embora a leitura seja envolvente por adotar um tom mais emotivo. Na continuidade do texto, há a retomada das ações narradas no início, acompanhadas das descrições sinestésicas. A narrativa de A.G fica restrita às ações rotineiras,

comuns. Diferente do exemplo anterior, o texto apresenta um desenvolvimento mais coerente, embora ainda peque em alguns elementos.

Nos dois exemplos vistos até agora, percebemos certa dificuldade dos alunos em articular as múltiplas vozes que compõem o discurso. Os textos não atendem plenamente a estrutura composicional do gênero exigido. Outro detalhe, é que a construção e a estrutura da narrativa ficam comprometidas pela quebra da fluência e do ritmo, além da dificuldade de separação do gênero relato oral com o que se propõe aqui. O fato de os alunos não recorrerem à literariedade ou ficcionalidade nos textos compromete a classificação da sua produção como gênero *memórias literárias*.

AMOSTRA 03

Se bem me lembro, quando se avistava a aurora, eu, uma pequena menina, olhava nas pontas dos pés na janela da casa de taipa, e ali eu já sabia que um novo dia havia de florescer. Um dia inesperado que só o tempo poderia dizer. O dia começou já cansativo para os agricultores daquela terra fértil. Acordávamos antes de ver o alaranjado do sol no cacarejo do galo, que anunciava a imensidão do dia que haveria de nascer. Minha infância turbulenta foi como um piscar de olhos. Eu não ficava de gandaia por ali como as outras crianças que enchiam o lugar de alegria. Mas dali eu só podia olhar, pois ali naquela casa de taipa eu tinha muito o que fazer e eu pegava aquela vassoura de palha velha lá no canto para começar a varrer de um canto para o outro daquela silenciosa e tranquila casa. Enchia a quartinha de água, enrolava com um pano molhado para a água esfriar. (Memórias da Sra. M.C.S. por M.A.G.T., aluna-autora).

A terceira amostra acaba se diferenciando dos dois anteriores, visto que a autora elabora um texto em primeira pessoa. Ele é envolvente, imagético e resgata as lembranças se utilizando de mecanismo da linguagem literária, dando uma maior força expressiva e semântica para as palavras e sensações. A narrativa do cotidiano traz eventos episódicos que caracterizam a rotina da comunidade e a percepção da narradora frente aos primeiros movimentos do dia: da natureza e dos homens.

“*Acordávamos antes de ver o alaranjado do sol no cacarejo do galo*” é uma das expressões que resumem, mesmo que de forma episódica, as evidências de uma narrativa que envolve uma linguagem que preza pelo elemento estético. Dos três exemplos colocados aqui, o texto de M.A.G.T. é o que mais se aproxima dos três pontos que devem estar presentes nos textos dos alunos produtores de *memórias literárias*: recuperar a história da sua comunidade a partir das lembranças

de uma antiga moradora; após as entrevistas, recolher os fatos narrados pelas moradoras mais antigas e reescrevê-los como se fossem seus; construir uma narrativa que, além retratar os fatos reais relatados pela fala da moradora, esteja entremeada dos recursos próprios da linguagem literária.

Depois dessa breve análise, partimos agora para análise por categorias, assim descritas: Atendimento ao gênero textual; Atendimento ao tema; Atendimento à organização textual e linguística e A construção da narrativa memorialística a partir do olhar da mulher.

2.5.2 Atendimento ao gênero textual *memórias literárias* e ao tema

Para a elaboração do texto escrito de *memórias*, os alunos foram apresentados à temática *O lugar onde vivo*. Souberam desde o primeiro encontro sobre o direcionamento dado para as fontes de consultas através das entrevistas: mulheres mais velhas da comunidade. Junto a elas, eles deveriam estar atentos na busca de informações particulares e que também influenciassem na vida dos demais moradores da comunidade, fatos interessantes ou inusitados que compoam a história do local. Por serem ainda muito jovens e não terem ainda lembranças significativas em relação à vida na comunidade, os alunos precisavam se empenhar para conseguir o máximo de detalhes dos fatos narrados durante as entrevistas, como por exemplo, as mudanças físicas na comunidade, os costumes, eventos que envolvessem a autora-criadora dentro do espaço coletivo ou profissões que existiram na época lembrada e que não existem mais.

Outro fator que julgamos determinante foi a escolha das pessoas entrevistadas. Depois da pesquisa inicial, foi elaborada uma lista com várias mulheres que poderiam ser entrevistadas. Realizamos uma análise conjuntamente com os alunos para determinar as que poderiam melhor contribuir para a escrita do texto e que os alunos pudessem atender ao tema proposto. Pensamos no espaço, horário e entramos em contato com um grupo de cinco mulheres. Todas aceitaram o convite e no dia e hora marcada, o encontro aconteceu. Ele se iniciou com um café da manhã, onde os alunos já foram se aproximando das convidadas e tecendo os primeiros diálogos, embora informais. Foi um momento inicial importante, pois a construção ideológica da temática teria continuidade através de um momento mais formal,

através das perguntas pensadas e elaboradas na sala de aula. Além dessas, muitas outras surgiram durante a entrevista e que não estavam no planejamento.

Fato importante a se destacar é que, apesar de as perguntas serem direcionadas à história dessas mulheres dentro de um contexto coletivo, a maior parte das narrativas ficava restrita ao espaço privado da vida das autoras-criadoras. Ainda assim, elas destacavam nessas narrativas um percurso que indicam a busca pelo atendimento à temática, quando se colocam dentro de um contexto coletivo que indica a evolução sócio-histórica do local. Vejamos

AMOSTRA 4

Se bem me lembro, quando cheguei em [nome da cidade] a pé, estava acontecendo a construção do açude [nome do açude]. Quando cheguei nesse povoado, que hoje é uma cidade, eu decidi construir uma escolinha que funcionou com 15 alunos e depois que eu montei a minha escola, fomos atrás de construir a biblioteca para os alunos. [...] tive meus 4 filhos, [nomes dos filhos]. Então, eu e meu marido decidimos construir um comércio para os trabalhadores que estavam na construção do açude de [nome da cidade]. Eu me casei muito nova, com 18 anos. (Memórias da Sra. M.E.N. por F.J.L.F., aluno-autor).

As memórias narradas da senhora M.E.N. atendem à temática, embora não satisfatoriamente. Há resquícios de suas memórias subjetivas dentro de um contexto coletivo, quando ela pensa na construção de uma escola e de uma biblioteca. Posteriormente, a construção de um comércio para atender aos trabalhadores de uma obra na localidade. Há nessa narrativa uma intertextualidade com a AMOSTRA 1, quando a narrativa da entrevistada também faz referência à construção de um açude na localidade. Assim, ambos os textos trazem fatos que indicam a evolução da comunidade, sendo permeados por algumas lembranças de cunho particular. Ainda assim, não se caracterizam como literários, não atendendo ao gênero proposto.

AMOSTRA 5

Lembro com clareza da minha infância, de meu pai trabalhando na roça e minha mãe realizando os seus afazeres domésticos. E meus irmãos, juntamente comigo, ajudando ambos. Lembro também que gostava de se sentar e observar a plantação de algodão do senhor [nome do dono da plantação]. Ele tinha várias outras, bem vastas. Mas a de algodão, em especial, era a que mais me chamava atenção. Gostava de ver a maneira

que se destacava em meio as outras, as grandes fileiras brancas, dando um imenso contraste com a terra seca daquela região do interior do Ceará. (Memórias da Sra. F.J.O.R. por I.O.L., aluno-autor).

Mais uma vez, temos uma produção com informações pontuais sobre as características de uma rotina associada às peculiaridades da comunidade, nesse último caso, o da plantação de algodão na região que encantava a autora-criadora. A produção não contempla, mais uma vez, o gênero pretendido, pois não são observados no texto os traços de literariedade ou de ficção que marcam o gênero.

Dos dezessete textos analisados, apenas um contempla satisfatoriamente os três pontos que julgamos essenciais na produção dos textos exigidos pelo gênero, os quais retomamos aqui: recuperar a história da sua comunidade a partir das lembranças de uma antiga moradora; após as entrevistas, recolher os fatos narrados pelas moradoras mais antigas e reescrevê-los como se fossem seus; construir uma narrativa que, além retratar os fatos reais relatados pela fala da moradora, esteja entremeada dos recursos próprios da linguagem literária.

A produção que atende satisfatoriamente neste ponto (tema e adequação à escrita do gênero) é o trecho citado na AMOSTRA 3. A aluna consegue atender aos critérios exigidos, utilizando-se de recursos próprios e característicos do gênero. A construção das expressões e recursos literários utilizados por ela, demonstram, além de um maior domínio no gênero, que ela compreendeu que a retextualização precisava está “recheada” com recursos literários que expandem o sentido das palavras e expressões.

2.5.3 A organização textual e linguística

Partimos do pressuposto que os recursos pedagógicos que compõem o material da OLPEF pudessem instrumentar os alunos para que redigissem textos que bem atendessem os aspectos da textualidade, como coesão, articulação e progressão, com o intuito de garantir a coerência das produções. De modo geral, esses conhecimentos são sedimentados durante os anos de estudo da educação básica, desde que os alunos passem por experiências significativas quanto à escrita e reescrita de suas produções, reflexão sobre os textos produzidos e estejam em contato com diversos gêneros. Acreditamos que, mesmo estando em fase de apropriação dos processos complexos que envolvem uma produção escrita, os

alunos, em sua maioria, precisam de ajuda para desenvolver seus conhecimentos linguísticos para a produção de textos, sua organização e o conhecimento do gênero exigido no momento da escrita.

À escola cabe concretizar as práticas que possam garantir ao aluno o conhecimento e observação às convenções da escrita. Pensando numa formação que prepare os alunos para as diversas situações comunicativas em que são expostos ao longo da vida, refletimos que para que isso aconteça, também é necessário se pensar na formação dos profissionais que estão nas salas de aula para garantir que a sua boa formação garanta o real sucesso dos alunos.

Analisando os textos, percebemos que em há uma grande deficiência na escrita dos alunos quando nos referimos aos critérios de textualidade. Se pensarmos que o gênero em estudo se caracteriza como narrativo, veremos que a sua necessidade de progressão deve estabelecer uma conexão coerente com as informações iniciais e as novas que vão surgindo, de modo a garantir a coesão e a coerência da narrativa. O que vemos, na maior parte dos dezessete textos, é uma aglomeração de informações, seguindo a cronologia das reminiscências do autor-criador. Sabemos que o acesso às lembranças pode não seguir a ordem tal qual ocorreram. Muitas das lembranças durante as entrevistas recorrem à técnica de *flashback*, quando as autoras voltavam ao passado imagético e, por vezes, mesclavam o tempo presente e o passado. Cremos que isso também pode ter dificultado a organização textual dos alunos. Mas o fator preponderante para nós é a falta de conhecimento para realizar as conexões entre os fatos narrados.

AMOSTRA 6

[...] Fui crescendo e ainda consegui estudar um pouco: aprendi fazer meu nome, ler um pouco algumas palavras. Fui ficando mais velha. Já tive 4 filhos. Infelizmente morreram 2, mas fui levando a vida. Me casei em 1952 e depois de muitos anos de casada, meu querido marido faleceu. Após 5 anos de seu falecimento, me casei com o [nome do segundo marido]. Cuidei da minha mãe até chegar a sua hora de morrer. Trabalhei como doméstica e agricultora. Um dos fatos marcantes na minha vida foi no meu tempo de menina, quando morava com meus pais, mas prefiro os tempos de hoje porque tem mais facilidades. (Memórias da Sra. M.C.S. por E.D.C.L., aluna-autora).

Como podemos observar na AMOSTRA 6, o processo de progressão textual fica completamente comprometido, pois a aluna-criadora não segue uma ordem

cronológica para os acontecimentos narrados. Por exemplo, quando ela narra que teve 4 filhos, mas só posteriormente ela relata o casamento. Ou a falta de coerência, quando ela dá a entender que vai falar de um fato marcante de sua infância e não o diz.

De fato, os textos têm uma organização textual e linguística que, além de dificultar a compreensão, acabam colaborando para o distanciamento da estrutura formal do gênero. Até aqui, apenas um texto continua a atender, mesmo que não seja completamente, os critérios estabelecidos para o gênero memórias literárias. Os demais apresentam problemas desde o atendimento à temática, ao gênero proposto e à organização textual. Há, inclusive, um desequilíbrio entre esses três pontos, quando os textos atendem parcialmente a um dos critérios e se distancia dos outros dois, ou se aproxima de dois, mas distancia-se totalmente da possibilidade de atender ao terceiro critério.

2.5.4 A construção da narrativa memorialística a partir do olhar da mulher

Ao determinar que o foco das entrevistas a serem realizadas pelos alunos fosse em mulheres da comunidade, tínhamos a intenção de descobrir histórias significativas de mulheres que influenciaram diretamente nas relações mantidas no interior de sua comunidade no tempo passado e que pudessem ser, através do seu protagonismo, representações simbólicas da ascensão do papel feminino na sociedade. Além disso, nos daria uma visão parcial do espaço dedicado a elas a mais de cinco décadas dentro da sociedade em que os alunos estavam inseridos. Estes, por sua vez, teriam a oportunidade de entrar em contato com as histórias do passado do lugar onde vivem, mas sob o olhar da mulher. Além do mais, focar em narrativas memorialísticas femininas é reconhecer-lhes a importância dentro de nossa sociedade, dar-lhes voz e reconhecimento.

Quanto ao processo narrativo, delineamos no ponto anterior as dificuldades apresentadas pelos alunos em atender ao gênero solicitado e apresentarem dificuldades na progressão temática e na organização textual. As narrativas ficam, assim, comprometidas. Porém, o seu caráter de valor imagético, saudosista e sentimental permeia a maioria das produções dos alunos. Temos contato com costumes, crenças, cultura, relações familiares, práticas de trabalho, condições sociais e protagonismo da mulher.

O papel ocupado pela maioria das mulheres que contaram as suas memórias aparece nas produções dos alunos como representação da mulher tradicional, afeita aos valores da família patriarcal, com espaços e funções bem definidas. Ao relatarem a infância, algumas delas falam das brincadeiras, da necessidade de ajudar à mãe ou de ter funções definidas desde cedo dentro da dinâmica doméstica.

Uma dessas mulheres se destaca por sua atuação social no campo da educação e da economia. M.E.N, 78 anos, relata a sua luta por uma educação formal para as famílias dos pobres da comunidade, construindo para isso uma escola e uma biblioteca para atender a quinze crianças. Na área da economia, pensou junto com o marido na construção de um comércio para atender aos trabalhadores de uma grande obra da região. Tomou de conta do comércio e assumiu funções sociais que antes eram privilégios dos homens. Esteve à frente do seu tempo, na busca de espaços de reconhecimento para os menos favorecidos e para a condição feminina.

CAPÍTULO 3 - SOBRE MEMÓRIA E MEMÓRIAS

3.1 O GÊNERO LITERÁRIO: memórias

Quando pensamos nesta pesquisa e na aplicação da OLPEF numa turma de 7º ano de uma escola pública de ensino fundamental, entendemos que precisaríamos ir muito além dos conceitos que encontramos no caderno do professor. Inicialmente, a necessidade de definição do termo *memórias* se confundia com *memória* ou a definição encontrada no material do professor parecia limitada demais. Em nossas pesquisas iniciais, descobrimos que o gênero *memórias*, juntamente com *confissão*, *diário*, *relato*, *biografia* e *autobiografia* não faziam parte das formas canônicas da Literatura, como as *narrativas*, *o conto*, *o romance*, *a crônica* e *a novela*, aqueles eram classificados como pertencentes aos gêneros confessionais.

De acordo com Boeno (2013, p. 43) o gênero *memórias* é definido como sendo “uma narrativa ficcional escrita em primeira pessoa ou ainda em terceira pessoa, na qual o autor conta as lembranças de sua vida ou da vida de outra pessoa”. Esse tipo de narrativa nos permite ter contato com o passado e, a partir dele, realizar as nossas interpretações. Ainda segundo a autora,

As reminiscências relatadas são baseadas em fatos reais com tons de ficção, pois toda Literatura é potencialmente autobiográfica criada a partir das experiências estéticas dos autores. O autor-criador pode ser heterodiegético, aquele que narra em terceira pessoa ou intradiegético do tipo autodiegético, aquele que narra a sua própria história; ou intradiegético do tipo homodiegético, aquele que narra a história de outra pessoa (BOENO, 2013, p. 43).

A OLPEF permite que o aluno possa escolher qual foco narrativo irá adotar e qual perspectiva melhor se enquadra para a escritura do seu texto. Para que ele entenda e tenha autonomia na escolha, precisa ter contato com diversos textos do gênero. Visto que nas últimas décadas a escrita de gêneros tidos como confessionais tem crescido consideravelmente, é cada vez mais comum encontrarmos em livrarias uma grande quantidade de obras do gênero e constatar que eles estão entre os mais vendidos, sejam de ficção ou não ficção.

Bakhtin (2003) considera que os gêneros do discurso resultam em formas-padrão, definindo-se como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para ele, nós temos a nossa disposição um repertório de gêneros e, apesar de usá-los livremente, não nos damos conta disso. O autor cita exemplos de usos no nosso

cotidiano e afirma que o nosso discurso é moldado pelo gênero em uso. O pesquisador faz uma analogia com a aprendizagem de uma língua materna com o acesso aos gêneros, afirmando que eles nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Para nós, esse conhecimento deve ser aprimorado com as práticas escolares, quando se dispõe a ensinar os alunos a reconhecer e produzir textos de diferentes gêneros.

Nós sentimos o tempo todo a necessidade de nos comunicarmos, seja com o mundo exterior, seja consigo mesmo. Interagir com as outras pessoas nos exige o domínio de elementos subjetivos próprios da comunicação. Adotamos um estilo, uma forma de composição e, dentro de um contexto, comunicamos um conteúdo motivado por nossas intenções. Para Bakhtin, aquilo que comunicamos é o resultado de uma “memória discursiva”, repleta de enunciados antes já proferidos em outros contextos interacionais, e, mesmo inconscientemente, o locutor, no momento de sua enunciação, (re)formula o seu discurso. Esses discursos pertencem a gêneros e, por isso, podemos afirmar que eles atuam em diferentes situações comunicacionais.

Por essa constante necessidade que temos de nos inventar e reinventar através de nossos discursos nos diferentes espaços e tempos é que podemos afirmar que a possibilidade de surgimento de diferentes gêneros discursivos é constante, visto que eles estão ligados às necessidades do homem em sociedade. Quanto ao gênero que selecionamos, voltemos à reflexão da definição do termo *memórias* em contraposição a *memória*, mas agora fazendo a distinção a partir de Clara *et. al.* (2010), utilizando a definição dicionarizada dos termos:

Memória é aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência. [...] Memórias: relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular (CLARA, *et. al.*, 2010, p. 25).

E ainda:

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias (CLARA, *et. al.*, 2010, p. 19).

Lembremos que o termo “literárias” está relacionado à literatura, ao literário. Entendemos, dessa forma, que ele acrescenta aos fatos narrados um valor conotativo, com intenções para uma produção estética. Como uma das propostas da OLPEF é fazer com que os alunos aprendam a ler e a produzir textos a partir do gênero selecionado, o trabalho com as memórias literárias parte das narrativas de experiências vividas por moradores mais experientes de uma determinada comunidade. Importante destacarmos que os estudantes não escreverão as suas próprias memórias, mas sim as memórias desses moradores, podendo adotar um caráter mais intradieético do tipo homodieético. Outro fator importante de se destacar é que os alunos precisam se identificar com os textos literários para que possam perceber que num texto literário as palavras acabam por adquirir sentidos muito além dos convencionais.

3.1.1 “Memória” e “Memórias”

Ampliemos aqui a noção que estabelece claras distinções entre os termos. Lembramos ainda de termos correlatos, como *esquecimento* e *recordação*. Essas noções são importantes para os professores que executam as oficinas em sala de aula e também para que possam ampliar os sentidos que estão designados no caderno do professor ou que, de algum modo não apareçam ou sejam vagos em sua definição.

Sabemos que a *memória* tem uma atribuição mais funcional, pois ela é a responsável por conservar, manter e armazenar informações. Executa uma função biológica e psicológica mental. Portanto, como afirma Boeno (2013, p. 54), “a *memória* opera na consciência, signo que externa experiências singulares, traços identitários, individuais, coletivos, sociais e culturais”. Já o *esquecimento*, assim como a memória, executa uma função psicológica, mas ao contrário da outra, atua no apagamento das informações que nosso cérebro julga desnecessárias ou sem importância para o armazenamento. Por fim, a *recordação*, também uma função psicológica de caráter infuncional, ou seja, sem uma “função técnica ou lógico operativa”, a qual “[...] consiste na lembrança involuntária, proveniente do inconsciente, do desejo provocado por um signo externo ao sujeito”, conclui Boeno (2013, p. 54).

Como vimos acima, todas essas funções psicológicas atuam juntas na construção de nossas memórias e são essenciais na nossa formação enquanto sujeitos, colaborando diretamente com a nossa comunicação. E nosso desenvolvimento não será pleno se não ocorrer nas interações sociais.

[...] é precisamente o ponto essencial da concepção vygotskyana de interação social que desempenham um papel construtivo no desenvolvimento. Isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais (IVIC, 2010, p. 16-17).

Quanto ao gênero *memórias*, acrescido do termo *literárias*, podemos dizer que ele pertence ao gênero narrativo, caracterizado por um narrador ligado diretamente a um “eu” que é individual, ao passo que é coletivo. Para usar um termo de Bakhtin, polifônico, pois na medida em que comunica o que é subjetivo, o faz a partir das várias vozes que compõem o discurso do indivíduo. Estas vozes “dialogam” dentro do discurso num processo contínuo. Se o indivíduo escolhe, por exemplo, o gênero *memória* para comunicar, o faz a partir de uma intenção comunicativa e pensando no contexto de circulação da sua produção.

Bakhtin considera importantes alguns aspectos relacionados ao gênero discursivo, os quais são: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (a estilística adotada pelo escritor). No caso do plano composicional, podemos classificar o gênero *memórias* “na Esfera da Vida, do cotidiano, da esfera da comunicação humana, ou mesmo na Esfera da Arte” (BOENO, 2013, p. 55). Para exemplificar e tornar mais claro o plano composicional, estruturaremos o gênero em estudo em duas esferas: o da vida e o da arte¹⁹.

Quadro 5: Exemplificação do gênero "memórias" no âmbito das Esferas da Vida e da Arte.

Esferas da Vida	Esferas da Arte
Cotidiano: Diário; vídeo de memória; Autobiografia; Biografia; Conversa face a face.	Literatura: Memórias Conto Crônica Romance Poemas
Jornalística: Crônica esportiva	

¹⁹ Usamos aqui o mesmo quadro utilizado por BOENO (2013), pois a estrutura adotada pela pesquisadora condiz com a mesma perspectiva que adotamos.

Artigo de opinião	Literatura infanto-juvenil:
Entrevista	Contos de fadas
	Fábulas
Política:	Livros de imagem
Lei; Projeto de Lei	
Portaria	Artística:
Resolução	Esculturas
	Obra de arte
Profissional:	Monumento
Memorando	
Carta; Contrato	Música clássica
	Letra de canção
Institucional:	Fotografia
Memória de reunião	Souvenir
Ofício	Arquiteturas
Boletim de ocorrência	Artes cênicas
Educacional:	
Memorial descritivo; Seminário	
Memorial circunstanciado	
Relato de experiência; Ata	
Memórias sociais	
Memórias históricas	

Fonte: NOGUEIRA, 2016²⁰.

Para Bakhtin, ao exercitar a competência linguística como produtor de enunciados, o autor-criador precisa estar em contato com as diferentes situações comunicativas e, assim, em contato com os diferentes gêneros do discurso. Quanto mais experiência com diferentes situações comunicativas tiver o indivíduo, mais habilidade ele terá na diferenciação dos gêneros e nas suas adequações ao contexto, além do reconhecimento das estruturas que os compõem. No quadro acima, é possível observar que o gênero *memórias* está presente em diversas formas composicionais que circulam socialmente e se apresentam como narrativas no processo da escrita.

O espaço escolar é privilegiado para o trabalho com *memórias*, pois não corre o risco de limitar o estudo do gênero a apenas uma única forma de manifestação. É espaço privilegiado porque se fundamenta teórica e pedagogicamente para ensinar crianças e jovens a interpretar e produzirem textos orais e escritos em determinados gêneros. Devemos ainda considerar que esses jovens estudantes estão em período de formação e, portanto, o ensino da produção de texto com base no estudo de gêneros precisa fazer com que os alunos compreendam qual é o seu papel dentro do processo de ensino e aprendizagem e participarem ativamente, mas

²⁰ João Paulo Nogueira, autor da pesquisa.

não somente nas atividades desenvolvidas dentro da sala de aula. Não esqueçamos que além da necessidade de aprendizagem da escrita de texto bem estruturados dentro de um gênero, está a atuação desses jovens dentro da sua própria comunidade, conhecendo-a melhor, fazendo parte da sua história e trilhando os caminhos que ajudem a preservar as suas memórias e as de seu povo. Assim, há possibilidade de encontrar o seu próprio destino e a sua identidade.

3.2 SOBRE MEMÓRIA E ORALIDADE

Sabendo que uma das principais vantagens de se pesquisar sobre a história oral é justamente o fascínio que ela exerce, propomo-nos à utilização da metodologia de pesquisa *História de memórias*²¹, com a qual podemos estudar a constituição e a formalização das memórias. Nosso interesse em falar sobre a memória remonta à necessidade de estarmos sempre ligados aos fatos que nos transformaram no que somos hoje e em criar um ambiente onde seja possível nos reconhecer como autores e coautores da nossa história coletiva e individual. É, assim, estabelecer relações entre a tomada de consciência de si mesmo, do outro, na construção de uma identidade tanto particular quanto coletiva.

A valorização das pessoas enquanto sujeitos históricos possibilita não só o seu reconhecimento, mas também o seu protagonismo social. As possibilidades que a história oral nos oferece de tomar contato com as memórias alheias num tempo presente possibilita um reencontro com o tempo em que ela é, além de ação, significado real. Além disso, a escuta nos permite ir além do conhecimento de uma versão particular do passado, pois possibilita ainda aprender algo sobre a nossa própria realidade pelo olhar do outro.

Creemos que nenhum relato oral possa nos oferecer uma compreensão completa dos fatos narrados. Nesse sentido, recorreremos à hermenêutica²² para afirmar que para compreender o homem é preciso compreender a sua história. Embora haja divergências ideológicas tanto nas ciências humanas como nas ciências naturais, essa afirmação nos traz outra reflexão importante: para compreender o outro, é preciso se colocar no seu lugar, sentir o que ele sente e acreditar nas coisas que ele acredita. Ainda assim, jamais teremos uma

²¹ Ver ALBERTI, 2004.

²² Ver a respeito da hermenêutica e de Dilthey, ALBERTI, 1996.

compreensão completa de todos os fatos. Haverá sempre espaço para novas possibilidades, assim como afirma Alberti (2004, p. 19): “[...] a hermenêutica nunca produz a certeza demonstrável”.

Se imaginássemos a possibilidade de reproduzir o nosso passado em cada um dos seus mínimos detalhes na forma de um filme, levaríamos outra vida para assisti-lo. Podemos até querer que o nosso cérebro reproduza na forma de pensamentos todos os detalhes de um momento vivido, embora saibamos que muitos deles se perdem no ato de lembrar e muitos vazios possam ser preenchidos pela nossa imaginação. Alberti (2004), ao falar do lugar da história oral, nos traz uma constatação que, apesar de parecer óbvia, convoca-nos à reflexão sobre a memória e a sua comunicação oral:

[...] é impossível assistir ao que se passou, seguindo a continuidade do vivido, dos eventos e das emoções. E o que vale para as nossas vidas vale evidentemente para o passado de uma forma em geral: é impossível reproduzi-lo em todos os seus meandros e acontecimentos os mais banais, tal qual realmente aconteceu (ALBERTI, 2004, p. 13).

Se esta constatação é aparentemente banal, o próprio ato de lembrar é uma experiência que proporciona encontros: o de quem conta com quem ouve; do tempo passado com o tempo presente; a percepção de quem viveu com a percepção da vida no hoje de quem conta e de quem é interlocutor. A história lembrada e externada pela fala está recheada de mecanismos que permitem o acesso ao documento imaterial particular. Há, no ato de contar, uma vivacidade permeada por um tom sentimental e saudosista. Essa experiência permite que o locutor, indivíduo único e singular, embora pertencente a uma coletividade, manifeste através de sua narrativa a história que viveu, colorindo-a e substituindo as descontinuidades das narrativas com as suas emoções, gestos, tom de voz e olhar. Este último é muito importante nas nossas discussões, pois falar de memórias e oralidade cria um estreito laço com o sentido do olhar.

Como afirma Halbwachs (2006), as nossas impressões podem basear-se não somente em nossas lembranças, mas também nas de outros. O olhar do outro para um mesmo fato num tempo passado reforça o valor de veracidade que os fatos narrados podem ter. É como se as lembranças ganhassem uma importância maior, pois, além do valor individual, elas passam a ter um valor coletivo. Nesse sentido, a oralidade, em toda a sua espontaneidade, permite o protagonismo nas narrativas

orais. Permite ainda a quem relembra sempre uma nova possibilidade de reviver, de sentir-se integrado a dois tempos que se fundem num único ato: o ato de narrar.

Quando queremos saber de acontecimentos históricos importantes num passado distante, recorremos sempre a fontes históricas documentais e, convencionalmente, reconhecidas como fontes seguras de informação. Talvez o fato de as narrativas orais não terem o mesmo prestígio que as demais possam colocá-las em menor evidência. No entanto, elas estão centradas no indivíduo. Numa sociedade moderna onde a fragmentação das informações se apresenta na forma de textos escritos nos formatos convencionais, a oralidade ainda tem a vantagem de colocar o indivíduo como um elemento constitutivo capaz de sintetizar os significados do passado, sendo o próprio âncora no presente para a representação dos acontecimentos no tempo passado.

Podemos falar do fascínio que temos em relação ao tempo passado. Ao escutar um relato oral do cotidiano vivido por uma mulher há mais de cinquenta anos, transportamo-nos para a mesma época de suas memórias e dividimos com a nossa narradora o seu momento saudosista, os seus sentimentos, suas dores, alegrias e tudo o que as lembranças tornam mais uma vez real através das palavras. É justamente esse fascínio que tem dado sustentação ao sucesso que as narrativas orais têm alcançado nos últimos anos. Muitas pesquisas no exterior e, principalmente no Brasil, têm sido apresentadas em congressos e seminários sob a temática da história oral.

Apesar de não ser um assunto novo, muito menos exclusivo do campo da História, tendo em vista que a literatura muito bem se utiliza da temática, importantes estudos sobre memórias foram publicados no nosso país. Porém, poucos se aproximam da qualidade da produção do livro de Ecléa Bosi (1994): *Memórias e sociedade: lembrança de velhos*. Destacamos a importância da produção de Bosi porque, ao pesquisar sobre memórias, ela adota a perspectiva da psicologia social e das ciências humanas. Esse fato nos conduz a reflexões sobre a própria pesquisa, o pesquisador e o contexto em que ambos estão inseridos: os dias de hoje a partir do olhar para o passado. Registramos aqui que a autora não pretendeu uma obra com proposta de amostragem, mas sim de

[...] registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós. Esse registro alcança uma memória pessoal que, como se buscará mostrar, é também uma memória

social, familiar e grupal. [...] Desde sua concepção o trabalho situava-se, portanto, naquela fronteira em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e da sua cultura: fronteira é um dos temas centrais da psicologia social (BOSI, 1994, p. 37).

O que Ecléa Bosi nos proporciona é o contato com a história de uma cidade densamente povoada pelas memórias de seus habitantes. Porém, não se tratam de lembranças quaisquer. A recriação do passado a partir do olhar de pessoas simples, testemunhas vivas do tempo, permite-nos olhar a nossa história por uma perspectiva que não é encontrada nos livros. A autora precisou conviver com os seus entrevistados para compreender as diferentes conexões que eles utilizavam para externar através da oralidade as suas lembranças.

Exaltamos a importância desse trabalho para as nossas reflexões porque ele corrobora com a nossa pesquisa no sentido de destacarmos a importância do protagonismo dos idosos como guardiões do passado e, portanto, depositários da nossa cultura. Bosi não nos nega a insensatez de nossa sociedade capitalista, a qual demonstra desprezo à terceira idade: personagens oprimidos, inaudíveis e relegados. Ser velho nessa sociedade é uma constante luta pela sobrevivência. Este termo pode servir metaforicamente no sentido de manter vivo o desejo de lembrar, aconselhar, ensinar e reviver através das memórias.

Importante dizermos ainda que essa série de ações consentidas através da verbalização da palavra proporciona, apesar das adversidades impostas pela própria fisiologia humana e da sociedade em que estão inseridos nossos idosos, o reconhecimento de que a velhice é uma fase natural do ser vivo e que não pode ser percebida somente pelo lado negativo pelo outro (o opressor). Se os caminhos da lembrança forem bloqueados por um sistema governamental que despreza os suportes materiais da memória, toda uma sociedade estará condenada a enterrar a sua própria história.

Para o historiador Hobsbawn (2005), a destruição dos mecanismos sociais que vinculam a nossa experiência à das gerações passadas é o efeito que mais se destaca no final do século XX. Para ele, vivemos em uma sociedade onde o lucro e o prazer são os efeitos imediatos de relações egocêntricas, as quais não estabelecem relação direta com o passado público de sua época. É fácil

percebermos em nossa sociedade a liquidez²³ das relações e, como o próprio autor afirma ser o fim último dessa sociedade, o prazer individual.

Para além do exposto acima, podemos dizer que essa busca pelo prazer individual possibilita um desequilíbrio na relação entre o passado e o presente. Gonçalves Filho (1988, p. 95), ao falar da proximidade entre olhar e memória, expõe uma situação que intriga a mentalidade da sociedade contemporânea: a incompatibilidade entre a ação de olhar e a de trazer os fatos ao presente através da memória. Para o psicólogo, direcionamos muito mais o nosso olhar ao imediato, sem uma reflexão mais elaborada para o momento em que vivemos e, assim, permitimos o atrofiamento da memória “ao ponto estéril de uma função supérflua”. Podemos assim afirmar que esse atrofiamento, também causado pela supervalorização do tempo presente, silencia a voz daqueles que têm muito a nos falar. Para o autor,

O exercício da memória, seu exercício mais intenso e mais contundente, é indissociável da presença dos velhos entre nós. Quando ainda não contidos pelo estigma de *improdutivos*, quando por isso ainda não constrangidos pela impaciência, pelos sorrisos incolores, pela cortesia inautêntica, pelos cuidados geriátricos impessoais, pelo isolamento, quando estão ainda não-calados, dedicam-se os velhos, cheios de espontaneidade, à cerimônia da evocação, evocação solene do que mais impressionou suas retinas tão fatigadas, enquanto seus interesses e suas mãos laborosas participavam da norma e também do mistério de uma cultura (GONÇALVES FILHO, 1988, p. 97).

Pensando nisso, destacamos a importância dessa pesquisa porque ela possibilita a jovens estudantes o contato com o passado do seu povo, suas memórias e a valorização de membros da sua comunidade. Nesse sentido, reforçamos o pensamento de Pollak (1989) quando fala sobre a resistência que a memória tem à alteridade e à mudança, sendo essencialmente importante para a percepção de si e do outro. Assim, a constituição da identidade do indivíduo estaria ligada ao sentimento de unidade, de continuidade e de coerência. Conhecer as memórias de seu povo é um importante meio de estar em contato com a sua própria história, além de possibilitar o desenvolvimento de diversas habilidades tão pertinentes em nossa sociedade: a capacidade de ouvir, de planejar, de pesquisar, interagir e produzir

²³ Fazemos referência aqui à teoria de Zygmunt Bauman, *Sociedade Líquida ou Modernidade Líquida*, a qual faz referê-se à fluidez das relações em nosso mundo contemporâneo. Entendemos que o conceito do autor muito bem se relaciona à temática aqui apresentada e estabelece conexões com a nossa prática educacional.

conhecimento e reconhecimento. Ainda, de ser protagonista e valorizar o presente com o respeito àqueles que construíram a sociedade na qual vivem hoje.

3.3 SOBRE MEMÓRIA(S), HISTÓRIA E LITERATURA.

Muito se pode falar sobre a relação entre memória, história e literatura. Fácil é afirmar que esses três elementos são indissociáveis, pois estão intrinsecamente permeados pelos meandros das nossas relações sociais ao longo dos tempos. Hesíodo²⁴, contemporâneo de Homero, escreveu a obra Teogonia, a qual narra o surgimento do mundo a partir dos primeiros deuses, seus amores e suas lutas. É o poeta que atribui à Mnemosine, deusa de memória, a maternidade de Calíope (musa da poesia épica) e Clio (musa da história). Ambas são filhas de Mnemosine e Zeus. Sob a responsabilidade das deusas, estava a de evitar o esquecimento, proclamar e glorificar as ações e feitos dos deuses, para que, assim, os poetas revelassem os fatos aos humanos.

Perceber que essa imbricação entre memória, história e literatura tem suas origens na mitologia grega reforça a tese de sua indissociação. Assim, o poder de refletir sobre nossas ações no passado, mesmo que involuntariamente, nos deu um maior poder de pensar o presente e, principalmente, o futuro. O poder da tomada de consciência plena, racional, visto que o processo de desenvolvimento cognitivo da raça humana levou milhares de anos para chegar ao atual estágio, também nos permitiu pensar a evolução humana dentro de cada contexto e das necessidades que surgiram em determinadas situações.

O certo é que evoluímos em nosso domínio técnico da natureza. A história nos mostra como usamos a nossa capacidade de criação para gerar bombas nucleares e destruir milhares de vidas numa guerra; ou mesmo a evolução de nossas civilizações, garantindo a poucos a fartura e a muitos o mínimo ou quase nada do necessário à sobrevivência; melhoramos, principalmente depois da revolução industrial, a nossa qualidade de vida, ao passo que empurramos para a miséria milhões de pessoas. Cândido (1995, p. 235) afirma que “os mesmos meios

²⁴ Ver TORRANO, Jaa et al. Teogonia a origem dos Deuses. Editora Iluminuras Ltda, 2003.

que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria”. Em nosso país, essa constatação se acentua a cada dia.

Podemos, nesse exercício de recordar, trazer à discussão centenas de casos que põe em evidência o par antagônico racional e irracional, tomado aqui como referência ao homem. Porém, não é a isso que nos propomos. O fato é que, como dissemos acima, não podemos dissociar literatura e história. Mas podemos determinar os limites de cada uma. Se pensarmos exclusivamente em nosso país, veremos que logrou êxito a integração entre literatura e a história nacional. No nosso romantismo, “substituíram o *critério formal* de beleza do ideal clássico pelo *critério histórico* do valor representativo dos autores e obras” (BOSI, 2002, p. 10). Desse modo, o texto literário passa a ter valor a partir da sua capacidade de representação dos caracteres que antes se supunham próprios da sociedade que o gerou.

Pensando nisso, citamos um gênero que vem ganhando força e espaço na produção literária em nosso país: as memórias literárias. “As obras literárias são de várias naturezas, assim as memórias, que perpassam a vida real, perpassam também os variados gêneros literários. Nesses gêneros, as memórias correspondem aos textos narrativos ficcionais como escrita de si [...]”, afirma Boeno (2013, p. 41). Essa escrita tanto pode adotar uma perspectiva individual quanto coletiva. Os personagens podem ser reais ou ficcionais e são determinados pelo próprio processo criativo a partir das experiências vividas. As memórias normalmente partem das experiências vividas pelo autor, mas ganham caráter literário pelo valor estético da sua escritura, de como se utiliza da linguagem, como faz a seleção das palavras, a escolha do tom, do ritmo e de outros elementos que compõem o texto artístico.

Nesse processo, é importante perceber que as memórias ou lembranças passam por um processo de resignificação durante sua escritura. Há uma aproximação com o gênero relato histórico, pois à medida que o autor de memórias escreve, ele se ancora em elementos reais do cotidiano, na maior parte das vezes, utilizando elementos da história tradicional. Para ilustrar, trazemos um quadro comparativo utilizado por Boeno (2013, p. 42) na sua dissertação de mestrado.

Quadro 6: Esquema das aproximações do gênero "memórias", escritura entre realidade e ficção.

Textos Históricos	Memórias Aproximam-se 	Romance
Narram a realidade vivida		Resulta de um trabalho literário
História real		Ficção
Natural		Imaginário
Inconsciente		Inconsciente
Tempo pretérito		Desejo de tempo futuro

Fonte: NOGUEIRA, 2016²⁵.

Pensar no gênero memórias literárias, por exemplo, é concordar com o conceito Bakhtiniano de “tempo grande”, quando ele se refere à ideia de transposição da existência de uma obra por vários séculos. E concordamos com ele, pois esse gênero permite que nunca se deixe que as memórias morram ou sejam esquecidas.

[...] uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse toda e integralmente hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele (BAKHTIN, 2011, p. 363).

Para a pesquisadora da Universidade Federal da Paraíba, Luciana MARTINS (2008, p.65), as memórias individuais e coletivas se relacionam com “o tempo e o sentido de continuidade que corroboram para a preservação ou a exclusão de algo”. Cita como exemplo, o tempo matemático, sendo este mensurável, e o tempo das reflexões do homem, incomensurável. Nesse sentido, a autora põe em evidência o sentido de continuidade de uma memória, pois como também afirma POLLAK (1992), as memórias são construídas, seletivas e flutuantes. Para a relação entre história e literatura, MARTINS (2008), afirma que

O conhecimento histórico e a literatura, também, se relacionam com as memórias, tanto individuais quanto coletivas. Para a história, as memórias lhe servem como material e objeto de estudo, baseando-se em procedimentos científicos específicos (Le Goff, 1996); já no segundo caso, o diálogo é mais sutil, uma vez que para ele não existem regras determinadas, mas nem por isso de forma menos intencional que a primeira. Ambas dialogam com as memórias, conservando-as, produzindo-as, ou ainda, negligenciando-as. Portanto, tanto a história quanto a literatura

²⁵ João Paulo Nogueira, autor da pesquisa.

contribuem para a reflexão sobre o passado, para a cultura histórica (MARTINS, 2008, p. 65).

Carpeaux (2011), sobre a relação entre literatura, sociedade e história, nos traz à uma reflexão necessária dentro do que nos propomos a dissertar neste tópico: a aproximação entre literatura e história. Em suas palavras,

A literatura não deixará de refletir esse ritmo – refletir, mas não acompanhar. Cumpre fazer essa distinção algo sutil para evitar aquele erro de transformar a literatura em mero documento das situações e transições sociais. A repercussão imediata dos acontecimentos políticos na literatura não vai muito além da superfície, e quanto aos efeitos da situação social dos escritores sobre a sua atividade literária será preciso distinguir nitidamente entre as classes da sociedade e as correspondentes “classes literárias”. A relação entre literatura e sociedade – eis o terceiro problema – não é mera dependência: é uma relação complicada, de dependência recíproca e interdependência dos fatores espirituais (ideológicos e estilísticos) e dos fatores materiais (estrutura social e econômica) (CARPEAUX, 2011, p. 155).

Como nos advertiu Cândido (1995, p. 175), a literatura “não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração”. Para ele, a literatura não corrompe nem edifica, mas traz em si o bem e o mal, o que possibilita a humanização de quem lê, porque faz viver. Afirmamos ainda que essa capacidade que a literatura tem para o verossímil é justamente o que encanta o leitor. À medida que lemos, estabelecemos conexões entre o mundo real e o mundo da ficção numa estreita relação com as nossas próprias experiências. Sabemos que a leitura é uma experiência particular, individual e que possibilita confrontarmos continuamente as histórias que lemos com a nossa história de vida. Portanto, a formação desse sujeito leitor (leitor do mundo, da palavra e de literatura) exige uma enorme responsabilidade da escola e de seus professores: a de decidir proporcionar a formação de leitores dentro do espaço escolar.

Por ser a escola o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências (COSSON, 2014), é preciso compreender como ela tem se inserido no universo educacional do século XXI e como tem tratado a leitura dentro dos seus muros. Sem desconsiderar todas as funções sociais pertinentes à escola, a função do ensinar a ler o mundo através da leitura literária é primordial para o reconhecimento do aluno enquanto sujeito único,

subjetivo, crítico, histórico e participativo em uma sociedade que exige cada vez mais a sua participação nas decisões de interesses coletivos.

Sabemos que a escola não é o único espaço disponível de formação. Talvez nem seja o mais eficiente, tendo em vista o seu atraso em termos de currículo e metodologias. Ler na sociedade do século XXI é tão essencial quanto respirar. E quando afirmamos isso, pode-se pensar que é um exagero. No entanto, as pessoas são exigidas cada vez mais a desenvolverem competências que testam suas capacidades de aprendizagem e de interação social. A leitura e a escrita são, sem dúvida, as principais delas, pois permitem não só que se tome conhecimento das coisas, como também consentem, a partir do que se sabe, utilizar-se de linguagem para se comunicar. A literatura é, pois, um dos meios para que se produza conhecimento dentro desse espaço. O reconhecimento da história de vida de cada aluno confrontado com as narrativas orais de pessoas das suas comunidades permite que a escola alie o saber tradicional e historicamente acumulado com o conhecimento prévio dos alunos e direcione a ambos para um espaço que é reconhecidamente importante para o aluno: o seu lugar, o espaço social, onde ele melhor interage através das relações que mantém com seus semelhantes.

Pensando na volubilidade das relações que mantemos em nossa sociedade moderna e nas formas com que lidamos com as novidades e toda a sua obsolescência instantânea, a literatura nos concede o direito ao não esquecimento e a valoração das relações humanas. Contar histórias é uma ação comum desde os primórdios da humanidade, desde a época em que o homem, pelas necessidades impostas pela natureza, sentiu necessidade da vida em grupos. Em tempos em que a escrita não era a forma mais comum de comunicar fatos e não tinha a mesma importância que tem hoje, haja visto que em algumas sociedades a apropriação da escrita ainda não havia se desenvolvido, as pessoas se reuniam para ouvir, contar histórias, experiências e transmitir ensinamentos. Michelletti (2006) aborda sobre essa tradição que, aparentemente, tem perdido espaço em tempos modernos.

O narrador era alguém mais velho que transmitia o seu saber aos mais jovens. Walter Benjamin, num ensaio sobre o narrador, enfatiza o papel da narrativa como uma forma de transmissão das experiências, embora cada vez mais “em baixa” no mundo atual, em decorrência da banalização do vivido, pois o que importa é a informação que “só tem valor no momento em que é nova”. Como a informação tem um consumo rápido, não permite que dela se extraia experiência, conhecimento. O mundo mudou muito, mas

continuamos contando histórias, ouvindo histórias, agora lendo histórias (MICHELLETI, 2006, p. 65).

Para falarmos ainda mais sobre literatura, podemos nos remontar à época de Homero e falar sobre a importância da declamação poética para a cultura e a educação gregas. Época da *poiesis* (poesia) antes da existência da própria palavra literatura. Em uma civilização que tinha acesso limitado à escrita, o poeta tinha um papel essencial: o de dar vida ao passado e às histórias (mitos), utilizando-se da arte do narrar. Foi também com os gregos que se percebeu um processo de evolução das histórias/memórias orais para a escrita. Optamos pelo par história/memória, nesse momento porque ambos estão estreitamente ligados no processo de construção da mitologia grega e também da própria literatura. Podemos ainda citar o poema de Fernando Pessoa, na primeira parte do livro *Mensagem*, onde um de seus versos carrega uma boa parte do significado da palavra *mito*: “O *mhyto* é o nada que é tudo”²⁶.

Não há como promover um encontro com o passado e se propor a falar de memória, história ou filosofia sem citar os gregos. A Grécia, berço da civilização ocidental, através de sua mitologia, nos apresenta *Mnemosine*, a deusa da memória, da inspiração, imaginação e criatividade. *Mnemosine* é a memória personificada, mãe de nove musas, concebidas nas nove noites vividas com Zeus.

Foi com os gregos que se percebeu a evolução de uma memória oral para a memória escrita. Segundo Le Goff (2003), nas sociedades em que a escrita se desenvolveu pela Filosofia e por outras áreas, a memória escrita acrescenta-se à memória oral sem desconstruí-la, transformando-a, incorporando novas propriedades. Isso é interessante pelo sentido da conservação e expansão das várias formas de memória (BOENO, 2013, p. 31).

Se direcionarmos nosso olhar para a produção ficcional no Brasil, perceberemos que a temática da memória é bastante recorrente. As formas literárias e seus objetivos são diversos, a saber: diários, confissões, memórias individuais, memórias coletivas, memoriais, autobiografias, entre outros. No gênero *memórias*, poderíamos citar grandes nomes de nosso cânone literário, como *José Lins do Rêgo*, *Manuel Bandeira*, *Murilo Mendes*, *Cecília Meireles*, *João Guimarães Rosa*, *Machado de Assis*, *Oswald de Andrade*, *Zélia Gattai*, *Lygia Fagundes Telles*, *Pedro*

²⁶ O poema completo pode ser encontrado na versão digital do livro: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>

Nava, Graciliano Ramos, Mário Quintana e muitos outros. Se quisermos ainda mais alargar o nosso olhar, percebemos que a história mundial foi presenteada por obras literárias fantásticas que jamais passarão despercebidas. Podemos citar algumas dentre centenas.

Podemos iniciar por *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, datado de 1605, e falar de Dom Quixote de La Mancha e seu fiel escudeiro Sancho Pança. Quem esqueceria as aventuras desse herói e seu embate contra os moinhos? Ou quem sabe, poderíamos falar de *Ulisses*, de James Joyce, datado de 1922, inspirado na “*Odisseia*”, de Homero. A leitura da obra de Joyce possibilita o encontro com numerosos estilos e referências culturais criados pelo escritor. Poderíamos ainda visitar o fantástico vilarejo Macondo e conhecer a saga da família Buendia. *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez, de 1967, é uma narrativa onde o tempo perde o rumo e as histórias vividas e testemunhadas se fundem às lendas populares. Impossível não se envolver nessa trama. Da literatura universal, podemos ainda citar: *Ilíada* e *Odisseia*, Homero (8 a. C.), *Édipo Rei*, de Sófocles (427 a. C.), *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen (1813) ou *Rumo ao Farol*, de Virginia Woolf (1927). Poderíamos encher quantas páginas fossem necessárias falando sobre cada uma dessas obras, suas relações com o tempo histórico e de como elas nos suscitam a memória. Pois a literatura tem esse poder: tornar vivo e real na lembrança uma obra ficcional.

Não nos perdoaríamos se não citássemos aqui algumas das obras clássicas de nossa literatura. Em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, de 1881, o autor permite que o narrador conte suas memórias da forma como bem lhe convém, pois, não pertencendo mais ao plano terrestre, ele se intitula defunto-autor e conduz a narrativa numa estratégia que prende a atenção do leitor. *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, de 1938, nos apresenta Fabiano, Sinhá Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia. Aqui, o estilo seco de Graciliano ganha força nas divagações das personagens e como elas remontam as cenas vividas em suas lembranças. Os poucos diálogos dão força às expressões silenciosas dessa família de retirantes. Outro livro seu, *Memória do cárcere* (1953), nos traz o testemunho de Graciliano sobre sua prisão durante a ditadura do Estado Novo. Na obra, as suas memórias são marcadas pela tortura a qual foi submetida, privações e a vida nos porões imundos. *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa, de 1956, é uma das obras mais importantes de nossa produção literária. O relato do ex-jagunço

Riobaldo nos faz navegar nas suas lembranças, onde ele expõe o seu amor reprimido a Diadorim, as suas lutas, os seus medos e desejos. A passagem do tempo está à disposição do narrador em primeira pessoa. Temos acesso às suas lembranças através das diversas digressões de Riobaldo.

Poderíamos citar muitas outras. Mas as citadas nos servem como referência para dizer que cada uma dessas obras se insere dentro de um contexto histórico, político, social e econômico e que, sendo assim, trazem em suas produções as ideologias de seus autores, fortemente influenciadas pelos seus históricos de vida, pelas suas leituras do passado e pelo seu tempo. Não estamos afirmando que todas essas produções literárias pertençam ao mesmo plano temporal de seus autores. Essa reflexão nos serve para afirmarmos que todas as produções sofrem influências de nossas memórias individuais e coletivas. Além disso, nos remete a outra reflexão: qual espaço da literatura na escola? E ainda: qual espaço tem sido ofertado na escola para a literatura de cunho memorialístico?

Diante de todo o valor que tem a leitura em nossa sociedade, visto que “ler [...] é um poderoso fator de inclusão social” (COSSON, 2014, p. 33), possibilitar o acesso aos diversos gêneros textuais com o intuito de desenvolver a competência linguística e comunicativa dos alunos é democratizar a aprendizagem e permitir que a escola extrapole as expectativas que temos depositado em nossa educação. Sem dúvida, quanto mais competência leitora for desenvolvida dentro do espaço escolar, maiores as chances de sucesso dos seus alunos nos outros espaços de interação social. Se na escola não houver estreitamento do espaço da literatura, mas pelo contrário, tenha uma política de formação de leitores, ela estará abrindo um novo espaço de aprendizagem: o que possibilita a interação entre ficção e realidade, oralidade e silêncio e história tradicional e a narrada por pessoas da própria comunidade.

Bazerman (2007, p. 92), afirma que a compreensão de como usamos a intertextualidade enquanto produtores ou leitores de texto pode levar ao aperfeiçoamento da nossa prática enquanto indivíduos e enquanto coletividade. Se a escola permite que haja espaços de diálogos pertinentes às aprendizagens desenvolvidas em seu interior e também fora dela, está dando um importante passo para que os conhecimentos das diversas áreas se interliguem e construam ligações que dificilmente serão desfeitas na formação de seus alunos. Para o escritor,

Quando lemos, utilizamos o conhecimento e a experiência de textos que havíamos lido antes para construirmos os sentidos do novo texto e, enquanto leitores, observamos os textos que o escritor invoca direta ou indiretamente. Nossa leitura e nossa escrita dialogam entre si à medida que escrevemos, em resposta direta e indireta ao que havíamos lido anteriormente; e lemos relacionando as ideias que havíamos articulado em nossa própria escrita (BAZERMAN, 2007, p. 92).

Sabemos que o desenvolvimento da linguagem, seja escrita, oral ou qualquer outra forma de comunicação, está diretamente relacionado com o aperfeiçoamento de nossas habilidades para as relações interpessoais. Assim, na interação com outras pessoas, conhecemos e lidamos com os nossos próprios sentimentos e com os dos outros. Ao nos expressarmos oralmente ou por escrito, também deixamos as nossas marcas transparecerem. O desenvolvimento de nossa linguagem tem uma profunda ligação com o desenvolvimento do eu, de nossas interações com o mundo que nos rodeia. Nessa nossa formação, também identitária, está a nossa história de vida, nossas vivências, os fatos históricos que conhecemos e as relações que mantemos dentro da comunidade onde vivemos, onde compartilhamos nossas lembranças com os outros. Para Halbwachs (2006), em se tratando de lembranças pessoais, não há necessidade de testemunhos no sentido literal para confirmar ou recordar uma lembrança. Pertencendo à coletividade, mesmo sozinhos nunca estaremos sós. Assim, ele nos afirma que

[...] para melhor me recordar, eu me volto para elas, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso, e encontro em mim muitas de suas ideias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com elas (HALBWACHS, 1990, p. 31).

Assim, as duas memórias, individual e coletiva, estão intimamente ligadas e se constituem um todo. Embora sejamos seres subjetivos, não poderemos nos compreender individualmente e coletivamente sem compreender toda a dinâmica de construção e de relação que nos envolve. Le Goff (1992, p. 476) afirma que “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades”. Se ela é fundamental, deve ser preservada. Voltando a pensar na nossa sociedade capitalista, a mesma que tem permitido a destruição dos mecanismos sociais que vinculam a nossa experiência às das gerações passadas,

vemos que essa preservação tem acontecido, embora de forma tímida e ainda sem muito reconhecimento social. Nessa era de extremos, parece que, ao valorizar o acontecimento momentâneo, temos que excluir automaticamente o passado que o motivou.

Desse modo, acreditamos que estabelecer uma aproximação entre memória, história e literatura pode favorecer aos nossos jovens estudantes o reconhecimento da importância de cada uma dessas instâncias e, principalmente, o reconhecimento de si mesmo dentro de uma sociedade que tem supervalorizado os acontecimentos momentâneos. Também para que eles entendam que eles são o que são hoje como resultado de ações de seus semelhantes no passado. Se não compreenderem o passado, tampouco poderão compreender a si mesmos. Nora (1993, p. 26), sobre a necessidade de promover as lembranças do tempo passado diz que “o lugar da memória é um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações”.

Não há sociedade que cresça sem a valorização da sua história, das suas memórias, da sua cultura e da sua produção artística. O estudo das três instâncias abordadas aqui possibilita um reconhecimento de que precisamos de muito mais pesquisa e de ações efetivas para que o nosso olhar subjetivo e particularizado tenha uma importância maior dentro da coletividade em que estamos inseridos.

3.4 OLHAR PARA AS MULHERES E AS SUAS MEMÓRIAS: O QUE OS HOMENS NÃO CONTARAM?

No teatro da memória, as mulheres são sombras tênues.

(Michelle Perrot)

3.4.1 Do espaço social/íntimo à psiquiatria e feminilidade

O século passado tem uma importância histórica para as mulheres por suas conquistas significativas. O aumento inesperado do número de mulheres ingressando em diferentes espaços sociais, antes restritos ao homem, eclodiu no mundo como uma revolução para o gênero. Embora a história nos mostre o contraste entre as conquistas e os embaraços de direitos que sofreram

durante o período, sabemos que cada uma de suas vitórias significava um passo sem volta. O movimento feminista, em cada uma de suas feições, contribuiu significativamente para a reconstrução do olhar que se tem da mulher.

Talvez se pensarmos nos direitos que as mulheres têm hoje e mantivermos nosso olhar somente para o mundo atual, nunca saberemos o real valor das conquistas que elas tiveram ao longo da história. A História tradicional, essa que segue os ditames da sociedade patriarcal, pode superficializar as suas lutas, mas jamais poderá negar a sua força. Quando os homens foram às trincheiras na segunda Grande Guerra, elas assumiram, além do seu próprio papel, o do homem nas fábricas, nos escritórios e nas universidades. Toda guerra tem suas revoluções. Em muitos casos, as mulheres demonstraram maiores habilidades na execução de tarefas até então exclusivamente masculinas, como a operação com certas máquinas (TELLES, 2010).

Inspirados pela temática a que nos propomos, iniciamos nossa conversa com um tom político sobre a abordagem do nosso cotidiano. Bem sabemos, pois a história prova isso, que aquilo que se acostumou a chamar de público pertence ao mundo masculino, enquanto o mundo feminino é regido pela sua subjetividade e limitação bem definida do seu papel social. É fato que a visão histórica predominante em nosso país foi incapaz de enxergar nas mulheres a possibilidade de atuação política, embora elas tenham tido um importante papel ao longo da existência humana.

Lembremos, pois a potiguar Nísia Floresta, em pleno século XIX, defendia mais educação e espaço de atuação social mais relevante para as mulheres. É ela também que faz uma tradução livre²⁷ de uma obra marcante do feminismo, da inglesa Mary Wolstonecraft, que tinha por título *Direitos dos homens, injustiças para as mulheres*. Seus pensamentos e suas ideias a favor do feminismo representaram uma ruptura com a mentalidade da época em que viveu. Extinguir a desigualdade e refletir sobre a desconstrução da resistência à diferença de gêneros, perpetuada ao longo da nossa história, foram alguns dos importantes objetivos de Nísia.

Para continuarmos nossas reflexões, vejamos, pois, o que se costumou a chamar de especialidades femininas, atividades que estivessem determinadas

²⁷ Para DUARTE (2003, p. 154), “Nísia Floresta não realiza [...] uma tradução no sentido convencional do texto feminista, ou de outros escritores europeus, como muitos acreditaram. Na verdade ela empreende uma espécie de *antropofagia libertária*: assimila as concepções estrangeiras e devolve um produto pessoal [...]”.

principalmente ao seu espaço domiciliar e as suas condições sociais, afetivas e interacionais: organização da família, a transmissão e a perpetuação dos valores familiares e/ou culturais, as atividades domésticas do cotidiano, bem como a sua predisposição ao cumprimento dos laços afetivos e a prática da emoção²⁸. É convencional que, no seio familiar, as mulheres se mostrem sempre mais eloquentes para falar sobre as memórias familiares, já que os homens têm uma forte tendência ao mutismo quando essa é a temática e tendem a transferir a tarefa de narrar fatos do passado às suas esposas.

Nossas intenções não são querer repetir o discurso historicamente difundido sobre a mulher e as suas representações sociais. Inicialmente, pretendemos provocar inquietações. “Fala-se muito delas. Mas o que sabemos sobre elas?”, questiona-se Perrot (1989). Não nos interessa aqui compor uma narrativa que conte a história das mulheres pelos vieses de suas mártires e heroínas. Mas sim de contrastar as suas memórias, o seu olhar para o mundo masculinizado onde muito pouco se tem voltado a atenção à condição feminina. O que os homens não contaram? O que as mulheres esconderam? O que a história oficial fez questão de empurrar para baixo do tapete? E a literatura?

Sabemos que a história tal qual conhecemos nos livros didáticos reservou muito pouco tempo e espaço para a mulher. Quantas mulheres, filhas de famílias tradicionais, contrariando os ditames de uma sociedade patriarcal que determinava os espaços e as ações femininas, defenderam as causas feministas? Não podemos afirmar que a sua condição social e econômica fosse um empecilho para que essas mulheres lutassem por seus direitos. O que é comum é encontrarmos em grande parte das narrativas históricas mulheres de famílias tradicionais, onde as sombras das suas silhuetas sempre estavam a acompanhar os grandes homens da história. Não apareciam diretamente por suas atuações em defesa dos direitos do gênero, mas como a esposa como representação simbólica da família nutrida nos valores patriarcais tradicionais. Se pensarmos no século XIX, concordaremos com Perrot (1989), pois nesse século houve uma inquestionável distinção entre as esferas públicas e privadas. Para a autora,

²⁸ Utilizamos aqui metaforicamente esse termo para fazer referência à concepção historicamente perpetuada de que a mulher é esse ser emotivo, oposto ao homem, e que ela é capaz de agir naturalmente influenciada pela sua sensibilidade. Para o homem, dar-se a mostrar seus sentimentos, poderia comprometer a sua honra viril.

[...] o mundo público, sobretudo econômico e político, é reservado aos homens, e é este que conta. Essa definição, clara e voluntarista, dos papéis se traduziu na retirada das mulheres de determinados lugares: a Bolsa, os bancos, os grandes mercados de negócios, o Parlamento, os clubes, os círculos de discussão e cafés, locais privilegiados da sociabilidade masculina [...] (PERROT, 1989, p. 10).

Enquanto a mulher tradicional, a que não rompe com os valores e ensinamento para a manutenção da imagem da família perfeita, vista como ornamento nas cidades do século XIX, é disciplinada pela moda, pelas roupas, pelas aparências e atitudes, as mulheres pertencentes ao movimento feminista repelem a manutenção dessa figura submissa burguesa que buscava o lazer pela ostentação da fortuna e das condições do esposo. Já as mulheres pertencentes às classes menos favorecidas, tomavam corpo e voz a partir do momento em que seus murmúrios e lamentações pelo alto preço do custo de vida passam a incomodar ao dono da venda; ou quando, percebendo as insinuações feitas pelos comerciantes contra a sua condição de mulher, provocam verdadeiros barracos, na defesa de sua honra.

São assim as mulheres do romance *O cortiço*²⁹, de Aluísio de Azevedo. O autor destaca, entre outros problemas, o comportamento e modos de relacionamento de suas personagens. O seu olhar, voltado na maior parte para as mulheres, é também para evolução do processo histórico de redimensionamento de sua atuação social. *Rita Baiana* é envolvente e sensual, mas traz em si a marca de sua autonomia: “— Casar? protestou a Rita. Nessa não cai a filha de meu pai! Casar? Livra! Para quê? Para arranjar cativo? Um marido é pior que o diabo; pensa logo que a gente é escrava! Nada! qual! Deus te livre! Não há como viver cada um senhor e dono do que é seu!” (p.36). Não querer casar poderia ser uma atitude de contravenção aos valores da família tradicional da época. O comportamento de *Rita Baiana*, assim como de outras personagens da obra (caracterizadas por adjetivos que indicavam a sua condição de mulher: solteiras, adúlteras, lavadeiras, subordinadas) faz da obra de Azevedo uma referência em nossa literatura na abordagem da figura feminina.

Para Perrot (1989), a observação do papel da mulher em outros tempos obedece pelo menos a dois critérios: o de ordem e o de papel, ou seja, diz respeito mais aos discursos do que às práticas. Ou melhor, essa observação se limita a

²⁹ Versão digital da obra: <http://educarparacrescer.abril.com.br/livros-vestibular/download/cortico.pdf>

análise das mulheres habituais, cujos papéis são notadamente reconhecidos. As singulares tendem a se manterem no anonimato, de certo modo, aceitando a sua invisibilidade numa sociedade machista. Telles (2010) fala da mulher escondida, guardada:

Principalmente invisível, a se esgueirar na sombra. Reprimida e ainda assim sob suspeita. Penso hoje que foi devido a esse clima de reclusão que a mulher foi desenvolvendo e de forma extraordinária esse seu sentido de percepção, da intuição, a mulher é mais perceptiva do que o homem. Mais fantasiosa? Sim, embora mais secreta. Mais perigosa! repetiam os tradicionais inimigos da mulher perseguida através dos séculos até o apogeu das torturas, das fogueiras, pois não era a Ânfora do Mal, Porta do Diabo? (TELLES, 2010, p. 671).

Creemos na importância de se falar ainda a dificuldade de se encontrar fontes documentais que atestem essa singularidade feminina. Poderíamos aqui lembrar a relevância que os arquivos criminais ou médico-hospitalares têm para o conhecimento da vida privada. O final do século XIX é marcado por profundas transformações que sinalizavam para um novo tempo no Brasil. Lembramos que esse novo tempo, cheio de mudanças, estava nutrido na ideologia de uma classe dominante. Na República, era anunciado o começo, o qual era

[...] marcado pelo redimensionamento das políticas de controle social, cuja rigidez e abrangência eram produzidos pelo reconhecimento e legitimidade dos parâmetros burgueses definidores da ordem, do progresso, da modernidade e da civilização (ENGEL, 2010, p.322).

Uma das importantes mudanças dizia respeito à consolidação do processo de medicalização da loucura, a qual passava a ser tratada como doença mental. A partir disso, os especialistas brasileiros deixam entrever em que áreas poderiam fazer as suas intervenções: religião, segurança pública, política, relações de trabalho, condutas individuais, comportamentos sexuais³⁰, entre outros. Em um estudo publicado no livro *História das Mulheres no Brasil*, organizado por Mary Del Priore, Magali Engel relaciona a psiquiatria e a construção da feminilidade, trazendo estudos de casos de algumas mulheres. Nesses estudos, a pesquisadora traz alguns relatos médicos sobre o que consideram como comportamentos histéricos das mulheres tratadas. Para a autora,

³⁰ Ver ENGEL (1989).

A construção da imagem feminina a partir da natureza e das suas leis implica qualificar a mulher como naturalmente frágil, bonita, sedutora, submissa, doce etc. Aquelas que revelassem atributos opostos seriam consideradas seres antinaturais. Entretanto, muitas qualidades negativas – como a perfídia e a amoralidade – eram também entendidos como atributos naturais da mulher, o que conduzia a uma visão profundamente ambígua do ser feminino (ENGEL, 2010, p. 332).

Em meados do século XIX, a incapacidade da ciência médica em tratar de doenças que estavam além do seu saber racional médico³¹ permite o surgimento da psicanálise. Uma solução para os problemas apresentados pelos pacientes, sobretudo mulheres, precisava ser encontrada. Um enigma precisava ser resolvido. Molina (2011) afirma que as *histéricas*, como eram conhecidas as mulheres que apresentavam quadros de histeria, foram, por muito tempo, excluídas da medicina moderna. Segundo o autor, foi com

[...] Sigmund Freud, com seu empenho e espírito desbravador, e que não renunciava ao desafio de entender aqueles fenômenos, que essa situação começa a mudar. A partir de suas pesquisas – e da escuta de inúmeras pacientes –, Freud fez descobertas preciosas, chegando à elaboração de um conceito-chave e propondo também um método de tratamento: o inconsciente e a psicoterapia (MOLINA, 2001, p. 11).

Antes de Freud, diante de mulheres em que se percebesse um comportamento discrepante do papel que elas deveriam cumprir perante a sociedade e uma conduta ambivalente, essas mulheres eram estigmatizadas como socialmente perigosas e deveriam ser submetidas a um conjunto de regras normatizadoras para corrigir seus comportamentos. Destacamos ainda que nos casos em que as mulheres eram diagnosticadas com um quadro de histeria, os médicos pareciam estar ansiosos a se agarrarem em suas certezas científicas para relacionar a histeria com perversões sexuais. Engels (p. 332) cita Michelle Perrot, afirmando que as “descobertas da medicina e da biologia [...] ratificam cientificamente a dicotomia: homens, cérebro, inteligência, razão lúcida versus mulheres, coração, sensibilidade, sentimentos”. A psiquiatria brasileira, fortemente influenciada pelos estudos europeus, principalmente na França, a partir de suas condutas de tratamento, proclamava a vitória do bem sobre o mal.

Perrot (1989) afirma que, nos casos mais extremos, onde o comportamento da mulher pudesse comprometer gravemente a honra viril, o sujeito se vingava

³¹ Herança do projeto iluminista que ganha muita força nos estudos científicos, principalmente os que se voltam para o tratamento da loucura no século XIX.

através do uxoricídio. O que sabemos é que os arquivos públicos não fornecem tantos dados como gostaríamos sobre a condição da mulher nessa evolução e o deslocamento do seu papel social em nosso país. O que temos certeza é que o olhar dos homens sobre homens permite que as ações das mulheres apareçam apenas como sombras nos eventos mais importantes da nossa história. A memória que prevalece é aquela que o homem domina e proclama como sendo a sua verdade.

Freud, renunciando desde o princípio a estudar o sujeito unicamente sob a égide da razão, ao utilizar-se de seu método de tratamento, provoca uma revolução epistemológica, subvertendo inclusive os pressupostos científicos em voga. Seu projeto, portanto, “nasce de uma dor, algo que não quer calar justamente porque não podia dizer: a dor das mulheres” (MOLINA, 2011, p. 12). Os estudos do psicanalista não ficaram imunes às críticas na época e ainda hoje. Porém, ao inaugurar o quadro de estudos das formações psíquicas (neuroses, psicoses e perversões), a sua proposta passa a ser questionada no mesmo ponto em que foi constituída: a relação analítica. Quanto ao feminino, outro ponto de bastante divergência sobre os estudos freudianos, Molina (2011) traz alguns questionamentos.

O feminino seria uma subformação do seu suposto inverso, o masculino. Se a castração é o grande argumento para projetar o sujeito ao mundo da metáfora, como poderia o feminino ter acesso a esse lugar? Pela inveja do pênis? Como alguém que já perdeu pode constituir-se sobre uma punição de ver-se livre daquilo que não tem? Não teria Freud, naquele momento, sucumbido à tentação de eternizar o modelo fálico vigente de seu tempo? Seria um sintoma de sua época? (MOLINA, 2011, p. 14)

Se Freud sucumbiu às ideias de seu tempo a partir de um viés, é fato que a condição feminina passa a fazer parte das discussões e dos estudos do período, relegando à sociedade a necessidade de uma maior discussão sobre o seu papel e de sua atuação social. A mulher ganha a possibilidade de viver noutros espaços, sob o olhar atento do gênero dominante, que a ver crescer na sua dimensão subjetiva e social.

3.4.2 Do espaço íntimo à luta: ressignificação do protagonismo feminino

Muitas pesquisas sobre a figura da mulher realizadas em nosso país as colocam em evidência como representação simbólica de suas ocupações, sempre

sob a égide do olhar masculino. Mulheres silenciadas socialmente ou, quando muito, com um discurso enquadrado dentro de um padrão comportamental voltado para a figuração social. Não temos pretensões de continuar a propagar o que sempre é dito quando se pensa na diferenciação entre as memórias das mulheres e as dos homens. Nem mesmo pretendemos ocupar a nossa discussão com a ancoragem nos viés biológico que atravessa as discussões a partir do século XIX.

Naturalmente, as temáticas se imbricam e pode parecer que estamos dando um direcionamento quando pensamos outro. Pensemos, pois, em como o regime militar no Brasil promoveu o silenciamento das pesquisas sobre a condição feminina. Pensemos ainda sobre os traumas sofridos por mulheres durante a ditadura militar. Não tratamos essa discussão como mera representação dos fatos históricos que envolvem as mulheres na grande história brasileira. Nem mesmo queremos apontar que o protagonismo de uma ou mesmo um grupo nos servirá como critério único de análise. Lembramos que dentro de todas as possibilidades e situações aqui colocadas, buscamos no íntimo o espaço vivido e revisitado da memória.

Acreditamos ainda que não poderíamos deixar de abordar sobre o feminismo em nosso país, visto que o próprio termo é fruto de preconceitos propagados como senso comum, inclusive por nossos formadores de opinião. O que a grande maioria das pessoas não sabe é que, mesmo os movimentos mais radicais do feminismo, garantiram a luta por igualdade de direitos. Assim, oportunizaram a entrada das mulheres nas universidades e o livre pensamento, inclusive em relação à profissão que poderiam e queriam seguir, o que de antemão contrariava os preceitos da época. Além disso, pensar no protagonismo que a mulher tem hoje na política, no mercado de trabalho, nas ciências e em todas as áreas de atuação social é entender que, apesar de ainda necessitar de avanços no que concerne a direitos e igualdades, é resultado de muitas lutas contra um sistema que permitia que o preconceito contra a mulher fosse entendido como algo natural, respaldado inclusive na área biológica como uma tentativa de justificar a fragilidade do sexo feminino.

Para a maioria das mulheres que desconhecem o percurso da luta feminista é difícil aceitar que os direitos hoje conquistados nasceram do empenho de mulheres que carregam no termo feminista a alcunha negativa que as coloca em grau de inferioridade às mulheres que mantém comportamentos antifeministas.

[...] se esta foi a vitória do movimento feminista, sua grande derrota, a meu ver, foi ter permitido que um forte preconceito isolasse a palavra, e não ter conseguido se impor como motivo de orgulho para a maioria das mulheres. A reação desencadeada pelo antifeminismo foi tão forte e competente, que não só promoveu um desgaste semântico da palavra, como transformou a imagem da feminista em sinônimo de mulher mal amada, machona, feia e, a gota d'água, o oposto de "feminina" (DUARTE, 2003, p. 151).

Não obstante isso, muitas de nossas intelectuais e escritoras negaram o título. Talvez por medo de rejeição, não só em sua particularidade, mas também do valor de suas obras. Para Duarte (2003), há ainda outra derrota, dessa vez pelo fato de o feminismo ter permitido a geração atual de jovens não terem tido acesso à história das conquistas femininas, das lutas em tempos difíceis; a história daquelas que denunciaram a discriminação porque acreditavam que, apesar de todas as severidades porque passaram, "era possível um relacionamento justo entre os sexos". Cremos que outro fator determinante para o que aponta Duarte é o fato de a história tradicional estreitar as informações sobre essas lutas. No Brasil, há pouca bibliografia que aborda a temática e ainda de forma fragmentária. Algumas referências de publicações que temos nos remontam ao século XIX, como da nordestina Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), uma das primeiras mulheres a romper com os limites impostos ao espaço privado e à subjetividade feminina. Na década de 1930, temos a luta pelo voto e de 1970 para cá, alguns movimentos claramente contra o regime de recessão e, posteriormente, uma retomada e renovada dos objetivos em prol da causa feminina.

Nísia Floresta, em algumas de suas obras, discute temas de relevância social como educação, tratado em *Conselhos à minha filha*, de 1842, *A mulher*, de 1859 e *Opúsculo humanitário*, de 1853. Como o seu espaço íntimo não lhe bastava e muito menos o conhecimento da causa apenas em seu país, a escritora tomava conhecimento da história da mulher em vários países, faz avaliações das escolas voltadas apenas para o público feminino. Além disso, Nísia elabora e expõe um projeto educacional para "tirar as mulheres da ignorância e ociosidade". Uma das coisas que ela nos ensina através de seu legado é que a busca pela identidade dessa mulher que não aceita a dominação pelo sexo oposto se inicia por questionamentos sobre a sua própria condição. Ao questionar-se, ela busca respostas que acabam movendo os ponteiros de um sistema que tendia a perpetuar-se e vai de encontro à identidade de uma nova mulher. Para Costa (2010),

Entender a estrutura de todo o parâmetro social sob o qual estamos organizados nos remete a refletir acerca deste e da posição da mulher sempre abaixo da condição masculina, resultado em princípios conservadores que superiorizam o homem em relação à classe feminina (COSTA, 2010, p. 231-232).

Cada indivíduo tem seu valor, como elemento constitutivo social, em sua individualidade e, para usar um termo de Pierre Bourdieu (1996), uma “formidável abstração” que construímos para nos afastar daquilo que tão bem soube lidar Fernando Pessoa: a fragmentação do eu. Construímo-nos dentro de uma ordem cronológica e de organização social e criamos a nossa identidade ou, pelo menos, uma projeção do que somos e do que nos transformamos a partir do que vivemos. Comum acreditarmos que todas as verdades e valores que formam a nossa personalidade sejam tomadas como verdades absolutas. Embora não percebamos que, assim como nós, a sociedade também passa por momentos de fragmentação. E isso reflete diretamente num fator essencial para nós: a comunicação oral.

[...] quanto mais moderna é a sociedade, quanto mais rápida e fragmentada é a comunicação, tanto mais precisamos, para entendê-la, de formas “tradicionais” de explicação, isto é, de narrativas orais, transmitidas de gerações mais velhas para as mais novas, de modo a conservar a “identidade” e a construir os significados da sociedade (ALBERTI, 2004, p. 21).

Direcionando o nosso olhar para as pesquisas que surgiram com maior destaque a partir da década de 1980, encontramos mais alguns estudos que se utilizaram da história oral com o intuito de dar voz às mulheres. No Brasil, algumas dessas pesquisas têm uma abordagem direcionada à participação feminina na luta contra a ditadura militar, além das publicações em jornais ou mesmo as publicações de obras literárias. A doutora Marta Gouveia de Oliveira Rovai, em 2012, abordou em sua tese de doutorado aspectos da solidariedade afetiva e cotidiana das mulheres que atuavam de maneira quase invisível nas organizações das guerrilhas, na luta pela vida e pela proteção das vidas de seus familiares e amigos. Para a pesquisadora, o compartilhamento de lembranças das mulheres que viveram e participaram desse momento importante de nossa história não significa uma complementação dos fatos contados pelos homens, muito menos reforçar o seu valor de verdade. Para Rovai (2013, p.112), significa a democratização da memória, um meio de se perceber “suas fissuras e inúmeros significados que o ato de sobreviver ao trauma coletivo representou”.

Os traumas sofridos por mulheres durante a ditadura militar não foram apenas uma experiência notadamente individual. Seus traumas são coletivos e históricos. O sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006), afirma que a memória individual é “um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Ele a entende como uma construção social e coletiva que pode ser submetida às mudanças que cada indivíduo vive ao longo da vida. Então, nesse contexto, consideramos que os fatos vividos individualmente por essas mulheres durante o regime militar, fazem parte da “grande história”³². Os relatos orais permitiram ainda que elas pudessem assumir um protagonismo que, na história contada pelos homens, era invisível. A partir do momento que temos contato com os relatos orais³³, também passamos a questionar o enquadramento da mulher dentro de um conjunto de habilidades consideradas exclusivamente femininas. Para Perrot (2006),

As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam não bastam para contar sua história. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. Na cidade, na própria fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre uso próprio do tempo e do espaço. Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história (PERROT, 2006, p. 212).

A obra de Costa (1980) não só inaugura um caminho para o reconhecimento das mulheres que participaram das organizações que combatiam o regime militar, como também permite que as informações e as interpretações que surgem a partir da leitura das narrativas orais colhidas sejam difundidas e permitam a democratização do acesso aos fatos a partir da versão feminina. Para ROVAI (2013), essa memória feminina, ignorada no período da ditadura, está em busca do seu espaço e reconhecimento, embora tenha que concorrer com os mesmos discursos que sempre tentaram desqualificá-la.

Lembranças traumatizantes que estiveram vivas no cotidiano de “mulheres comuns”, em suas famílias e conversas mais íntimas sem nunca terem desaparecido, veem à tona abertamente em busca de reconhecimento. No

³² Termo utilizado por Marta Gouveia de Oliveira Rovai (2013), no artigo intitulado *O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964 - 84)*.

³³ Um importante livro de Albertina Oliveira Costa (1980), lançado na década de 1980, *Memórias das Mulheres do Exílio*, utiliza-se da história oral para narrar as experiências de mulheres militantes na luta armada. No livro, vários são os relatos de tortura. A versão digital que pode ser encontrada no endereço http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/livro_memorias_2_das_mulheres_do_exilio.pdf

ato de suas narrativas, constitui-se a transmissão da experiência coletiva, de um passado que não passou, que ainda é ferida aberta. Por isso, a necessidade de insistir no esclarecimento dos crimes e dos traumas que afetaram suas vidas com toda a carga de emoções, todas as frustrações e sofrimentos (ROVAI, 2012, p. 115).

Essas memórias pungentes não querem apenas ganhar voz. Elas necessitam ser escutadas e reconhecidas. Assumem a responsabilidade de, ainda hoje, entrar em choque contra um sistema alimentado, na sua maior parte, por versões masculinas e superficiais sobre si mesmas. Tratemos então da mulher subversiva que pegava em armas, organizava os ataques, as estratégias e entendia de política. Essa mulher militante receberá a alcunha de puta comunista. Mesmo que a repressão procurasse afirmar que as mulheres seriam incapazes de decisões políticas e terem vontade própria (ROVAI, 2012), essas mulheres rompiam com a moral tradicional e assumiam uma identidade muito diferente das boas e amadas esposas e mães. Lembremos ainda que a imprensa e a sociedade em geral aceitaram e acreditaram nas imagens criadas para essas mulheres: drogadas, malucas, histéricas, loiras terroristas. Algumas foram acusadas de terem se deixado seduzir pelo comunismo e acabaram internadas nos manicômios, como afirma a doutora Rovai.

O “espaço íntimo” dessas mulheres foi brutalmente invadido. Adotamos a expressão “espaço íntimo” como tudo o que era individualmente subjetivo ou pertencente à intimidade sexual e familiar. Alguns estudos³⁴ sobre o período da repressão trazem relatos de mulheres que, primeiramente tiveram a sua imagem exposta negativamente pelos meios de comunicação; depois, invadiram o seu espaço domiciliar e testaram o amor à família; invadiram ainda o seu corpo físico, castigo por agirem como o sexo dominante e pegarem em armas; por fim, destruíram a sua paz, ocasionando a muitas a total perda do equilíbrio mental, emocional e, até mesmo, levando ao suicídio.

Pensamos que, por terem que superar ou conviver com todas as diferenças que lhes foram impostas, as mulheres nunca deixaram de lutar. A sua luta sempre foi por reconhecimento, por direitos: pelo direito de falar, de ser vista, ser igual sendo diferente, de voz ou de silenciar, se quisesse, de não ter a sua intimidade e corpo

³⁴ Além das pesquisas já citadas, complementam nossas reflexões os trabalhos de Susel Oliveira da Rosa, *Mulheres, ditaduras e memórias: não imagine que precisa ser triste para ser militante*, publicado em 2013 pela Intermeios; o livro de Luiz Maklouf de Carvalho, *Mulheres que foram à luta armada, de 1998, publicado pela Editora Globo*.

invadidos, de salários, de ter a sua história reconhecida. Apoiamo-nos na ressignificação do seu papel perante a sociedade, garantidos pela força da expressão oral das suas memórias e para que elas sejam reconhecidas não simplesmente como uma forma de redenção, mas como a concretização e reconhecimento de um direito.

3.4.3 Do espaço literário: a mulher e as memórias

Para pensar em espaço literário e atuação da mulher, é preciso, inicialmente, pensar em que momento de nossa história as nossas mulheres escritoras resolveram sair das suas reclusas vidas permeadas de preconceitos e de rígidas regras de atuação social e familiar. Para romper com essa corrente que as estigmatizava e as prendia aos preceitos religiosos e sociais do comportamento feminino, elas precisaram lutar, primeiramente, pelo direito básico de aprender a ler e escrever.

A primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas femininas data de 1827, e até então as opções eram uns poucos conventos, que guardavam as meninas para o casamento, raras escolas particulares nas casas das professoras, ou o ensino individualizado, todos se ocupando apenas com as prendas domésticas. E foram aquelas primeiras (e poucas) mulheres que tiveram uma educação diferenciada, que tomaram para si a tarefa de estender as benesses do conhecimento às demais companheiras, e abriram escolas, publicaram livros, enfrentaram a opinião corrente que dizia que mulher não necessitava saber ler nem escrever (DUARTE, 2003, p. 153).

O nome que marca o período, século XIX, é o de Nísia Floresta, uma das primeiras mulheres no país a romper os limites do espaço privado, quando publica textos em defesa da causa feminista na imprensa da época. Ao identificar que a origem do preconceito contra a mulher em nosso país tem suas origens na herança cultural portuguesa, ridiculariza a ideia de que o homem é superior à mulher. Para ela, somente o acesso pleno à educação permitiria às mulheres uma tomada de conhecimento para que se percebessem numa condição de igualdade com o sexo masculino. Ao realizar a tradução livre do livro de Mary Wolstonecraft, uma importante feminista inglesa, Nísia adapta a tradução à nossa realidade e acaba

reproduzindo uma obra singular, como se os conceitos ali trabalhados fossem extraídos de experiências próprias.

Contemporâneas de Nísia, Beatriz Francisca de Assis Brandão, Clarinda da Costa Siqueira e Delfina Benigna da Cunha representavam algumas das exceções entre as mulheres “educadas” e escritoras, as quais ousaram até mesmo a adentrar no espaço das publicações de jornais. Esses, comandados por homens simpáticos às causas feministas, ofereciam espaço para publicações em defesa de suas ideologias. Em meados do século XIX, começam a surgir os primeiros jornais que têm sob sua direção de imprensa mulheres.

Podemos dizer que além das já citadas, teríamos alguns outros nomes para destacar na produção literária e também na imprensa nacional, como Ana Eurídice Eufrosina de Baranda (*A philosopha do amor*, de 1845); Joana Manso, argentina radicada no Brasil, lança o *Jornal das senhoras*, em 1852; Júlia de Albuquerque Sandy Aguiar, editora de *O belo sexo*, de 1862. E ainda na década de 1870, novas produções movimentam o cenário nacional na causa feminista e também o mercado editorial. Vemos, assim, que muitas mulheres contribuíram para a construção de um cenário literário, o qual se tornou muito mais favorável a partir do século XX. Essas mulheres foram pioneiras, embora não se as estude ou muito menos as conheça como deveríamos.

Confessamos que seria impossível tratarmos aqui de um grande número de mulheres que poderiam contribuir magistralmente para as nossas reflexões. Desde personagens comuns, moradoras das cidadezinhas que se conhece porque estão no mapa aos grandes nomes da literatura nacional e internacional. Aqui exporemos alguns nomes que julgamos poder colaborar diretamente nesse momento com este estudo, como Lygia Fagundes Telles, Marilene Felinto, Cecília Meireles e Florbela Espanca³⁵. Sabemos que a produção literária de cada uma dessas escritoras é muito maior do que os esboços aqui traçados. Tentamos encontrar em cada uma delas o ponto de conexão para a temática a que nos propomos.

Lygia Fagundes Telles³⁶, num artigo intitulado *Mulher, mulheres*, nos fala sobre a revolução da mulher no século XX e nos apresenta a menina que discutia com os pais sobre o seu futuro. Ela queria entrar para a faculdade de Direito. “Todo

³⁵ Temos consciência que, ao abordar essas escritoras, estaríamos deixando de falar de dezenas de outras importantes escritoras naquilo que nos propomos.

³⁶ Ver TELLES (2000).

homem tem medo de mulher inteligente, filha”, “Você pode se casar mais tarde, filha, ou não se casa nunca, e daí?”. O que a mãe de Lygia talvez não soubesse é que a filha também compunha o grupo de mulheres que estava à frente do seu tempo e revolucionaram o nosso país. Lygia não sentiu apenas a necessidade universal da ficção e da fantasia. Sentiu antes a necessidade de melhorar a si mesma como uma das formas de fortalecer a luta contra as desigualdades de gênero.

A menina que começou a escrever histórias antes mesmo de saber escrever teve uma forte influência da oralidade em sua vida. Não só ouvia estórias, como as criava e também as reproduzia para outras crianças. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”, diz Benjamin (1986, p. 198). Lygia recorre constantemente à temática da memória em sua produção literária. Em *As meninas*, de 1973, mostra-nos a sua ousadia e coragem ao nos oferecer uma narrativa que tem como contexto o período da ditadura militar. Na obra, temos contato com Lorena e Ana Clara, personagens que sonham em levar a vida que idealizam e que tem muito a ver com o momento político e social do país: não querem ser de direita nem de esquerda e muito menos seguir o caminho religioso. Nesse enredo, a autora traz a memória histórica ao passo que nos apresenta tipos femininos que ela idealizava.

A difícil Revolução da Mulher sem agressividade, ela que foi tão agredida. Uma revolução sem imitar a linha machista na ansiosa vontade de afirmação e de poder mas uma luta com maior generosidade, digamos. Respeitando a si mesma e nesse respeito o respeito pelo próximo, o que quer dizer amor. Está claro que uma revolução assim recente não tem uma base mais profunda nas massas mas não é o que ocorre em todas as partes do mundo? A mulher-bobina fazendo suas reivindicações com a plena consciência dos seus deveres: a liberdade na escolha do ofício e sem ressentimento, sem rancor como pedia Che Guevara, *Endurecer mas sem perder a doçura* – é isso possível? (TELLES, 2010, p. 672).

Lembremos agora de outra obra da autora para ilustrar as nossas reflexões: *As horas nuas*, publicado em 1989. Nesta narrativa, mais uma vez temos a memória servindo como pano de fundo e motivando a caracterização da personagem principal. Uma atriz em decadência, Rosa Ambrósio, e a ideia de escrever um livro de memórias. A protagonista remói suas lembranças infelizes nos tempos idos da infância e adolescência. Quanto mais lembra, mais lhe cresce o desejo de fugir da realidade e afogar-se no álcool. Poderíamos afirmar que o desejo da personagem em escrever as suas memórias poderia ser também por interesse em resgatar a sua

origem. Encontramos em muitos personagens de Lygia uma espécie de vazio existencial e, nessa condição, as memórias podem não só representar momentos saudosistas, mas sentimentos análogos à dor e à culpa, dos quais não se pode fugir.

Outra obra, *As mulheres de Tijucoapapo*, livro de estreia da escritora Marilene Felinto (2004), traz importantes questionamentos quanto às contradições que marcam nossa sociedade e cultura. A nossa literatura, em resposta a tantas narrativas literárias que, em sua maioria, estavam empenhadas na decifração do homem, ganha, ainda no período de recessão, uma obra de grande valor literário. Marilena Chauí, que prefaciou a obra, nos apresenta Rísia, a protagonista:

Rísia, que se sente enluarada e aluada, ensolarada e insolada, doida, pobre-magra-gaga, emudecida, lavada em chuva e lágrima, sufocada em vômito, parte à procura da origem. Quer resgatar uma herança contra o desamor, a miséria e o mutismo (CHAUÍ, 2004, p. 11-12).

“[...] parte à procura da origem”. Cremos que essa fala de Chauí acabe resumindo muito do que estamos expondo aqui. Parece-nos que a literatura oferta sempre uma porta que nos levará ao labirinto da memória, nessa estranha busca de se reencontrar e se reinventar quando já se é. O prefácio nos impulsiona e nos convida a ler a obra e sentir dentro de todo o emaranhado da narrativa a forte presença do feminino. Embora tenha para alguns críticos uma possível condição marginal, o texto em si nos garante o seu valor literário. Não segue os padrões rígidos da estilística de obras canônicas de nossa literatura, mas nem por isso tem diminuído seu valor literário. A obra permite o contato com a plurissignificativa alma humana, mundo dos paradoxos, de realidades díspares ao passo que verossímil. Quem, em contato com uma obra densa como essa, ficaria imune a projetar-se em Rísia ou deixar que ela nos faça sentir toda a sua angústia e dor?

Para Vieira (2001), Rísia necessita ser decifrada. A personagem quer romper o silêncio. Precisa gritar. A nordestina quer reencontrar-se e, nessa busca, se desnuda, se fragmenta, ora menina ora mulher e revela o olhar do estigma ao seu gênero cunhado na tradição bíblica e perpetuado na verdade dos homens.

A narrativa de Rísia é gengiva exposta, carne viva, uma descarga de ânsias e dores num curto-circuito de alta voltagem. O ritmo ora acelerado, ora asfíxiante revela um discurso fragmentado e redundante pelas lembranças entrecortadas que traduzem em sua escrita um pedido de socorro (VIEIRA, 2001, p. 43).

No fundo, o que Rísia deseja é encontrar-se. E, talvez, vindo ao encontro do que ela busca não mais se reconheça. Tal qual o eu lírico do poema *Retrato*³⁷, de Cecília Meireles. Não se pode fugir do tempo nem das suas consequências. Impossível negar a feminilidade que marca a obra da escritora. Cecília, grande poetisa brasileira, em muitos de seus poemas nos faz refletir sobre nossas memórias, em especial, a nossa infância. Sua escrita é forte, intimista e permite a quem ler uma viagem para dentro de si mesmo. Por vezes, a atmosfera de sonho e fantasia ganha força naquilo que ela definia como sendo um seu defeito: “uma certa ausência do mundo”. Ou talvez fosse a estranha sensação da solidão. O eu lírico do poema questiona-se: “Em que espelho ficou perdida a minha face?”. Podemos eleger esse questionamento como aquele que marca o estranho momento de dar-se conta do tempo. Repentinamente, o espaço e o tempo se fundem na imagem do espelho.

Quando tomo, por exemplo, a obra de Cecília Meireles, observo que a condição feminina está associada, ali, à procura da face perdida no espelho, o que implica, ao mesmo tempo, em viver em adiamento, em postergação, em adormecimento, em descompasso, enfim, num entrelugar que denuncia o dilema de um rosto vário. Ser mulher é uma temeridade, é um desacordo, compreendendo ao mesmo tempo, a necessidade de desentranhar-se de um enredo construído a contrapelo. Todavia, o que de mais grave sobressai nesta poética a respeito do feminino é o fato de Cecília ter consciência do seu corpo [...] (DEL FARRA, 2000, p. 257).

Apesar de não levantar diretamente a bandeira das causas femininas, a obra de Cecília tem grande importância pelas temáticas que aborda em suas composições. Para Del Farra (2000, p. 255), a poetisa primava por “tudo aquilo que se entende por feminilidade: pela delicadeza dos temas, pela musicalidade e pelas nuances rítmicas, pela leveza de traços e, sobretudo pela ambivalência etérea e fluida que perpassa o seu lirismo personalíssimo [...]”. Rísia se sente “enluarada e aluada, ensolarada e insolada, doida, pobre-magra-gaga, emudecida”, mas o eu lírico do poema *Sereia*, como se buscasse a redenção, como se lhe valesse ao menos a salvação das almas alheias através do seu canto, canta para ajudar o mundo a sonhar, ao mesmo tempo em que ele arrefece.

Em Cecília, percebemos o chamamento para a condição de mulher heroína, a mesma que precisa se construir e reconstruir-se a cada adversidade, na busca por

³⁷ O poema pode ser consultado na obra MEIRELES, Cecília; DAMASCENO, Darcy. **Poesia completa**. Editora Nova Aguilar SA, 1994. Pode ainda ser encontrado em versões digitais.

suas respostas e por sua identidade. No espaço literário, se faz mulher, corpo com nome emprestado, feita de lembranças que se tornam ao mesmo tempo a sua redenção e a sua dor. Não poderíamos deixar de exaltar a importância da escritora e de toda a sua composição literária. Ler sua obra é uma experiência sensorial que nos permite vislumbrar sua alma feminina.

Outra importante poetisa é Florbela Espanca, uma das primeiras feministas portuguesas e contemporânea de Cecília. Notadamente reconhecida por um estilo peculiar, marcado fortemente por um tom emocional e confessional, seus poemas têm em grande parte a marca da solidão e desencanto pela vida e pelo amor. Assim como Cecília, não levantou a bandeira das causas femininas, embora as temáticas abordadas em seus poemas e a sua própria vida lhes garantam o valor da causa.

A produção poética de Florbela nos remete em seus poemas a pensar na temática também abordada por Fernando Pessoa: a fragmentação do eu e da própria identidade. Para ela, a identidade feminina é um lugar vago à espera de ocupação, ignorando quem ela realmente é. O que determina a sua identidade é a figura masculina, todavia, a tentativa de encontrá-lo para se definir se depara sempre com a ilusão.

[...] esse cavaleiro tão aguardado, transformado miticamente aqui num Dom Sebastião a romper as brumas do tempo, não passa, afinal, de pura ilusão – e a própria Florbela se dá conta disso. A identidade feminina terá de ser preenchida de outra forma ou persistirá sendo o buraco, a vacância de sempre (DEL FARRA, 2000, p. 262).

No seu espaço interior, Florbela se constrói, mas alega ainda ao sexo oposto a sua própria dominação. Não simplesmente como a aceitação social e histórica do sexo tido como inferior, mas justamente para contrariá-lo ou igualar-se em direitos. Viveu na década de 20 como bem quis. A sua intensa vida povoou os seus poemas. E quem realmente parecia lhe entender, era a folha de papel. Protagonista na vida real e senhora de si, Florbela também fez do espaço literário o seu palco.

Falamos acima de escritoras pertencentes ao cânone literário e, por isso, notadamente reconhecidas por sua produção. Há, porém, em nosso país, uma divisão que, a nosso ver, é paradoxal e talvez não contemple todas as categorias, entre as obras que são chamadas de “comportadas” – as que não perturbam a ordem – e as “perigosas” – aquelas que pregam a mudança, perturbam a ordem e o poder, de acordo com Meihy (1998, p. 84). Um exemplo é o livro *Quarto de despejo*,

de Carolina Maria de Jesus, lançado na década de 1960. O seu diário aborda a dura realidade dos favelados de Canindé, uma favela paulista. Nele, a autora relata e ao mesmo tempo denuncia a miséria, a fome, a violência e o abandono. Para entender o impacto da obra, é preciso de que delineemos aqui alguns precedentes da vida de Carolina.

[...] negra, mulher, migrante saída de Sacramento, no Triângulo Mineiro, em 1947, mãe solteira, moradora da primeira grande favela da cidade de São Paulo, Carolina Maria de Jesus somente emergiu do anonimato absoluto por iniciativa de um jornalista, então jovem e brilhante, Audálio Dantas [...] (MEIHY, 1998, p.85).

Essas características particulares de Carolina, destacadas em um período de efervescência social de nossa história, colaboram para que a sua escrita se torne uma prova testemunhal dos erros cometidos no cenário político brasileiro, onde os projetos do governo fracassavam em praticamente todas as áreas. Esses fracassos repercutiam na vida dos pobres urbanos. Os diários escritos pela negra, favelada, mãe solteira, expunham, na perspectiva do seu olhar, a situação crítica de desenvolvimento econômico, social e político. Audálio Dantas, sensível à pertinência dos acontecimentos do momento político no país, leva a público os diários de Carolina, o que acabou representando uma “ponte de desvio no andamento da produção intelectual brasileira” (MEIHY, 1998, p. 85).

Carolina usou vinte cadernos encardidos para a escrita dos fatos que se passavam em seu cotidiano. Esses cadernos foram conseguidos enquanto ela andava em busca de sustento para os seus três filhos. Ter contato com a obra é perceber que ela é atemporal. Qualquer leitor desavisado a leria como se hoje estivesse olhando para o cenário político e social do país e, principalmente, para a condição de vida de quem vive nas favelas. As memórias de Carolina registradas nesse diário foram traduzidas para treze línguas e a obra é uma referência para os estudos sociais e culturais no país. Apesar disso, no Brasil, a literatura presente na obra *Quarto do despejo* é muito pouco divulgada e, até mesmo, marginalizada frente à produção canônica. Assim como Carolina, muitas outras personagens populares existem em nosso país, à espera de serem descobertas.

Dona Maria César da Silva (81), negra, aposentada, moradora de uma pequena cidade do interior do Ceará, nos contou certa vez sobre um tempo que hoje só existe em sua memória. Suas palavras eram simples e, a cada palavra dita, víamos a emoção estampar o seu rosto e os olhos marejarem. Os gestos eram

lentos, mas a voz firme. Contou-nos Dodó, era assim que ela gostava de ser chamada, que desde menina acordava muito cedo para ajudar aos pais. Cuidava da casa e dos irmãos mais novos. Descrevia a sala, a cozinha, os elementos da natureza e cada detalhe que a rodeava com uma precisão invejável. Quando lembra a antiga professora, a Adelaide, aquela que lhe ensinara as letras, se emociona e deixa rolar uma lágrima. Dodó, após a perda da mãe e do marido, viu-se sozinha num mundo com duas filhas e ela precisava ser muito mais que uma mulher.

Dona Genoveva era um caso à parte. Analfabeta, cientista popular das ervas medicinais, parteira, católica fervorosa, dominava a arte da palavra oral como ninguém. Como não parar para escutar as suas histórias, a sua voz bem marcada, a narrativa que nos transformava em protagonistas? Nunca lera um livro, pois era ela mesma um livro aberto onde a memória escreveu as suas mais belas e emocionantes histórias de cunho popular. Ficou na memória. Hoje é uma estrela no céu.

Assim, nas memórias de Dodó, Dona Genoveva e de Carolina, como nas de milhares de mulheres, a literatura ganha o seu espaço, sendo realidade para se tornar ficção, ou sendo ficção para aquilo que pode ter acontecido. O fato é que, no processo de rememoração, os espaços vazios não preenchidos (os esquecimentos) por um fato palpável, ganha ares de ficcionalidade. Quanto mais nos interessamos pela natureza humana, mais a literatura nos desperta para que percebamos a produção das projeções que fazemos de nós, dos outros e das nossas relações. A literatura tem esse poder de nos despertar o interesse pela contextualidade dos fatos, como se a busca pelas respostas fosse também uma tentativa de encontrarmos nossas verdadeiras identidades³⁸ e destinos. Concordamos com Coutinho (1978, p. 9-10) ao afirmar que “literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade”.

Olhar para as mulheres e as suas memórias é redimensionar as nossas crenças, os nossos valores, o sentido de igualdade e perceber que na singeleza se constroem as almas mais fortes. É ainda perceber que a verdade tem partidos. E

³⁸ Por não ser algo já definido e por sua complexidade, utilizamos a expressão “verdadeiras identidades” apenas como uma designação do processo que todo ser humano naturalmente realiza. Para Barth (1998, p. 196), “a identidade é tão difícil de se delimitar e de se definir, precisamente em razão de seu caráter multidimensional e dinâmico”.

nessa divisão, o partido das mulheres viveu a maior parte do tempo nas sombras. O que os homens não contaram? Nenhum presente se faz unicamente do próprio tempo presente. Não contaram que a sua verdade sepultava uma outra; que a sua atuação social, aparentemente forte, era, na verdade, uma forma de esconder a sua fraqueza em admitir que o sexo oposto pudesse conviver com o mesmo nível de direito, de igualdade. Não contaram as atrocidades cometidas contra a mulher em nome de uma sociedade extremamente hipócrita, fundada no mundo das aparências, foram para o mal comum, embora, muitas vezes, tenham se escondido nos interesses ou argumentos científicos.

Havemos de concordar que é preciso “Endurecer mas sem perder a doçura”. “[...] é preciso paciência. E vontade fortalecida para melhorar a si mesma, único caminho para melhorar a sociedade. Melhorar o país. Os que vão na frente são os primeiros a levar no peito as rajadas [...]”, disse Telles (2010, p. 672). Olhar para a memória das mulheres, hoje, nos faz sentir mais fortes e com um profundo sentimento de gratidão, por terem lutado, resistido e, muitas vezes, ignorado.

CAPÍTULO 4: DAS TEORIAS À INTERVENÇÃO

Este capítulo se propõe a apresentar a nossa proposta de intervenção. Pensamos, inicialmente, em apresentar um contexto teórico que fundamente a nossa proposta, nos dando a segurança teórica para poder contribuir com o trabalho

de outros pesquisadores e professores de Língua Portuguesa. Sentimo-nos motivados a compreender o processo de didatização do gênero *memórias literárias* adotado pela OLPEF e de como esse processo de ensino que adota a SD (modelo do Grupo de Genebra) pode realmente contribuir com as práticas escolares com vistas a melhorar o nível de leitura e escrita dos alunos. Assim, delineamos previamente algumas dessas reflexões ao logo da nossa pesquisa.

Ao adotarmos a OLPEF e avaliarmos a sua execução, propomo-nos a alteração de algumas das atividades propostas nas oficinas do Programa. A intenção é poder contribuir e possibilitar um trabalho mais efetivo com o gênero adotado. Nesse sentido, a nossa proposta interventiva é reavaliar a sequência metodológica da SD, potencializando-a para sejam alcançados todos os objetivos que são propostos em sua base teórica pelos pesquisadores de Genebra.

A OLPEF trabalha com gêneros discursivos e propõe uma metodologia direcionada a atender aos anseios dos professores, na busca de um ensino mais produtivo e significativo. Assim, a nossa proposta é ampliar as possibilidades de trabalho com as oficinas e também refletir sobre a possibilidade de definir temáticas diversas dentro do gênero a ser trabalhado.

Nossas reflexões partem das teorias de Bakhtin e dos estudos do Grupo de Genebra. Tendo em vista que já abordamos alguns pontos importantes ao longo desse estudo, retomaremos alguns e refletiremos sobre outros para que possamos compreender a construção dessa proposta de intervenção.

4.1 AS TEORIAS

Provocar uma reflexão sobre o modo como se dá o trabalho com o texto em sua multiplicidade de possibilidades no ensino fundamental das escolas públicas brasileiras se faz importante para que possamos compreender qual o lugar do texto nas aulas de língua portuguesa e como ele se insere dentro de um contexto em que os alunos estão entrando em contato com novas (sem desprezo às formas clássicas, já que aqui sinalizamos um processo de acréscimo de gêneros e tipologias textuais que se renovam e se integram a partir das mudanças sociais, contextuais, filosóficas e educacionais) formas de leitura e escrita da contemporaneidade.

Para melhor delimitar, questionamos: qual o espaço ofertado nessas aulas para o texto literário, oral, com fundamentação social, histórica e de pertencimento

ao meio do aluno? Que propostas didáticas são realizadas para a (re)escrita de um texto oralizado? Qual o espaço dedicado à inclusão da voz de um gênero que historicamente é permeado de preconceitos? De que modo as narrativas orais de mulheres da comunidade podem colaborar para um trabalho de escrita e de integração com o lugar onde se vive?

Fizemo-nos estes questionamentos para encontrarmos nossas bases referenciais e teóricas para a fundamentação desta pesquisa. Assim, o trabalho com o gênero *memórias literárias* nos despertou o interesse em compreendê-lo e de que modo a metodologia utilizada poderia colaborar para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a pesquisa necessitou de um enfoque na condição sócio-histórica do gênero e nas pesquisas recentes sobre o mesmo até a sua implementação como um gênero escolarizado (didatização).

Utilizamos-nos de fontes que nos deram sustentação teórica para temáticas como letramento e leitura literária, o ensino de língua materna, teoria literária, memórias, oralidade, questões voltadas ao feminismo, entre outras. Mas precisamos direcionar ainda essa fundamentação dentro de uma perspectiva da investigação bibliográfica-documental, a partir dos estudos da linguagem sob a ótica sociointeracionista de Bakhtin (1997) e do grupo de Genebra. Para tanto, desenvolvemos durante a pesquisa, um estudo sobre a história social do gênero *memórias literárias*, gênero que adotamos em nossa pesquisa e que vem fundamentado teoricamente no caderno do professor da coleção ‘*Se bem me lembro...*’ da OLPEF. Lembramos que, apesar de o gênero ter um foco na esfera literária, o embasamento teórico dele corrobora com o valor de “humanidade social”, de Bakhtin (1997, p. 147), o que extrapola a noção do texto por si mesmo. Além disso, há compreensão da essência da interação verbal, pois

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1999, p. 123).

A teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio-histórica de Bakhtin (1952-1953/1979) ganha espaço nesta pesquisa pela reflexão acerca da importância da comunicação humana em todas as suas esferas e pela relação que sua teoria

tem com a nossa pesquisa. Bakhtin (1997, p. 147) fala em “humanidade social”, remetendo-nos a pensar sua teoria para fundamentação e “ampliação da compreensão do fenômeno da “memória” como fenômeno psicológico, individual e social” (BOENO, 2013. p.19). Somos seres feitos de linguagem e, assim, nossa comunicação está entrelaçada nos diversos usos que fazemos dela, buscando sempre compreender que “as especificidades e as formas desses usos sejam proporcionais à infinidade de espaços sociais” (ERDEI, 2014. p. 13).

Estabelecemos diferentes relações pessoais com os nossos pares e também diferentes usos da linguagem dependendo de nossos interesses no ato comunicativo. Entendemos que nossos alunos têm necessidade de serem apresentados a diversos e diferentes atos de fala que se concretizam em suas relações dialógicas com as pessoas com quem convivem e com as situações cotidianas específicas em que lhes são exigidos a produção de um discurso, seja ele oral ou escrito. Desenvolver essas múltiplas habilidades comunicativas em situações de uso da fala e da produção escrita se faz importante para que se reconheçam dentro de sua comunidade linguística como produtores de textos, falas e sentidos.

Nesse sentido, o embasamento sobre o funcionamento da educação básica a partir dos documentos oficiais vigentes foi primordial para que se estabelecesse um elo entre a proposta desta pesquisa e dessa intervenção com as normas e diretrizes que regem a educação brasileira. Os PCNs para o ensino fundamental, um dos referidos documentos que nos ampararam nesse estudo, apesar de não estarem atualizados com as diversas alterações no sistema educacional brasileiro, nos servem como referência para as reflexões, apesar de hoje serem, de certo modo, uma representação do afastamento das instituições oficiais com as academias. Quanto à questão dos gêneros e o ensino da língua, Marcuschi nos fala que

Os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir textos (MARCUSCHI, 2008, p. 206).

Vale lembrar que esse distanciamento, apesar de evidente, tendo em vista o tempo de sua última publicação³⁹, não tira o mérito de que os PCNs traziam em sua essência uma crítica velada e explícita ao ensino tradicional. A partir dele, pudemos

³⁹ No site do MEC, a versão digital data do ano 2000.

perceber uma valoração maior à produção de linguagem/linguagens, como uma atividade e prática sócio-histórica, como podemos ver abaixo.

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 2000. p.22).

Assim, relacionamos o que preconizam os PCNs com o que propõe Bakhtin em seus estudos sobre a concepção dialógica da linguagem. Não era nosso interesse estreitar a leitura e a compreensão da obra bakhtiniana a uma única, o que por si seria uma incoerência. Mas verificar de que modo e até que ponto os nossos Parâmetros Curriculares estão embasados em sua concepção de linguagem, língua, gêneros discursivos e textuais em consonância com os estudos de Bakhtin. Até porque nos propusemos ao estudo de um gênero que pode/deve ser trabalhado na escola para o desenvolvimento de diversos aspectos da leitura e escrita.

Rojo (2008), ao refletir sobre a questão dos gêneros e das diferentes tipologias textuais e discursivas, nos convida a refletir sobre a perspectiva básica das concepções bakhtinianas de gêneros discursivos em relação com outras concepções dos estudos da linguagem e do ensino de língua que privilegiam o texto.

Na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos (ROJO, 2008, p.16).

Ao relacionar o conceito de linguagem e de ensino com o envolvimento do indivíduo, da história, da cultura e da sociedade, encontramos uma relação direta com a proposta desta pesquisa, acrescentando ainda a construção da identidade do aluno a partir do conhecimento e reconhecimento do lugar onde ele vive a partir do discurso do outro. Essa relação se concretiza na execução da SD com finalidade na melhoria da produção oral e escrita dos alunos. Esse processo de escrita do gênero em nossa contemporaneidade, realizada a partir do contexto de Olimpíada de Língua Portuguesa, põe em confronto o gênero ensinado na sala de aula com o

gênero fora do ambiente escolar, pois, aos buscarem contato com as moradoras de suas comunidades, os alunos transpõem os muros escolares e passam a ter contato real com o gênero em estudo. Assim, os alunos são incentivados a escrever a partir do hoje, mas recorrendo ao passado (a partir da memória alheia), para também construir a memória do futuro (Bakhtin⁴⁰, 2003), uma memória que ganha outros sentidos a partir das leituras realizadas pelos alunos.

O posicionamento de Bakhtin em distinguir a memória em dois pontos, o passado e o futuro, parece ter a influência do deus romano *Jano Bifronte*, possuidor de duas faces em sentido contrário, capaz de enxergar simultaneamente o passado e o futuro. Para o russo, a memória é apenas uma questão de relação, da posição ocupada pelo locutor “eu” e pelo interlocutor, o “outro”, numa relação dialógica de alternância de posicionamentos de produção de discurso, de consciências e de qualidades, ora como *acabamento* (textos primários), ora como *inacabamento* (textos secundários). Destacamos aqui uma passagem do autor que afirma que

Uma efetiva vivência interior minha – na qual tomo parte ativa – não pode ser tranquila, deter-se, terminar-se, findar-se, acabar-se, não pode escapar à minha atividade, cristalizar-se de repente numa existência autônoma, concluída, com a qual a minha atividade nada mais teria a ver, pois o que vivo é vinculado às coerções do pré-dado, e, de dentro, nunca pode deixar de ser vivido, ou seja, não posso livrar-me da minha responsabilidade para com o objeto, pois isso seria subtrair-me ao que constitui o meu próprio sentido, seria transformar-me numa máscara de minha próxima existência, seria pregar-me a mentira de mim mesmo. Posso esquecer o objeto e então ele deixa de existir para mim, mas, se o guardo na memória (em seu valor), será no nível do que lhe é pré-dado e não do que o faz já-aqui. Para mim, a memória é memória do futuro, para o outro, memória do passado (BAKHTIN, 1997, p. 81).

Assim, para que possamos compreender a escrita em seu sentido comum ou de atitude valorativa, necessitamos construir a compreensão das relações interlocutivas

pelo acabamento que vem de fora, ou seja, do outro (interlocutor/compreensão ativa e responsável, contato entre sentidos – autor/tema/leitor) que interage com o que é escrito pelo autor, que contempla, dá sentido na e pela relação de contato entre sentidos (autor-leitor). O acontecimento estético pressupõe o outro, necessita de duas consciências, da não coincidência entre elas (grau de distanciamento entre o autor e o tema) (BORTOLOTTI, p. 7, 2011).

⁴⁰ Em nossa pesquisa, adotamos diferentes versões (edições) da obra *Estética da criação verbal*, pelo simples fato de que, no decorrer da pesquisa, tínhamos em mãos uma ou outra versão, acessadas em momentos e lugares diferentes.

Nesse sentido, retomamos o termo exotopia, muito importante para a fundamentação da OLPEF, pois ele se torna uma base conceitual necessária para que reflitamos sobre o processo do ato dialógico. A partir da dialogia, dar-se a observação das múltiplas vozes, discursos produzidos dentro de um determinado contexto e com uma determinada intencionalidade, a partir de pontos de vistas em que os interlocutores se se veem e se reconhecem. Considerando o contexto escolar, o trabalho executado pelo professor durante a realização das sequências didáticas é o de alguém que ocupa um duplo lugar exotópico em relação à produção dos seus alunos. Ou seja, o professor tem um contato inicial com as produções dos alunos, para as quais direciona o seu olhar de avaliador, analisando a produção que foi proposta, mas também, a partir dessa análise, ele avalia o seu trabalho pedagógico em sala.

Essa relação exotópica é complexa para os alunos, pois eles ainda estão desenvolvendo conhecimentos linguísticos que os tornarão proficientes no uso do gênero em estudo. É também complexa para o professor, pois ele necessita desenvolver habilidades e conhecimentos pedagógicos que o condicione a atuar conscientemente no desenvolvimento das sequências didáticas em sala. Necessita compreender que, dentro desse processo, a aprendizagem ou o desenvolvimento do conhecimento dos gêneros não é tão fácil. Principalmente porque o professor precisará partir para o tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Para Marcuschi (2008, p. 208), faz-se necessário pensar a distribuição da produção discursiva em gêneros de maneira correlata a nossa organização social. Assim, para compreender o funcionamento social da língua dentro do contexto escolar, precisamos pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros. Desse modo, quando os professores se propõem à realização da OLPEF na escola, eles também se colocam na condição de aprender. Professor e alunos postos diante do um desafio.

No caso do gênero *memórias literárias*, tanto os professores quanto os alunos já conhecem parcialmente o gênero⁴¹, visto que estão constantemente em contato com narrativas. Porém, a produção dentro do espaço escolar precisa ser

⁴¹ Usamos o termo parcialmente, mas queremos aqui fazer uma diferenciação. Não podemos colocar professores e alunos no mesmo patamar de experiências. O professor, além dos gêneros que os alunos já conheceram e que ainda conhecerão ao longo da sua vida estudantil, tem outras experiências de leitura, inclusive do gênero acadêmico. O aluno desenvolve suas habilidades com o texto narrativo desde os primeiros anos na escola e também no seio da família.

orquestrada, pois adotar o discurso do autor de narrativas exige do aluno habilidade no uso dos recursos linguísticos característicos. Para Bortolotto (2011, p. 8), as relações não são meramente estruturais (estrutura do enunciado). Para ela, a posição de exterioridade (distanciamento) “assumida pelo autor em relação às suas personagens vincula o mundo material ao dos signos, o mundo da vida ao da cultura, o mundo da ética ao da estética”.

Não há mais espaço para uma prática discursiva descontextualizada. É ao que nos propomos com a adoção da OLPEF. Não podemos pensar que o espaço escolar, a sala de aula, com seus componentes (professores e alunos) nos lugares específicos do ensino tradicional possam nos trazer resultados diferentes dos que há tempos temos visto. Não é possível que tenhamos ainda práticas que isolem o aluno do seu contexto sócio-histórico e, de uma hora para a outra, peçamos que ele produza um texto sobre um assunto qualquer. Se não conseguirmos fazer com que a escola e os nossos professores compreendam a necessidade de entender a linguagem como constitutivamente dialógica, de caráter social, composta por uma sem número de discursos e vozes, continuaremos a reproduzir um ensino que desconsidera o valor dialógico da nossa língua, onde continuaremos com os espaços para a elaboração de discursos especificamente definidos.

Além do que foi exposto, é necessário perceber que dentro da proposta da OLPEF, o trabalho com os quatro gêneros tem como principais finalidades oportunizar a formação continuada de professores na perspectiva de gêneros e também propor o ensino de produção textual nas escolas públicas brasileiras. Não obstante a isto, importante é refletir a partir das sequências didáticas o caráter dialógico da língua para fazer com que nossos alunos se percebam dentro de um contexto histórico, social e de construção de sua própria identidade, uma vez que ao se tornarem escritores da história do outro, tornam-se também senhores de sua existência.

A construção do conhecimento se dá nas idas e vindas de uma pesquisa e de novas descobertas e teorias que se desenvolvem ao longo de suas várias etapas. Assim, cremos que diversos autores poderiam também contribuir com esta pesquisa, enriquecê-la e torná-la profícua aos fins a que se propõe.

4.1.1 Gêneros textuais em sala de aula: sequências didáticas

Os PCNs trazem uma proposta em sua concepção quanto ao trabalho com os gêneros textuais e utilização destes como objeto de ensino para a prática de leitura e produção textual. Além disso, sugere que a concretização de um gênero possa se dar tanto na produção oral como na escrita. No Brasil, a proposta do trabalho com gêneros ganhou força a partir do seu lançamento (1998), se opondo ao estudo tradicional da forma e dos conteúdos descontextualizados no ensino de Língua Portuguesa.

Apesar de essa proposta estar presente nos PCNs, ela por si só não garantiu uma mudança efetiva nas metodologias adotadas em sala de aula, pois não esclarece que metodologia pode ser adotada para o ensino de gêneros. Para Marcuschi (2008, p. 207), os PCNs são inovadores e claros em muitos aspectos, mas no que se refere ao trabalho com os gêneros, “há uma sugestão pouco clara do seu tratamento, embora esteja aí pela primeira vez uma posição determinada e determinante para esse trabalho. O que eu critico aqui é a forma como isso vem sendo trabalhado nos PCNs”. Talvez Marcuschi esteja fazendo referência à ausência de propostas operacionalizadas ou uma metodologia sistemática nesse documento, assim como ele aponta essa falha insistente na produção dos manuais de ensino de língua portuguesa.

Preocupados com o ensino dos gêneros em sala de aula (principalmente os de origem oral), Dolz e Schneuwly pensaram numa metodologia que ficou conhecida como *ensino por sequências didáticas*, uma tentativa de abranger um maior número possível de gêneros textuais que pudessem ser trabalhados na escola, especialmente os orais mais elaborados. Para os pesquisadores, a noção de gênero pode ser concebida “como um *instrumento de comunicação*, que se realiza empiricamente em textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 211). Os autores também desenvolveram outra denominação para os gêneros: *megainstrumentos*. Para os autores, pelo fato de serem constitutivos da situação de comunicação, eles possibilitam que os gêneros se estabeleçam nas três dimensões já estabelecidas por Bakhtin: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (forma particular de escrita).

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz adotam a ideologia bakhtiniana em sua posição teórica quando afirmam que nossa sociedade, para possibilitar a comunicação através de gêneros, necessariamente elabora formas relativamente estáveis de texto que funcionam como intermediários entre os interlocutores. Essa

noção de *megainstrumento* parte dos estudos de Rabardel (1993, *apud*, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 22), o qual reinterpreta o termo vigotskiano. Desse modo, para ele, o “gênero é um instrumento (mediador)”. Se pensarmos agora na situação de sala de aula, podemos entender da seguinte forma: o professor necessita trabalhar um determinado gênero textual com os alunos. Por não fazer parte do seu cotidiano, os alunos apresentam muitas dúvidas sobre este gênero, o que dificulta a sua utilização imediata. Assim, o professor deve instrumentalizar os seus educandos com os recursos necessários para que ele produza discursos de acordo com o que lhe é exigido. Os autores nos esclarecem ao afirmar que gênero

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; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E a aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros (1998, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 212).

Essa noção nos apresenta um “instrumento” que pode ser visto a partir de duas concepções diferentes: uma como “artefato material simbólico” e a outra concepção centra-se no sujeito. Assim, para que o sujeito faça o uso consciente desse “instrumento”, ele precisa ter conhecimento suficiente de gênero para a realização de suas diversas práticas discursivas na sociedade. Considerando a aplicação desse sentido num contexto escolar, podemos dizer que, quanto mais atividades diferentes de interações linguísticas os alunos forem expostos, maior a possibilidade de eles desenvolverem seus conhecimentos linguísticos aplicados aos contextos de interlocução. Dessa maneira, desenvolvem ainda esquemas subjetivos para a elaboração de seus discursos, analisando o contexto, a intenção, o público e o conteúdo. Os alunos compreendem a partir dessas vivências diversas que existem situações comunicativas mais formais ou informais e, partir delas, ele elabora sua fala, condizendo com a situação.

Sabemos que gênero é um conceito que nasce na abordagem discursiva e que, na sala de aula, ele é elemento-chave para o trabalho como o texto. Não podemos afirmar que os professores de língua portuguesa têm esse conhecimento claro e representado através de suas metodologias. Porém, há quase vinte anos, temos em um documento norteador que contempla a temática. Os PCNs trazem o

pressuposto bakhtiniano de que o gênero é um instrumento de interação social. Schneuwly postula:

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá a atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação (SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Centra-se na escola a responsabilidade de proporcionar esse estudo e permitir que os alunos possam desenvolver um domínio maior dos gêneros a que são expostos socialmente. A definição de gênero como instrumento também dialoga com as dimensões essenciais na linha de estudo de Bakhtin: os conteúdos (temáticos), forma composicional (a estrutura comunicativa) e estilo (as configurações específicas de unidades linguísticas). Na escola, os gêneros podem (e devem) se tornar um ponto de referência concreto para os alunos, visto que os gêneros permitem a estabilização dos elementos formais e rituais da produção discursiva. Assim, amparados em Bakhtin, temos a definição de gêneros do discurso:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gênero do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

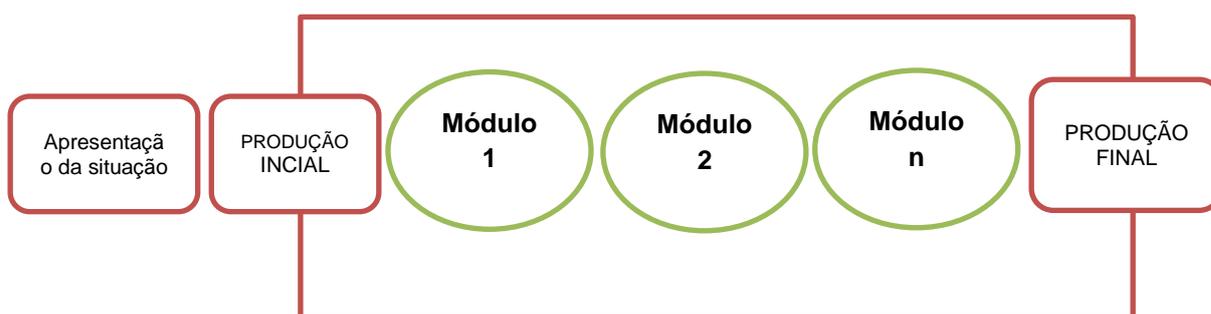
Voltamos agora nossas reflexões para a sequência didática proposta por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Lembramos que essa proposta parte da concepção de que “é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira ordenada” (MARCUSCHI, 2008, p. 213). Entendamos como maneira ordenada a sistematização das ações pedagógicas desenvolvidas durante uma sequência didática. O trabalho com a SD requer uma preparação organizada através de módulos que levam em conta tanto a oralidade quanto a escrita e pode ser

desenvolvido em todos os anos do ensino fundamental. Na verdade, ele se torna ideal quando se trabalha com situações que levam em consideração contextos que favoreçam uma situação real de produção textual.

No caso do gênero em estudo, ao definimos como foco das entrevistas as mulheres das comunidades dos alunos, definimos um contexto real de interação e produção. Assim, ela nasce nesse contexto peculiar aos alunos, possibilitando uma valorização maior dessa realidade. Além disso, a SD leva em consideração, além da situação concreta para a produção, a sua circulação, ou seja, o processo de relação entre os produtores e os receptores. Os pesquisadores afirmam que é “possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” e ainda definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Ao adotar a sequência didática a partir da realização das oficinas da OLPEF, a escola oportuniza aos alunos a possibilidade de participarem, conhecerem e produzirem um gênero discursivo, possibilitando ainda a sedimentação de conhecimentos textuais e linguísticos importantes. Para tanto, o grupo genebrino apresenta uma estrutura de sequência didática básica, como vemos abaixo.

Quadro 7: Esquema da Sequência Didática



Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83.

sociais. Nesse sentido, os gêneros textuais são contemplados nas produções de textos que vislumbram a presença de um locutor e de um interlocutor. Toda a produção discursiva parte de uma reflexão que exige uma sistemática de trabalho que se traduz na modularidade. Essa, por sua vez, é um princípio geral nos usos das sequências didáticas. Em seu cerne, a modularidade preza pela diferenciação pedagógica, onde o professor necessita levar em consideração a heterogeneidade de sua turma. Poderíamos aqui afirmar que essa heterogeneidade pode ser um fator

positivo para o trabalho com o esquema acima, visto que a SD apresenta uma grande quantidade de atividades. Mas não exatamente por isso, e sim pelo fato de elas serem selecionadas e adaptadas às reais necessidades particulares da turma.

Pensando no espaço escolar, onde muitas vezes se trabalham os gêneros com vistas ao cumprimento de um programa curricular, o trabalho com a SD parece desconhecer o esquema sugerido ou não cumpre todas as etapas. A finalidade de uma sequência didática está aliada à ação de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto” para que ele possa, assim, utilizar-se de linguagem específica para determinado contexto comunicacional. Quando o aluno desconhece o conteúdo, a forma e as intenções comunicativas de um gênero, a escola precisa pensar em meios para que os alunos possam acessar aos gêneros ainda desconhecidos e se apoderarem de suas informações para que possam se tornar proficientes em seu uso.

Não descrevemos aqui todas as etapas detalhadamente, mas nos propomos a uma apresentação geral para que se compreenda o contexto metodológico de execução da SD. Como visto no *Quadro 01*, o esquema é composto por uma apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final. A apresentação da situação inicial é o momento de detalhar a tarefa de expressão oral ou escrita a que os alunos serão desafiados a produzir. Trata-se, portanto, de um momento muito importante que pode ser dividido em duas dimensões principais: a apresentação de um problema de comunicação bem definido e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Depois do contato inicial com o gênero e de conhecer a proposta, os alunos são desafiados à primeira produção. Esta servirá como ponto de reflexão para o professor e também para os alunos, visto a continuidade das oficinas que tem como finalidade desenvolver as habilidades escritoras dos alunos. Para Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004):

Com efeito, o simples fato ‘fazer’ – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa - constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. Esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras. [...] Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem (DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ, 2004. p. 87).

Como afirmamos acima, o trabalho com a primeira produção é muito importante, pois a partir dela é que se planejam os módulos. A ideia é simples e objetiva: colocar os alunos diante daquilo que já sabem e fornecer ao professor dados da turma que ele precisa conhecer para planejar os módulos. Assim, diante de uma turma que demonstre conhecimentos e/ou dificuldades específicas, o professor planeja a próxima etapa para potencializar o que sabem ou sanar o que foi apresentado como pontos negativos pela turma. Um detalhe importante é que, ao executar as atividades do módulo, esse tratamento pode ser individualizado, pois a SD tem como uma de suas finalidades possibilitar ao professor que toda a turma seja atendida, por mais heterogênea que ela seja. No caso da OLPEF, apesar de a SD vir bem definida e estruturada no Caderno *Se bem me lembro...*, o professor pode adaptar a SD de acordo com as dificuldades apresentadas por sua turma.

Nos módulos, retomamos o conceito de “instrumento” quando trabalhamos os problemas que apareceram na primeira etapa a partir da primeira produção. É a hora de “instrumentalizar” os alunos para que superem as primeiras dificuldades apresentadas. Nessa etapa, os alunos são postos em contato com uma linguagem específica, com a forma, o conteúdo específico e a estrutura do texto que precisam produzir. A finalidade é chegar ao final e, além de dar oportunidade da turma para pôr em prática o que aprenderam, tornar os alunos responsáveis por regularem a sua própria aprendizagem.

A produção final é justamente a concretização de todas as etapas desenvolvida na SD. Nela, os alunos têm a oportunidade de pôr em prática as aprendizagens reguladas através dos exercícios com a linguagem durante a execução dos módulos. Nesse caráter de produção dentro de um contexto social, destacamos aqui alguns pontos que foram apresentados por Marcuschi (2008, p. 217) como observações sobre a SD:

- O caráter modular permite um trabalho mais direcionado a problemas específicos dos alunos;
- A proposta não separa a oralidade e a escrita, como se fossem domínios dicotômicos;
- Traz uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nessa mesma linha;

- Ao ensinar a produzir textos, possibilita-se a conscientização do processo e da teoria do texto e do gênero;

- A atividade modular como uma maneira de compreender o trabalho com a escrita como um processo que existe etapas de escrita e reescrita.

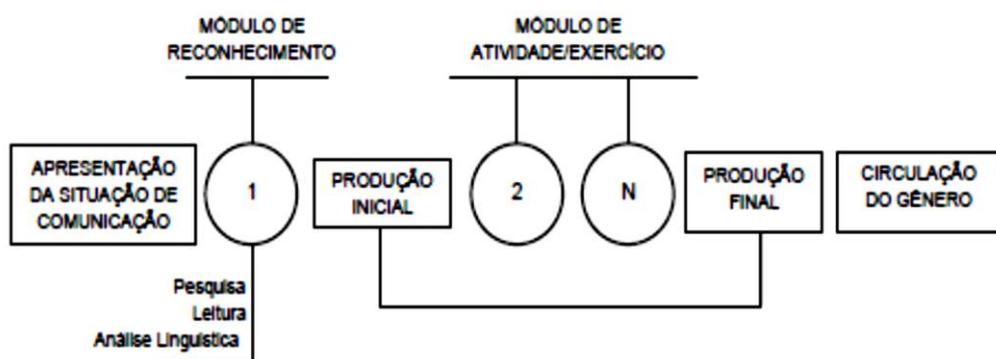
O trabalho com a SD, deixamos claro, é uma das formas de se buscar o aperfeiçoamento das práticas escritas e de produção oral, porém, ela é uma metodologia que não tem como assumir o trabalho com a língua em sua totalidade. Os alunos precisam ser expostos a outras situações de produção e de estudo para aprimorarem os seus conhecimentos.

O esquema de sequência didática proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz não é unanimidade entre todos os estudiosos da área, mas ele é parte fundamental para a crítica. A proposta dos estudiosos foi elaborada para o ensino de gêneros no ensino fundamental em francês e, por isso, para alguns estudiosos, seria necessária uma adaptação do esquema. No Brasil, as pesquisadoras Costa-Hübes e Simioni (2014) fazem a adaptação desse esquema para o contexto educacional brasileiro, diferindo do esquema original. Para elas,

No sistema suíço, todos os anos de ensino, possuem uma grade curricular que contempla uma disciplina com aulas semanais específicas só para produção textual, para a qual essa metodologia foi planejada. Já no sistema brasileiro, isso não ocorre, pois temos uma única disciplina – Língua Portuguesa – para trabalhar com os eixos da oralidade, da leitura, da produção escrita, da análise linguística/reescrita de texto. E, quando se trata de alunos dos anos iniciais, a mesma professora deve dar conta, além dessa disciplina (com seus diferentes eixos de ensino), de várias outras áreas do conhecimento (Matemática, Ciências, História, Geografia, etc.). Portanto, são realidades distintas que influenciam significativamente nas escolhas metodológicas (COSTA-HÜBES E SIMIONI, 2014, p. 25).

Concordamos com as pesquisadoras, pois a adaptação do esquema à realidade brasileira é aceitar que nós ainda precisamos evoluir nas políticas públicas educacionais, não como uma tentativa de igualar-se em termos de qualidade do ensino, mas de reconhecer a necessidade de tirar a nossa educação básica do atraso que ano a ano vem se confirmando, salvo exceções. Costa-Hübes (2014) apresenta o seu esquema de SD adaptado, sendo composto da seguinte forma:

Quadro 8: Esquema de Sequência Didática Adaptado por Costa-Hübes.



Fonte: COSTA-HÜBES E SIMIONI, 2014, p. 26.

No esquema acima, o qual influencia diretamente na nossa proposta de intervenção, acrescenta, antes da produção inicial, o módulo de reconhecimento de gênero. Entendemos que o acréscimo dessa etapa pode colaborar com o desenvolvimento de atividades de pesquisas por parte do aluno, além de terem um contato anterior com o gênero a que serão exigidos a escrever. Comparado ao esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly, percebemos que a alteração proposta por Costa-Hübes e Simioni é mais condizente com a nossa realidade, principalmente no que se refere ao desconhecimento do aluno para a produção inicial. Dessa forma, elas enfatizam que

Solicitar de alunos dos anos iniciais, assim como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção de um texto de um gênero que eles desconhecem, sem fornecer-lhes maiores subsídios, pode ser uma tarefa para além de suas condições de execução. Por isso, ressaltamos a necessidade e a importância do módulo de reconhecimento do gênero antes da produção oral ou escrita (COSTA-HÜBES E SIMIONI, 2014, p. 27).

Talvez se possa pensar que essa proposta contrarie a ideia de que a SD parte de situações mais complexas para as mais simples, como é nos conceitos dos pesquisadores genebrinos. Nessa nova proposta, partindo de um módulo de reconhecimento do gênero, é possível que possibilitemos aos alunos alguns domínios anteriores à produção textual. O outro acréscimo ao esquema parte da ideologia sociointeracionista, pois, ao acrescentar o módulo de circulação de gênero, estaremos garantindo ao aluno a compreensão de que um gênero precisa estar inserido num contexto real e funcional da linguagem.

Não deixaremos de salientar que, no caso de nossa pesquisa, há um ponto de incongruência com esse modelo, pois, para as autoras, o gênero deveria ser escolhido conjuntamente por professor e alunos. Em nosso estudo isso fica

impossibilitado pelo fato de o gênero já vem determinado pela OLPEF. Dito isto, afirmamos que as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly são essenciais para a execução de todas as etapas da OLPEF e para o trabalho com os gêneros num sentido geral. Tendo partido das concepções desses estudiosos, o estudo de Costa-Hübes e Simioni nos trazem importantes reflexões e contribuições para que se possa buscar uma proposta que melhor se identifique com a realidade de nossa educação.

4.1.2 Diálogos: Bakhtin e a OLPEF

Pensamos por diversas vezes nas contribuições de Bakhtin para os estudos da linguagem e de como a sua abordagem sócio-histórica contribuiu para o desenvolvimento de diversos estudos relacionados à educação ao redor do mundo a partir da metade do século XX. Os seus pensamentos transformaram-se em grandes referências nos últimos anos nos espaços acadêmicos e de pesquisa. Em nossos PCNs, as concepções de linguagem e suas práticas escolares estão fundamentadas na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin e de outros filósofos pertencentes ao seu círculo. A sua contribuição para a compreensão dos fundamentos dialógicos da linguagem, principalmente no que se refere ao conceito de gênero discursivo, serviu como fundamento para a organização do trabalho com o texto em sala de aula.

A concepção de gênero elaborada por Bakhtin é reelaborada pelo interacionismo sociodiscursivo de Dolz, Noverraz e Schneuwly. A partir dessas concepções, surgiram as bases para um trabalho mais específico com a linguagem no espaço escolar, pois essa fundamentação colaborou para o ensino de línguas fundamentado na concepção dialógica proposta primeiramente por Bakhtin. Desse modo, essa concepção nos exige levar em consideração as condições de circulação social dos gêneros escolarizados.

A concepção bakhtiniana de linguagem parte do raciocínio que tem como fundamentação concreta a relação entre um “eu” e um “outro”. Assim, o enunciado

concreto⁴² se torna a principal marca da comunicação verbal através da alternância dos sujeitos do discurso. Para Santos (2013),

A base da comunicação é a interação social entre sujeitos socialmente constituídos orientados pela valoração que é ideológica. A interação só é possível porque os sujeitos que entram em relação atuam na base do conhecimento comum da situação discursiva, partilham um horizonte espacial comum e conhecem o material pelo qual a comunicação é concretizada (SANTOS, 2013, p. 841).

Para Bakhtin, quando nós compreendemos o sentido do discurso, podemos concordar ou discordar, total ou parcialmente, completá-lo, aplicá-lo e prepará-lo para um novo uso. Não é possível que dois interlocutores mantenham um nível de compreensão sem que partilhem um conhecimento comum dentro de um contexto que leva em consideração os fatores históricos, sociais e ideológicos. Quando nossos alunos entram contato com os discursos das mulheres de suas comunidades, eles o fazem a partir de uma situação comunicativa planejada, embora os elementos constitutivos do discurso possam variar, haja vista o contexto de interação em que estão envolvidos os interlocutores. Além disso, a realidade que lhes é exposta mediante a linguagem, parte de uma realidade semiotizada, onde os discursos das entrevistadas já passaram por diversos outros crivos.

Para Bortolotto (2011, p.8), quando trazemos os gêneros do discurso para dentro da escola, estamos dando oportunidade para uma “proposta de atividade humana que se difunde e, ao mesmo tempo, aproxima o mundo da vida do mundo da cultura”. Dessa maneira, os sujeitos envolvidos nessa corrente de comunicação discursiva (escola – comunidade – sociedade) podem voltar o seu olhar para a realidade que os circunda e, no plano linguístico, construir seus discursos, cheios de sentidos, numa estreita relação que liga o passado ao futuro.

Bortolotto, porém, adverte-nos quanto à adoção de um “modelo” de ensino burocratizado que pode ter influência também na produção dos alunos. Nesse sentido, o cuidado se refere à padronização das vozes dos enunciadores (autor-criador e de seus personagens) a partir das vozes do professor e dos próprios alunos. Sabemos que as relações dialógicas podem ser entendidas como um confronto de vozes que permeiam os espaços sociais de interação. No caso das

⁴² Esse conceito aparece em um texto de Volochinov em 1929. Ele o apresenta nesse texto como um fenômeno de sentido estável e instável, visto a sua inserção numa corrente ininterrupta de comunicação social.

memórias literárias, essa situação pode assumir um lado positivo ou negativo. É positivo quando oferta ao professor uma sequência didática que pode, aparentemente, facilitar o seu trabalho. Por outro lado, a padronização da conduta dos alunos pode impeli-los a não se colocarem no lugar do outro, não assumindo o lugar de narrador de memórias. Assim,

Pode assumir a posição de pesquisador no contexto de aprendizagem da escrita de memórias, e, ao escrevê-las, ficar no nível de relatos dos fatos pesquisados, negligenciando o gênero *memórias literárias* (não conseguir recriar o real; ficar excessivamente fiel a elementos pesquisados e anotados; edificar o passado (tom nostálgico/o passado era bom); ser motivado pelo mestre a dogmatizar suas sugestões) [...]. O excesso de controle no processo de ensino, o excesso de informação ou o modo como ocorre o uso do material metodológico exige consideração, pois o risco da padronização é iminente e a cultura do leitor não suporta ler muitos textos com a “mesma cara” [...] (BORTOLOTTI, 2011, p. 8).

Embora a padronização pareça um risco, ela se faz necessária em algumas situações de execução de uma sequência didática, até porque estamos lidando com alunos, os quais precisam de uma “ancoragem”, um modelo, para desenvolverem uma atividade que lhe é exigida e com a qual não têm ainda pleno conhecimento. Outro ponto importante é que, dentro das concepções bakhtinianas, as diferentes vozes que se articulam dentro de um discurso são ideologicamente carregadas de sentidos sociais, de pontos de vistas particulares, ao mesmo tempo em que são motivados por conceitos inerentes ao próprio ser. Essas diferentes vozes se fazem significativas a partir da presença do outro e da sua interação.

Dentro de nossas análises, vimos que a teoria de Bakhtin se fundamenta em dois pilares fundamentais para se pensar o ato da escrita: singularidade e universalidade. Numa postura singular, adotada pelo professor na execução da OLPEF, o educador assume uma posição singular que lhe garante a responsabilidade de “tornar um pensamento em ato”. É também à sua figura a quem atribuímos uma atitude ética, em que assume, ao mesmo tempo, um papel profissional que se consolida nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita dentro de um contexto. Para Bortolotto (2011, p.9), é no espaço e no tempo que em nossa singularidade única, somos constituídos pelo outro e constituintes do outro. “Como então ser diferentes no mesmo?”

Nesse processo dialógico,

[...] para avaliar a escrita de alunos, tenho de pô-las em diálogo com outras; sem esse movimento, não posso falar em singularidade, em estilo [...]. É prática, nas várias esferas da sociedade, ser responsável pela escrita verbal, pelo que assino (assinatura responsável), pelo que escrevo, pelos valores que vivo, pelos pontos de vista que assumo na singularidade dos meus atos (falo desse universal individualizado) ou na universalidade dos atos coletivos (memória no coletivo) (BORTOLOTTI, 2011, p. 9).

Fato é que o diálogo entre as concepções bakhtinianas e a OLPEF estão muito além da questão da dialógica da linguagem. Não há como negá-la, pois, o tratamento metodológico sempre estará embasado no dialogismo de Bakhtin. Quando ele defende a linguagem como “um fato social, vivo, e que só se pode chegar à exata compreensão de sua natureza ali, no seu *lócus* propício, isto é, no meio social, onde se dá seu uso interindividual” (DA SILVA E BARBOSA, 2016), é porque compreende a linguagem a partir do seu caráter sócio-histórico e interativo-dialógico.

Enquanto pesquisadores, deparamo-nos com questões teóricas que nos fizeram levantar questionamentos importantes durante o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, dentro de nossa perspectiva de trabalho, buscamos respondê-las de modo que elas nos garantissem a certeza de nossas hipóteses. Uma delas, por exemplo, era sobre o fato de os textos precisarem ser trabalhados a partir de uma visão focada no seu papel social, com todas as suas características formais, de conteúdo e estilo. E descobrimos que as concepções bakhtinianas, apesar de não terem sido pensadas diretamente para a educação, fomentaram diversos estudos voltados para a linguagem, de modo a contribuírem para os estudos da língua e para o ensino.

Compreendemos, desse modo, que a fundamentação para o nosso projeto de intervenção dialoga claramente com o que é proposto pela OLPEF. Porém, acreditando que nenhuma proposta de ensino que adota a metodologia da sequência didática seja perfeita, aqui delineamos uma proposta que, sob nosso julgamento, acreditamos que possa melhor referendar o professor da educação básica que resolve adotar a OLPEF em suas aulas.

4.2 A INTERVENÇÃO

Sabendo que é necessário perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática, como afirma Antunes (2009, p. 13), pensamos na adoção de uma sequência didática utilizada na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) para redimensionar a prática diária do ensino da língua materna a partir do gênero memórias literárias. Além disso, a aproximação dos alunos com as mulheres de suas comunidades pode lhes despertar o sentimento de pertencimento, de reconhecimento da sua identidade dentro do lugar onde vivem. Desse modo, a linguagem é constituição humana, como um meio que as pessoas se utilizam para atribuir sentido às coisas, a si mesmas e a tudo que as rodeia. E se faz sentido para os alunos, é preciso que se pense como trabalhar essa linguagem em sala de aula.

O presente Projeto de Intervenção, além de ser uma exigência do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), tem como principal proposta criar uma rotina de atividades nas aulas de língua portuguesa para que os alunos desenvolvam gradativamente as suas habilidades de leitura e de escrita. É papel da escola favorecer e criar estratégias para a superação das dificuldades apresentadas por seus alunos. A complexidade do domínio da leitura e da escrita não se limita apenas a ter acesso ao código alfabético. O ensino da língua materna precisa estar imbricado com as dimensões sociais, culturais e psicológicas que permeiam todas as ações humanas e, principalmente, a capacidade de aperfeiçoar a linguagem, atitude inerente ao homem.

Assim, apresentamos a nossa proposta de SD, embasada em todas as reflexões aqui delineadas.

Quadro 9 - Apresentação da Situação de Comunicação – Momento Inicial.

Objetivos	Atividades	Quantidade de Aulas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o projeto que trabalhará o gênero discursivo/textual memórias literárias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação para os alunos envolvidos do Programa da Olimpíada, motivando-os a participarem efetivamente da OLPEF; ▪ Para a motivação, apresentar vídeos com participantes de outras escolas nas diversas etapas da OLPEF; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 02 aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotocópias dos textos que serão lidos; ▪ <i>Data Show / TV</i>; ▪ <i>Notebook</i>; ▪ Pincéis; ▪ Papel Madeira.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abrir o debate a partir da leitura de alguns dos textos vencedores da OLPEF em outros anos, permitindo um diálogo com e entre os alunos para que se percebam quais os conhecimentos sobre o gênero a serem estudado os alunos já têm; ▪ Fazer a apresentação do cronograma de atividades a serem realizadas ao longo da OLPEF; ▪ Expor cartazes com a indicação da realização das oficinas com datas e horários definidos. 		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: NOGUEIRA, 2016.

Quadro 10: Módulo I - Reconhecimento de Gênero.

Módulo I – Reconhecimento de Gênero⁴³			
Objetivos	Atividades	Quantidade de Aulas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar a familiarização do aluno com o gênero a ser estudado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivar uma pesquisa na biblioteca para a busca de obras literárias com a temática das memórias (a seleção de títulos pode ser feita previamente pelo professor, mas não informada inicialmente aos alunos); ▪ Posteriormente, os alunos podem ser levados a uma pesquisa no espaço virtual, realizando a leitura de vários textos de memórias; ▪ No retorno à sala, o professor projeta textos de memória previamente selecionados em obras literárias. Nesta atividade, abordam-se elementos como a posição do narrador, a estrutura dos textos, o vocabulário, o uso dos verbos, o meio de veiculação e os espaços por onde circundam. Este momento também pode ser aberto para que o aluno se expresse. O importante é que o diálogo com os alunos seja mantido o tempo todo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 02 aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotocópias dos textos; ▪ <i>Data Show</i>; ▪ Obras Literárias.

Fonte: NOGUEIRA, 2016.

Quadro 11: Módulo I – Do reconhecimento à exposição

Módulo I – Do reconhecimento à exposição			
Objetivos	Atividades	Quantidade	Recursos

⁴³ Adotamos o modelo de Costa-Hübes e Simioni (2014).

		de Aulas	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomar a discussão sobre o último encontro para iniciar o estudo do gênero memórias literárias; ▪ Realizar uma exposição fotográfica e de objetos ligados ao passado das pessoas das comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler/escutar os textos propostos pelo material da OLPEF para um debate sobre os mesmos; ▪ Fazer um levantamento, juntamente com os alunos, das mulheres mais velhas das comunidades e, em grupos, pedir para que os alunos as visitem e tentem colher histórias que sejam importantes tanto para elas quanto para as suas comunidades. Nesse momento, falar sobre a exposição que farão na escola e tentar conseguir objetos e/ou fotografias que tenham um significado importante individual e coletivo para essas mulheres; ▪ No retorno à sala, o professor apresenta um quadro para o preenchimento dos alunos, contendo: nome e idade da entrevistada, fato lembrado, temas mencionados e o que mais chamou a atenção dos alunos; ▪ Depois da catalogação dos objetos, chega a hora dividir as responsabilidades na organização da exposição; ▪ Montar a exposição para a apresentação dos vestígios do passado para a escola e a comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 06 aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CD-ROM de memórias literárias; ▪ Aparelho de som; ▪ Fotos e objetos antigos (recolhidos pelos alunos); ▪ Livros de memórias literárias.

Fonte: NOGUEIRA, 2016.

Quadro 12: Módulo I – Textos de Memórias Literárias e suas características

Módulo I – Textos de Memórias Literárias e suas características			
Objetivos	Atividades	Quantidade de Aulas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler, analisar e reconhecer textos de memórias literárias; ▪ Conhecer e reconhecer os recursos literários presentes nas memórias literárias; ▪ Diferenciar textos de memórias literárias de outros que se assemelham. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar textos dos escritores pré-selecionados e presentes no Caderno <i>Se bem me lembro...</i> com vistas a trabalhar as suas marcas linguísticas e os seus recursos literários; ▪ Utilizar-se do material da coletânea de textos e imprimir outros para que os alunos possam ter contato com diversos textos pertencentes aos gêneros memórias literárias, diários, relato histórico, depoimentos e biografias para que compreendam onde se assemelham e onde se diferenciam; ▪ Importante dizer que nessa atividade, apesar de o aluno ter contato com outros textos que se 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 04 aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel <i>Kraft</i> ou cartolina; ▪ Canetas hidrográficas; ▪ Fotocópias; ▪ Coletâneas de memórias literárias.

	<p>aproximam do gênero em estudo, deve ser aprofundado o seu contato com os textos de memórias;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar-se de outros textos com rica linguagem literária com a finalidade de fazer com que os alunos reconheçam a sua importância para a elaboração de um texto de memórias literárias; ▪ Apresentação dos conceitos de memórias para os alunos. 		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: NOGUEIRA, 2016.

Quadro 13: Módulo 1 - Produção inicial

Módulo I – Produção Inicial			
Objetivos	Atividades	Quantidade de Aulas	Recursos
Produzir primeira versão do texto de memórias literárias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A primeira produção é baseada na atividade proposta do Módulo I – Do reconhecimento à exposição, onde precisam ter o primeiro contato com as mulheres mais velhas das comunidades. ▪ Lembrar aos alunos as características dos textos já estudados, como o conteúdo, a temática, a forma, os recursos linguísticos e literários antes de eles iniciarem a produção. ▪ A produção é individual. 	02 aulas	Cópias da Folha Modelo para o texto escrito.

Fonte: NOGUEIRA, 2016.

Quadro 14: Módulo II – Recursos linguísticos, discursivos e literários na produção inicial.

Módulo II – Recursos linguísticos, discursivos e literários na produção inicial			
Objetivos	Atividades	Quantidade de Aulas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Provocar uma reflexão sobre os recursos linguísticos discursivos e literários presentes nos textos lidos e na análise da primeira produção dos alunos; ▪ Realizar a reescrita coletiva de um texto-base com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Após o registro das dificuldades registradas nos textos dos alunos, o professor elabora um cronograma para que, nesse módulo, ele possa trabalhar coletivamente e individualmente os desvios textuais apresentados pelos alunos; ▪ Tomar um texto base para a reescrita coletiva, fazendo os apontamentos quanto aos usos dos elementos textuais, linguísticos e literários; ▪ Após a análise da primeira produção e a identificação dos diferentes níveis de conhecimento dos alunos, o professor sugere o trabalho em duplas, tomando 	06 aulas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CD-ROM de memórias literárias; ▪ <i>Data Show</i>; ▪ Coletânea de memórias literárias; ▪ Aparelho de som; ▪ Fotocópias dos textos a serem analisados.

	<p>cuidado para que essa dupla seja composta por alunos com diferentes níveis de aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A sequência das atividades deve ser planejada a partir da análise da primeira produção, visto que a aplicação da SD em diferentes turmas pode gerar diferentes análises; ▪ As atividades devem focar, de forma geral, no conhecimento do plano global do texto de memórias literárias, no foco narrativo, nos aspectos descritivos, no estilo da linguagem e na comparação de como os autores abordados nesse módulo relacionam o tempo antigo com o atual; ▪ O estudo de recursos literários deve compor todas as atividades do módulo. 		
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: NOGUEIRA, 2016.

Quadro 15: Módulo III – Os recursos linguísticos e literários – a análise

Módulo III – Os recursos linguísticos e literários – a análise			
Objetivos	Atividades	Quantidade de Aulas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as marcas linguísticas e literárias presentes nos textos de memórias de autores renomados e nos dos alunos; ▪ Analisar o uso dos tempos verbais na construção da narrativa e os sinais de pontuação; ▪ Planejar e realizar as entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar os textos <i>O lavador de pedra</i> e <i>Por parte de pai</i>, de Manoel de Barros e Bartolomeu Campos Queirós, respectivamente. A atividade é de leitura e análise de elementos linguísticos e literários, mas deve primar ainda pela participação oralizada do aluno; ▪ Utilizar-se de uma obra literária (um conto ou uma crônica) para, ao mesmo tempo em que se trabalha com os recursos literários, mostrar para os alunos a importância dos tempos verbais para situar a narrativa num tempo e no espaço dos acontecimentos; ▪ Explorar o uso e os significados das expressões encontradas nos textos ou utilizadas pelos entrevistados e que remetam ao passado; ▪ A realização da entrevista é pensada em sala, desde a escolha final das mulheres a serem entrevistadas, ao convite, a escolha do local até as perguntas a serem feitas pelos alunos. É uma etapa importante, portanto, os alunos podem organizar suas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 06 aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CD-ROM de memórias literárias; ▪ <i>Data Show</i>; ▪ Coletânea de memórias literárias; ▪ Aparelho de som; ▪ Fotocópias dos textos a serem analisados sem a pontuação original; ▪ Dicionários; ▪ Cartolinas ou papel sulfite; ▪ Canetas hidrográficas; ▪ Gravador ou filmadora.

	perguntas observando alguns temas que podem despertar a lembrança dos entrevistados, como: modos de viver do passado, transformações físicas da comunidade, origem da comunidade, antigos lugares de trabalho, profissões que desapareceram e eventos marcantes.		
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: NOGUEIRA, 2016.

Quadro 16: Módulo IV – Processo de escrita, revisão e reescrita da versão final do texto.

Módulo IV – Processo de escrita, revisão e reescrita da versão final do texto			
Objetivos	Atividades	Quantidade de Aulas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar juntamente com os alunos o processo de retextualização; ▪ Produzir um texto coletivo; ▪ Preparar os alunos individualmente para a produção final; ▪ Aprimorar a reescrita dos alunos; ▪ Escrever individualmente a última versão do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a realização das entrevistas, debater com os alunos sobre as principais impressões e observações sobre a situação da entrevista; ▪ Fazer a leitura coletiva e compartilhada de um texto de Antonio Gil Neto como modelo para a retextualização que os alunos terão que realizar a partir das entrevistas com as mulheres das comunidades; ▪ A preparação dos alunos para a produção textual segue a partir da elaboração de um roteiro que retoma todas as etapas seguidas pelos alunos e os recursos linguísticos e literários apreendidos dentro do processo de execução da SD; ▪ Revisar os textos e devolver aos alunos com as observações e sugestões de alteração; ▪ Escrita da versão final do texto de memórias literárias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 08 aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Data Show</i>; ▪ Coletânea de memórias literárias; ▪ Cartolinas ou papel sulfite; ▪ Canetas hidrográficas; ▪ Registro das entrevistas realizadas no módulo III; ▪ Papel Kraft; ▪ Textos de memórias literárias produzidos pelos alunos.

Fonte: NOGUEIRA, 2016.

Quadro 17: Módulo V - Circulação do gênero

Módulo V – Circulação do gênero			
Objetivos	Atividades	Quantidade de Aulas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumprir com a função social da língua; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Essa atividade é claramente de divulgação dos textos produzidos pelos alunos. A divulgação pode acontecer nos murais da escola, nas redes sociais na internet e também devem ganhar respaldo nas comunidades dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 01 aula 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impressão da última versão produzida pelos alunos.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A entrega de uma cópia do texto para cada uma das entrevistadas, como forma de reconhecer as suas narrativas e de perpetuar no texto escrito as suas memórias oralizadas; ▪ Produzir uma coletânea com os textos para compor o banco de livros da biblioteca escolar. 		
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: NOGUEIRA, 2016⁴⁴.

Essa proposta de SD toma como base a SD proposta no Caderno do Professor, onde temos a orientação para a produção dos textos do gênero *memórias literárias*. Sugerimos algumas alterações por acreditarmos que o material limita algumas atividades e conceitos presentes na proposta. Também modificamos o esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quando adotamos a proposta de Costa-Hübes e Simioni que, por sua vez, é uma releitura da proposta do grupo genebrino adaptada à realidade da educação brasileira.

Não propomos uma sequência de atividades que busca solucionar todos os problemas relativos à leitura e à produção textual na escola, mas sim, uma proposta que parte do real, do cotidiano dos alunos, e insere uma temática dentro do espaço escolar, num diálogo contínuo entre o saber historicamente acumulado e o saber cultural e social que é transmitido através da nossa linguagem em comunicação com o outro. Não se trata, pois, de um manual a ser seguido, mas uma SD flexível e que possibilita a adaptação à realidade a partir de uma temática que se julgue de importância social e educacional.

Nosso desejo era poder elaborar uma proposta de intervenção que partisse da realidade das escolas públicas brasileiras e pudesse oferecer aos alunos e professores uma contribuição, embora mínima, para o trabalho com os gêneros textuais nas escolas. Quando propomos que esta intervenção foque nas memórias das mulheres das comunidades a que pertencem os alunos, estamos dizendo que é possível discutir na escola assuntos relativos a preconceitos, a gêneros, a religião, costumes e cultura. Estamos querendo dizer que a escola não pode se desvincular da realidade em que os alunos estão inseridos nem pode lhes negar a sua responsabilidade social e educacional. Os gêneros são, pois, a referência concreta

⁴⁴ João Paulo Nogueira, autor da pesquisa, 2016.

para os alunos, operando como “entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas” (MARCUSCHI, 2008, p. 213).

O que por hora nos satisfaz é a certeza de que a construção de nossa pesquisa está inserida num contexto muito maior e com uma proposta coerente de valorização e reconhecimento do papel das nossas mulheres na nossa sociedade. Dar-lhes voz através da escrita dos alunos é possibilitar o conhecimento de sua história íntima, particular, no meio de uma sociedade que adota o discurso do homem como a verdade pungente e inquestionável. É, ao mesmo tempo, construir outra versão da história pelo olhar daqueles que estão construindo um novo futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais pensando na responsabilidade profissional, moral, ética e pessoal que assumimos com a educação ao realizar esta pesquisa. Quando nos propusemos a fazer um estudo sobre o gênero *memórias literárias* e analisar a sua didatização através da sequência didática apresentada pela OLPEF, sabíamos que seríamos exigidos a realizar um universo de leituras fomentadas nas diversas áreas do conhecimento. Assim, realizamos leituras teóricas sobre psicologia, psiquiatria, literatura e teoria literária, linguística e linguística aplicada, sociologia, filosofia, história, numa tentativa de ter uma visão global sobre a construção das narrativas memorialísticas através do olhar da mulher.

O *corpus* de nossa pesquisa foi composto por 17 versões finais de textos de alunos de 7º ano, participantes da etapa escolar no gênero *memórias literárias* do ano de 2016. Ao analisar esses textos, tivemos o interesse em perceber como se deu a construção da narrativa memorialística a partir do olhar feminino e se os textos finais produzidos pelos alunos atendiam plenamente aos critérios de composição do gênero a que eram convidados a escrever como participantes da etapa escolar da Olimpíada.

A nossa pesquisa teve como objetivo realizar um estudo com o gênero *memórias literárias*, analisando a sua didatização através da sequência didática apresentada no caderno do professor. A nossa principal pretensão era produzir uma sequência didática a partir da já existente no caderno do professor, porém sugerindo algumas alterações. O redesenho de uma SD já preparada para o trabalho com um determinado gênero pode trazer outras possibilidades no tratamento com o texto oral ou escrito e com a produção textual na sala de aula. No caso de nossa pesquisa, determinamos que as entrevistas fossem apenas com mulheres. Assim, pretendíamos dar voz àquelas que fazem parte da história das comunidades, mas que, por sua vez, têm suas memórias desvalorizadas.

Debruçamo-nos sobre os estudos dos gêneros discursivos com o intuito de encontrarmos os caminhos que pudessem nos levar a respostas objetivas e claras para, no mínimo, contribuir com a diminuição dos índices negativos quanto à leitura e escrita na escola, possibilitando aos alunos participantes uma visão mais global das possibilidades que eles têm de fazer uso da linguagem. Além disso,

“instrumentalizá-los” com o conhecimento e o poder da sua língua para que possam usá-la na sua comunicação diária de forma efetiva.

Pensamos na escola como um espaço que está além do ensino dos conteúdos tradicionais e, dessa forma, ao analisar a OLPEF, pensamos nas possibilidades que tínhamos de estreitar os laços entre a comunidade de origem dos alunos, os seus moradores e a escola. Nesse ínterim, apresentar uma proposta de intervenção que seja condizente com a realidade dos alunos, pois acreditamos que desse modo podemos lhes garantir o contato com a sua língua materna em suas múltiplas manifestações comunicativas. Como consequência, ao oportunizar que os alunos vivam o dialogismo concreto, tínhamos o desejo de despertar neles o sentimento de pertencimento à escola, à sua comunidade e à sociedade em geral, pois, tendo voz e dominando a sua língua, jamais se deixariam alienar.

Pensamos então em direcionar o foco das atividades de entrevistas proposto pela OLPEF para as mulheres. Numa visão mais descuidada, poderíamos imaginar que se trataria apenas de ofertar o direito à voz, ao reconhecimento da importância da mulher em nossa sociedade. Mas estava muito além disso. Ao focarmos nas mulheres, tínhamos interesse, entre os fatores já citados, na forma como elas construía as suas narrativas através da memória ou como às suas memórias recaía um olhar que não conhecemos nos livros de história. Para nós, era como imaginar as mulheres no centro de uma multidão que não lhes dirigia o olhar, não lhes reconhecia direitos, muito menos voz e, ainda assim, querer saber o que lhes passava à mente.

Para compreender essa condição feminina, nós precisávamos de muito embasamento teórico, ou corríamos o risco de tentar se sustentar pelo discurso do senso comum. Como então recorrer as suas memórias se não compreendêssemos o que é memória/memórias? Como poderíamos reconhecer a verossimilhança de suas narrativas se não compreendêssemos o seu percurso histórico? Acreditando que a busca pelas respostas nascia em nossos questionamentos, necessitamos das respostas. Mas essas respostas deveriam estar ligadas a questões superiores, que motivaram a realização dessa pesquisa.

Assim, muito importante foi refletir em como a adoção sobre a constituição e a didatização do gênero *memórias literárias*, adotado por centenas de escolas no Brasil através da OLPEF, podem contribuir para a melhoria dos aspectos relacionados à leitura e à escrita dos alunos? Ou ainda: Qual a origem e como se

constitui o gênero *memórias literárias*? Para encontrarmos as respostas para essas importantes questões da pesquisa, necessitamos realizar um levantamento sobre os principais conceitos que abordam a temática da memória e também do seu par “memórias” acompanhado do adjetivo “literárias”. Somente assim poderíamos responder às duas questões acima.

Para tanto, realizamos um estudo sob diferentes enfoques para o par acima. Inicialmente, tratamos do gênero literário, pois consideramos que a resposta à primeira pergunta depende da segunda. Não seria possível compreender a temática sem que buscássemos fazer um levantamento dos principais conceitos que circulam nos meios acadêmicos e que concorrem nos discursos filosóficos e históricos. Determo-nos a concepção dos termos a apenas a esfera literária seria marcar a nossa pesquisa com significativas ausências teóricas.

No fomento de nossa sustentação teórica, buscamos uma reflexão que nasce à época de Homero, quando a importância da declamação poética se faz presente na formação da cultura e educação gregas. Refletimos sobre um tempo em que a oralidade tinha um papel essencial: o de dar vida ao passado e às histórias. Além disso, a arte grega de narrar ganha vida e se eterniza a partir do processo de evolução da escrita, garantindo a concretização da memória oral nas obras clássicas gregas. Da mitologia grega, falamos de *Mnemosine*, a deusa da memória, da inspiração, imaginação e criatividade.

Le Goff nos reforça a pesquisa quando afirma que nas sociedades em que a escrita se desenvolveu pela filosofia e por outras áreas, a memória escrita acrescenta-se à memória oral, num convívio que incorpora novas propriedades. Le Goff também nos é apresentado nas falas de Boeno (2013) e Martins (2008) quando, pelo viés sociológico, compreendemos a relação entre história e literatura e a abordagem que cada uma dirige ao conceito de memória. É ele quem afirma que “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades” (LE GOFF, 1992, p. 476).

Reforça-nos ainda, no campo da história oral, a obra de Alberti (2004), uma excelente reflexão sobre memória e oralidade, quando ela trata da impossibilidade de assistirmos a tudo o que se passou, “seguindo a continuidade do vivido, dos eventos e das emoções”. O seu estudo nos permitiu relacionar a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa com a importância da valorização das memórias

de mulheres das comunidades atendidas pela escola, visto que essas memórias são narradas por via oral aos alunos que, por sua vez, precisam registrá-las num texto escrito.

Com Halbwachs (2006), exploramos os conceitos de memória individual e coletiva, quando o autor traz como questão central de seu estudo a afirmação de que a memória se constrói dentro de um contexto coletivo, visto que todas as lembranças individuais são constituídas no interior de um grupo. Com os seus estudos, relacionamos as memórias individuais das mulheres entrevistadas com o contexto social em que estão inseridas, proporcionando aos alunos um contato real com o gênero fora do espaço escolar. Essa relação também nos permite oportunizá-los reflexões sobre as ideias, sentimentos, paixões, opiniões que afirmamos serem individuais, mas que têm inspirações coletivas.

Não poderíamos deixar de destacar que essa pesquisa possibilita a jovens estudantes o contato com o passado do seu povo, suas memórias e a valorização de membros da sua comunidade. Nesse sentido, também nos deu suporte teórico o pensamento de Pollak (1989), quando ele fala sobre a resistência que a memória tem à alteridade e à mudança, sendo essencialmente importante para a percepção de si e do outro. Para ele, as nossas memórias são construídas, seletivas e flutuantes. Dentro da nossa pesquisa, a sua teoria tem importância para a reflexão sobre a construção identitária dos estudantes e a valorização do sentimento de pertencimento a uma comunidade e a da construção e manutenção da sua história através da memória alheia.

Nessa busca para entender como se origina e se constitui o gênero *memórias literárias*, contamos com a leitura das pesquisas de Bakhtin e o seu Círculo. Abordamos sobre a importância dos estudos do russo para compreender a história social do gênero e também para refletir sobre as influências de suas postulações para outros pesquisadores que contribuíram para nossos estudos teóricos, como Dolz, Noverraz e Schneuwly. Em nossas pesquisas, constatamos que os gêneros do discurso são situados e transformados, passando por uma leitura e releitura contextual, do mesmo modo como compreendemos a histórias e as práticas sociais. Assim, apuramos que não podemos reduzir a compreensão do gênero em estudo a apenas três elementos (conteúdo temático, forma composicional e estilo), como propunha Bakhtin.

Outro ponto que nos motivou a responder a segunda questão dessa pesquisa foi o sentido do que seja “memória” e “memórias”. A tentativa de encontrar uma resposta primeira no caderno *Se bem me lembro...foi*, para nós, frustrante. Não retomaremos as definições, mas nos limitamos a dizer que o referido caderno apresenta significados pouco esclarecedores para o professor, além de não possibilitar o aprofundamento das informações. As definições são limitadas e não apresentam uma contextualização que esclareça o percurso do gênero até chegar ao espaço escolar. Dito isto, acreditamos que as definições dos termos são importantes para nós porque acreditamos que quando o professor tem o total domínio dos conteúdos que serão abordados com os seus alunos, ele poderá estabelecer relações dialógicas concretas na relação aluno/professor em sala de aula.

As *memórias literárias* enquanto gênero existe desde a idade média, mas não com o valor literário lhes atribuímos hoje. Antes, tido como gênero confessional, juntamente com gêneros como autobiografia, diário e relato, já foi considerado como “literatura menor”. Estabelecemos uma relação com a nossa literatura e chegamos à conclusão de que em nosso país logrou êxito a integração entre literatura e a história nacional. No nosso romantismo, por exemplo, “substituíram o *critério formal* de beleza do ideal clássico pelo *critério histórico* do valor representativo dos autores e obras” (BOSI, 2002, p. 10). Desse modo, o texto literário passa a ter valor a partir da sua capacidade de representação dos caracteres que antes se supunham próprios da sociedade que o gerou.

Porém, no resumo dessa trajetória, as *memórias literárias* chegaram à escola num tempo bem recente e passando por um processo de adaptação ao espaço escolar (didatização). Na escola, ele assume uma nova forma arquitetônica e estabelece novas relações com os gêneros escolares tradicionais. Bakhtin afirma que

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...] Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero é essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade (BAKHTIN, 2008, *apud* BOENO, 2013, p. 227).

No espaço educacional, o “novo” gênero se constitui na recuperação das memórias dos gêneros confessionais e se estabelece como uma narrativa ficcional escolar que atende uma estrutura formal pré-determinada pelo Programa da OLPEF desde 2008. Nossa crítica recai sobre o exposto acima por concluir que o termo “literárias” não atende plenamente ao que se propõe ensinar e ao que é produzido por boa parte dos alunos. Além disso, o material de apoio ao professor tem uma base teórica literária limitada, o que, a nosso ver, compromete o trabalho com a linguagem literária nas produções dos alunos. Assim, o Programa poderia, entre outras coisas, incluir uma variedade maior de sugestões textuais e reformular/acrescentar um conteúdo teórico mais consistente.

Durante nossas análises, consideramos que o processo de escrita a que o aluno-criador é submetido é bastante positivo. Tomando como referência o dialogismo bakhtiniano, o aluno-autor é desafiado a escrever como se fosse o próprio entrevistado. Este é um momento que consideramos complexo para o aluno, pois ele vai precisar olhar para o passado com os olhos de outra pessoa e narrar os fatos a partir do momento atual, além de valorizar a individualidade no autor-criador e compor o texto a partir de uma estética literária. Consideramos positivo porque é um grande desafio para o aluno e também para o professor.

Ao considerarmos que respondemos ao questionamento feito (Qual a origem e como se constitui o gênero *memórias literárias*?), colocamo-nos como profissionais da área, além de pesquisadores, para concluir que, se a intenção é produzir textos no gênero *memórias literárias*, é preciso rever a abordagem teórica trazida no caderno do professor sobre os elementos que compõem o texto literário. Além disso, a formação teórica do professor se coloca como uma necessidade primordial para se alcançar o sucesso almejado com a realização da OLPEF.

A segunda pergunta foi: como a adoção sobre a constituição e a didatização do gênero *memórias literárias*, adotado por centenas de escolas no Brasil através da OLPEF, podem contribuir para a melhoria dos aspectos relacionados à leitura e à escrita dos alunos? Nosso segundo questionamento, também norteador, nos propôs que conhecêssemos o gênero, desde suas origens às teorias que o sustentam até a sua entrada no espaço escolar. Adotamos, pois, esse gênero como objeto de nossa pesquisa porque acreditamos que a sua didatização e aplicação em sala de aula através de sequências didáticas colaboraria para o desenvolvimento de diversas habilidades dos estudantes.

Assim, estudamos um gênero que nasceu num espaço extraescolar e foi adotado pelo Programa da OLPEF e, uma vez parte do programa, sua composição formal engendrada num modelo de sequência didática para o ensino de um gênero dentro da escola. Partindo dessa contextualização, nos remetemos agora ao gênero didatizado e adotado pela OLPEF. A didatização do gênero mostrou especificidades que se diferiam na maior parte da caracterização dada acima, pois o processo ao qual foi submetido dentro da escola ganhou um caráter pedagógico, embora tenha mantido o seu foco na produção literária. Dizemos isso, pois, a tarefa dos alunos com o gênero não era transformá-lo em relato histórico ou texto de diário, mas a de compreenderem, além da estrutura do gênero, os aspectos estéticos que caracterizam a narrativa literária e pudessem empregá-los sempre que sentirem necessidade, inclusive na produção final da OLPEF.

Tendo respondido às duas perguntas norteadoras de nossa pesquisa, acreditamos que elas nos direcionaram a caminhos importantes para outras temáticas aqui abordadas e que fundamentam a construção de nossa pesquisa. Quando adotamos como foco das entrevistas as mulheres das comunidades, tínhamos o desejo de aliar a proposta de um gênero didatizado às práticas sócias e discursivas que compõem as nossas relações humanas e o cotidiano dos alunos. Ao delinear nossos estudos sobre memória e memórias, abrimos novas perspectivas e formas de interpretar o nosso passado e o nosso presente. O ponto 3.4, *Olhar para as mulheres e suas memórias: o que os homens não contaram?*, nos proporcionou o acesso a um mundo de conhecimento que parecia viver em reduzidos e determinados espaços.

Falamos da histeria, da duplicidade da expressão “espaço íntimo”, da ciência acusadora, da sociedade excludente e da luta. Conhecemos um percurso pouco divulgado da história das mulheres negras, pobres, ricas, faveladas, que lutavam, se escondiam ou que usavam a literatura para sagrarem-se fortes e imporem suas vozes na luta pela igualdade de direitos. Ao nos debruçarmos sobre os estudos da condição feminina do século XIX até o século XXI, nos deparamos com uma história de mão única, em que o homem aparece quase sempre como o detentor da verdade e do direito de narrar.

Essa abordagem histórica nos deu uma base de sustentação teórica para justificarmos o foco nas narrativas de mulheres. Concluímos que elas apresentaram aos alunos um panorama da sua história particular e também lhes contaram sobre

um contexto em que elas só têm acesso agora através de suas memórias. Sentimo-nos ainda felizes, porque percebemos o encantamento dos alunos com as entrevistadas, ao mesmo tempo em que víamos nos seus olhos, na fala e nos gestos a alegria da oportunidade de reviver um tempo que não existe mais.

Ao olhar para a memória das mulheres hoje, sentimo-nos mais fortes e com um profundo sentimento de gratidão, por terem lutado, resistido e, muitas vezes, ignorado. “Endurecer mas sem perder a doçura”. “[...] é preciso paciência. E vontade fortalecida para melhorar a si mesma, único caminho para melhorar a sociedade. Melhorar o país. Os que vão na frente são os primeiro a levar no peito as rajadas [...]”, disse Telles (2010, p. 672).

A análise das produções dos alunos nos apresentou uma situação que julgamos muito importante e preocupante. Dos 17 textos analisados, apenas um conseguiu se aproximar da produção ideal e contempla satisfatoriamente os três pontos que julgamos essenciais na produção dos textos exigidos pelo gênero, os quais retomamos aqui: recuperar a história da sua comunidade a partir das lembranças de uma antiga moradora; após as entrevistas, recolher os fatos narrados pelas moradoras mais antigas e reescrevê-los como se fossem seus; construir uma narrativa que, além retratar os fatos reais relatados pela fala da moradora, esteja entremeada dos recursos próprios da linguagem literária.

A produção que atende satisfatoriamente neste ponto (tema e adequação à escrita do gênero) é o trecho citado no EXEMPLO 3 (2.5.1). A aluna consegue atender aos critérios exigidos, utilizando-se de recursos próprios e característicos do gênero. A construção das expressões e recursos literários utilizados por ela, demonstram, além de um maior domínio no gênero, que ela compreendeu que a retextualização precisava está “recheada” com recursos literários que expandem o sentido das palavras e expressões.

Acreditamos que uma das dificuldades encontradas para atender aos três critérios citados acima, seja uma formação ou preparação pouco efetiva por parte da OLPEF e do professor, respectivamente. Em todo o material orientador, encontramos poucas atividades que trabalham com os recursos literários efetivamente. Pensamos que esse fator não garante ao aluno a compreensão de que o seu texto tem que ir além de um relato de fatos narrados numa entrevista. Os estudantes não são instrumentalizados com os recursos necessários para produzir um texto de memórias literárias nos devidos moldes, salvo exceções.

Também identificamos poucas sugestões de atividades de leitura literária que se relacionem à temática ou ao gênero em estudo. Embora o caderno do professor traga em sua proposta algumas sugestões, elas são limitadas. Entendemos que um trabalho que vise proporcionar o encontro dos alunos com os textos literários e lhes permita desenvolver uma escrita com características estéticas de uma produção literária deve estar presente em todas as etapas da sequência didática.

Tendo pensado nessa mudança no foco das entrevistas, sugerimos a nossa proposta de intervenção, a qual toma como modelo a já adotada na OLPEF. Porém, salientamos que fizemos alguns apontamentos, principalmente na mudança da estrutura do esquema de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Utilizamos-nos, pois, do mesmo modelo das pesquisadoras Costa-Hübes e Simioni (2014) por concordar com a ideologia de que a alteração na SD contribui para uma adequação ao contexto da educação em nosso país.

Temos consciência de que essa pesquisa e o nosso projeto de intervenção não atendem a todas as expectativas ou forneça todas as respostas. No entanto, acreditamos ter atendido aos nossos anseios particulares e os exigidos pelo PROFLETRAS e sabemos que contribuimos de algum modo com a ação docente e uma maior aproximação entre escola-aluno-comunidade. Não esgotamos as discussões aqui e temos certeza de que esse trabalho poderia ainda ganhar outros contornos num contexto com um maior tempo para pesquisa e dedicação.

Finalmente, acreditamos que nossa pesquisa possa colaborar para que se olhe para escola como um espaço de reflexão e de práticas que vão além do “formar, informar ou conformar os leitores” (DALVI, 2013). Ao discutirmos sobre a relação entre memória, história e literatura, por exemplo, temos consciência de que não poderíamos esgotar todas as discussões e de que o exposto aqui é ainda muito superficial, visto que se tivéssemos um tempo maior para a pesquisa e para os estudos teóricos, poderíamos detalhar ainda mais os assuntos aqui discutidos. Por este momento, nos apraz a certeza de que a nossa pesquisa possibilita novos olhares para as práticas educacionais e um redirecionamento do trabalho em sala de aula. Olhamos para a escola com um forte interesse em construir pontes ao passo que derrubamos muros.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Joaquim Alves de. **Espaços da memória**: um estudo sobre Pedro Nava. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1998.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, M. J. **Ensinar português?** In: GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- AUSTEN, Jane. **Orgulho e preconceito**. São Paulo: Landmark, 2008.
- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. - Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEVEDO, Aluisio. **O Cortiço**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- BAKHTIN, M. [1952-1953/1979]. **Estética da Criação Verbal**. Tradução aos cuidados de Paulo Bezerra. 5ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Os gêneros do discurso** In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306
- BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. São Paulo: UNESP, 1998. p. 187-228.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BENJAMIN, W. **Sobre o conceito de história**. In: *Obras escolhidas*, vol. 1, São Paulo, Brasiliense, tese n. 3, 1987.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador** – observações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, v. 1, 1986, pp. 197-221.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2014.

BOENO, Neiva de Souza. **Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar**. 2013. 253f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Cuiabá, 2013.

BORTOLOTTI, Nelita. **O papel do outro nas escritas de memórias literárias: discutindo relações de ensino e aprendizagem escolar**. Na Ponta do Lápis, São Paulo – ano VII – nº 16, março de 2011.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre – 1996 [1986] – **A ilusão biográfica**”. In: Ferreira, Marieta de Moraes & Amado, Janaína (orgs.). *Uso & abusos da história oral*. Rio de Janeiro, FGV, 1996, p. 183-191 (originalmente publicado em *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1986).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. In: *Vários escritos*. 3. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CAPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. Disponível em: <<https://portalconservador.com/livros/Otto-Maria-Carpeaux-Historia-da-literatura-ocidental.pdf>> Acessado em: 15/10/2016.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula no ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. **Memórias femininas: tempo de viver, tempo de lembrar**. Revista Brasileira de História, vol. 27, núm. 54, dezembro, 2007, pp. 59-82.

CENPEC. Se bem me lembro. **Caderno do professor: orientações para produção de textos**. Equipe de produção: Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da *Olimpíada*.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha** (Trad. de Viscondes de Castilho e Azevedo). São Paulo: Editora Abril, 1978.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Albertina de Oliveira. **Memórias de mulheres do exílio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COSTA, M. E.; REDSON, J.C. (José Carlos Redson); LOPES, L. C. V. **As relações de alteridade do discurso feminino na literatura brasileira**. In: SILVA, A. M. M; SILVA, F. P; SANTOS, I.O; COSTA, M. E. (ORG.). (Org.). De memória e de identidade - estudos interdisciplinares. 1ª ed. CAMPINA GRANDE: EDUEPB. 2010.v. 1, p. 225-243.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. **Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais**. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

COUTINHO, Afrânio. **Crítica & críticos**. Rio de Janeiro: Org. Simões, 1978.

CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá. **Metodologia Científica – teoria e prática**. Rio de Janeiro: Gisella Narcisi, 2003.

DA SILVA, José Ronaldo Ribeiro; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. **O lugar da categoria discurso citado na abordagem dialógica da linguagem**. *Linguagem*, v. 25, n. 1, 2016.

DAL FARRA, Maria Lúcia. **Seis mulheres em verso**. *Cadernos Pagu* (14), Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2000, pp.251-276.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DANTAS, Francinilda Lucinda. **Cultura popular e argumentação sobre a Lenda da Pedra da Moça no município de São Miguel/RN**: das memórias do contador às produções textuais em sala de aula. Pau dos Ferros, RN, 2015.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

_____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Estudos avançados, v. 17, n. 49, p. 151-172, 2003.

ENGEL, Magali. **Psiquiatria e feminilidade**. In: PRIORE, Mary Del (org). História das Mulheres no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. (p. 322-361)

ERDEI, Leni Dias de Souza. **A didatização do gênero discursivo poema**: uma análise enunciativo-discursiva bakhtiniana. 2014. 179f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Cuiabá, 2014.

FELINTO, Marilene. **As mulheres de Tijucoapapo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FERREIRA, Elaine Cristina Forte. **O espetáculo vai começar...** Estudo da oralidade através de improvisações teatrais. Fortaleza, 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3604>>. Acesso em: 26 de outubro de 2006.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. Ed. (rev. e atualizada). São Paulo: Ática, 2007.

FONSECA, J. J. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002 _____. Métodos e técnicas de pesquisa social. - 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

Gonçalves Filho, J. M. (1988). **Olhar e memória**. In A. Novaes (Ed.). O olhar (pp. 95-124). São Paulo: Companhia das Letras.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos** – o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução Manuel Odorico Mendes, prefácio e notas verso a verso de Sálvio Nienkötter. Cotia - SP: Ateliê Editorial; Campinas: Editora Unicamp, 2008.

IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) - Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JOYCE, James. **Ulysses (the 1922 text)**. Oxford: Oxford World's Classics, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1992.

LEITE, L.C de M. **Gramática e literatura**: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012.

LIMA, Gercina Ângela Borém. **A transmissão do conhecimento através do tempo: da tradição oral ao hipertexto**. Revista Interamericana de Bibliotecología, Medellín (Colômbia), v. 30, n. 2, p. 277-285, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/1881/1553>> Acesso em: 12/10/2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar**: desafios e possibilidades. Cadernos Cenpec Novo, v.2, p.47-73, São Paulo, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MÁRQUEZ, G. G. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

MARTINS, Luciana de Lima. **História, Literatura e Memória**: reflexões sobre a Grande Guerra (1914-1918). João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=172906> Acessado em 15/10/2016.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Carolina Maria de Jesus**: emblema do silêncio. Revista USP, n. 37, p. 82-91, 1998.

MEIRELES, Cecília; DAMASCENO, Darcy. **Poesia completa**. Editora Nova Aguilar SA, 1994.

MICHELETTI, Guaraciaba. **A leitura como construção do texto e construção do real**. In: _____ (Coord.). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, José Artur. **O que Freud dizia sobre as mulheres**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: A problemática dos lugares**. In: *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História. PUC-SP, nº 10, dezembro/1993*.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2006.

PERROT, Michelle. **Práticas da memória feminina**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, nº 18, 1989, pp. 9-18.

POLLAK, Michael – 1989 – “**Memória, esquecimento, silêncio**”. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, v. 2, n. 3, p. 3-15.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: 1989. *Estudos Históricos*. Tradução de Monique Augras. Rio de Janeiro: v.5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2012.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Editorial Norma, 2003.

_____. **Memórias do cárcere**. Martins, 1969.

ROJO, R. **Modelização Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do professor?** In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras/EDUC, 2001, p. 313-335.

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

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Edição Comemorativa. Nova Fronteira, 2013.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROVAI, M.G.O. **O direito à memória**: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964-84). *Tempo e Argumento*, v. 5, n. 10, p. 108-132, 2013.

SANTOS, Shirlei Neves. Dialogismo e vozes: refrações em materiais didáticos de língua portuguesa. In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 42 (2): p. 838-851, maio-ago 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Cols.) **Gêneros orais e escritos na escolar**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91

SILVA, Danitza Dianderas da. **Bakhtin e Paulo Freire**: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade. São Carlos: UFSCar, 2012.

TELLES, Lygia Fagundes. **Mulher, mulheres**. PRIORE, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. (pp. 669-672).

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TORRANO, Jaa *et. al.* **Teogonia a origem dos Deuses**. Editora Iluminuras Ltda., 2003.

VIANA, Nildo. **A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx**. Florianópolis: Bookess, 2012.

VIEIRA, Solange Kate Araújo. **As mulheres de Tijucoapapo**: a escrita da dor. *Revista de Letras*, v. 1-2, n. 23, jan/dez, 2001.

WOOLF, Virginia. **Rumo ao Farol**. Trad. Luiza Lobo. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

Anexos

Anexo A - Texto 18: B.F.M.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 01

Texto Final

Título:

Minha terrinha

Essa cidade é minha terrinha, onde fui criada por meus pais. Moro aqui desde a construção do açude. Não havia casas de tijolos, só de taipa. Essa cidade não tinha nada para crescer, mas chegou uma mulher que começou a mudar umas coisas. Era a minha velha amiga Eunice.

Eu me casei com Manuel Bezerra. Tive 13 filhos, mas 07 morreram em seu nascimento. Eu sempre trabalhei em casa, mas seu Benedito, o prefeito de minha cidade, me contratou para trabalhar em uma escola como merendinha. Meu esposo começou a trabalhar na construção do açude. Quando terminou, ele foi trabalhar fora, em São Paulo.

Minha amiga Eunice montou uma escola para as pessoas que não podiam estudar, pois a única escola que havia era para as pessoas da vila operária. Mas a escolinha tinha que ter no mínimo 20 alunos e a nossa só tinha 15. Assim mesmo nós continuamos com a escola. E Banabuiú foi crescendo.

Texto baseado na entrevista
com Maria Ivarina da Costa,
82 anos.

Anexo B - Texto 19: C.E.F.M.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 02

Texto Final

Título:

Uma vida sofrida, mas com felicidade!!!

Tive uma infância, adolescência, e hoje aos 39 anos já adulta, trabalhando muito, mas em todos esses anos fui muito feliz, graças a Deus. Fui criada por meus pais junto com meus 4 irmãos mais meu primo Chico, minha mãe teve 4 filhos, mas 3 faleceram, todos nós fomos criados com os pais e avós, trabalhando muito desde cedo e "aproveitando muito", gosto muito de me lembrar das histórias que papai contava naquele alpendre gigante em que nós brincamos durante o tempo de alho por fora das histórias de papai. Contava de um o malvado verde todo malhado, com um destribuimento a fundo cheio de água. Comecei a trabalhar mesmo quando não de casa para trabalhar como faxineira, lembro-me que trabalhava só para ganhar a comida e que para um para casa tinha a pé, andando geralmente 2 léguas, e na volta papai tinha uma e dava dinheiro para voltar de sapatos. Minha mãe se orgulha de seus filhos, seus netos e bisnetos, e hoje estou muito feliz com minha mãe, meus filhos, com meu trabalho com tudo e agradeço a Deus pela vida que ele me deu.

Texto lido na entrevista com:
Ara Gláucia Teixeira Xavier (39) anos

Anexo C - Texto 20: E.S.F.L.



Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 03

Texto Final

Título:

MINHA INFANCIA.

~~EU~~ FUI CRIADA PELOS MEUS PAIS MUITO SACRIFICIO É TEVE INFANCIA ADOLESCENTE MEU PA TRABALHAVA NA ROÇA E MINHA MÃE FAZIA PIPOCA PRA MIM E MEUS IRMÃOS E EU ARRUMAVA A CASA A VIDA MOÇA FOI SOFRIDA MAS NÓS NUNCA PASSEMO FOME MEU PAI FOI EMBORA PRA HORIZONTE PASSOU 2 ANOS FIQUEI SOZINHA MAIS MINHA MÃE E MEUS IRMÃOS

QUANDO MEU PAI CHEGOU EU ME CASEI. QUANDO EU ME CASEI MINHA VIDA MELHOR MAIS MEU MARIDO IA TRABALHA E EU FICAVA EM CASA FAZENDO O ALMOÇO E ARRUMA A CASA. EU FUI EMBORA PRA BAMBUIU MINHA VIDA MELHOR PORQUE FOI MOTANDO COLEGIOS LOZAS, CASAS E MUITO MAIS QUANDO EU TINHA 23 ANOS MEU PAI FALECEU COM 85 ANOS ~~MEU PAI~~ E MINHA MÃE FALECEU COM 80 ANOS E EU FIQUEI TRISTE. QUANDO EU TINHA 28 ANOS EU TIVE 1 FILHO E FUI CRIANDO O RESTO E TIVE 4 FILHOS.

~~AS COISAS~~ FOI MUITO SACRIFICIO CRIAR PORQUE AS COISAS ERA DEFICIL MAS NENHUM PASSARAM FOME.

TEXTO BASEADO NA ENTREVISTA
COM DEMA ELMICE - 78 ANOS

Anexo D - Texto 21: E.D.C.L.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 04

Texto Final

Título:

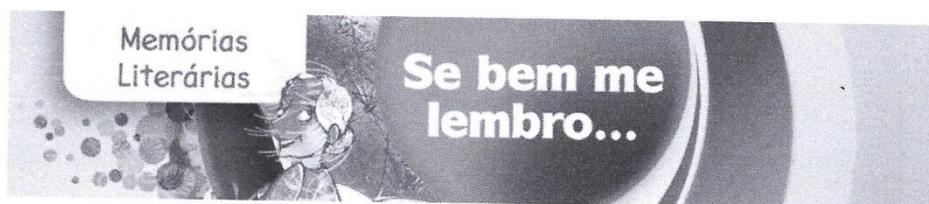
tempo de criança

Se bem me lembro, no meu tempo de criança, fui criada com dificuldades. Uma delas era a falta de escolas, mas gostaria muito de estudar, pois não sabia ler. Na vida nem tudo é como a gente quer. Meus irmãos foram separados. Comecei a trabalhar com 10 anos arrumando a casa e fazendo almoço, todos os dias, sempre a mesma coisa. Pulava o milho para merendar, pulava o milho para fazer o mugunzá, e a noite preparava o milho para o outro dia, meu pai é falecido. Sofri muito com a sua perda. Vim morar aqui em Bananeira em 1971.

Fui crescendo e ainda consegui estudar um pouco: aprendi fazer meu nome, ler um pouco algumas palavras. Fui ficando mais velha, já tive 4 filhos. Infelizmente morreram 2, mas fui levando a vida. Me casei em 1952 e depois de muitos anos de casado, meu querido marido faleceu. Após 5 anos de seu falecimento me casei com Zé Bento. Cuidei de minha mãe até chegar a sua hora de morrer. Trabalhei como doméstica e agricultora. Um dos fatos marcantes na minha vida foi no meu tempo de menina, quando morava com meus pais, mas prefiro os tempos de hoje porque tem mais facilidades.

(Texto baseado na entrevista com Maria César da Silva, conhecida com Dópo de 81 Anos)

Anexo E - Texto 22: F.J.L.F.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 05

Texto Final

Título:

A MINHA CHEGADA EM BANABÚIU

SE BEM ME LEMBRO, QUANDO CHEGUEI EM BANABÚIU A PÉ, ESTAVA ACONTECENDO A CONSTRUÇÃO DO AÇUDE BANABÚIU. QUANDO CHEGUEI NESSE POVOADO, QUE HOJE É UMA CIDADE, EU DECIDI CONSTRUIR UMA ESCOLINHA QUE FUNCIONOU COM 15 ALUNOS E DEPOIS QUE EU MONTEI A MINHA ESCOLA FOMOS ATRÁS DE CONSTRUIR A BIBLIOTECA PARA OS ALUNOS.

PARA AJUDA NO APRENDIZADO DOS ALUNOS, DEPOIS QUE CONSEGUIMOS CONSTRUIR A BIBLIOTECA, TIVE MEUS 4 FILHOS VILMAR, MERIANE, JEDR, VELMAR. ENTÃO EU E MEU MARIDO, DECIDIMOS CONSTRUIR UM COMÉRCIO PARA OS TRABALHADORES QUE ESTAVAM NA CONSTRUÇÃO DO AÇUDE DE BANABÚIU EU ME CASEI MUITO NOVA COM 18 ANOS.

MINHA MÃE MARIA PAZ DE LIMA E MEU PAI LUIZ PAZ DE LIMA ME ACONCELHARAM-ME A NÃO CASA, POIS EU ERA MUITO NOVA. DEPOIS, QUE EU CHEGUEI EM BANABÚIU EM 1957 COM ANOS E ANOS DEPOIS MAIS OU MENOS EM POJO MEU MARIDO MORREU DESDE ENTÃO TIVE QUE

BATALHAR PARA CONSEGUIR CRIAR MEUS FILHOS E HOJE SOU DONA DO PANTO MUITO CONHECIDO EM BANABÚIU E AGREDEÇO A DEUS POR TUDO QUE TENHO HOJE.

TEXTO BASEADO NA ENTREVISTA COM EUNICE NOBRE 78 ANOS

Anexo F - Texto 23: F.S.S.S.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 06

Texto Final

Título:

 NAQUELE TEMPO

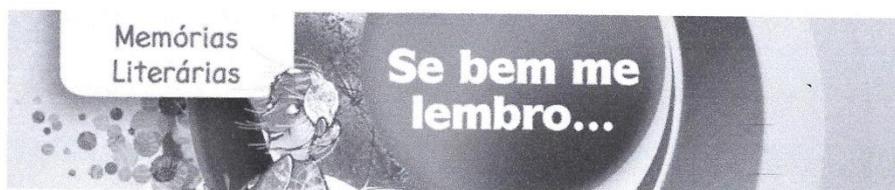
NAQUELA ÉPOCA A VIDA DIFÍCIL DO
 TEMPO DE MENINA, ONDE EU E MEUS TRÊS IRMÃOS
 TRABALHAVAMOS NA ROÇA PARA O SUSTENTO DA FAMÍLIA.
 MIM ACORDAVA CEDINHO PARA MOER O MILHO PARA
 FAZER CUSCUZ E MUNGUZA. A TARDE IA DEIXAR A
 MERENDA PRO MEUS IRMÃOS NA ROÇA.

DISSE MEU PAI QUE QUERIA ESTUDAR
 FOMOS EMBORA PRO CUMBE LÁ ESTUDEI POR ALGUNS ANOS.
 NAQUELA ÉPOCA CASEI, NO MESMO TEMPO MEU QUERIDO
 PAPAÍ FALECEU, MIM EMOCIONO AO FALA SOBRE ISSO.
 VIM EMBORA PARA BANARÚIO.

FIGUEI TRABALHANDO LAVANDO ROUPA HOJE SOU
 VIÚVA. QUANDO MIM LEMBRO DAQUELE TEMPO É COMO SE
 FOSSE HOJE, LEMBRO DOS MEUS FILHOS QUE JA PERDI,
 ESSA LEMBRANÇA NUNCA SAIRA DEI MIM IRA
 FICAR ATÉ O ÚLTIMO MOMENTO DE MINHA VIDA

TEXTO BASEADO NA ENTREVISTA
 Com MARIA CÉSAR DA SILVA, (81) ANOS.

Anexo G - Texto 24: G.S.C.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 07

Texto Final

Título:

Minha infância saepriola

Se bem me lembro na década de 1990 em uma cidade perto de Elvário - bairrada - morava minha mãe Gerli e meu pai Ernesto, comigo Gerlene e minha irmã Gerlane. Naquela época as dificuldades eram enormes, pois o pai trabalhava durante o dia e o dia seguinte ganhava para comprar uma lata de óleo.

Meus pais tiveram duas filhas com diferença de dois meses, uma do outro. Com o passar dos tempos meus pais se separaram e nós duas ficamos com o pai e a mãe e a irmã mãe partiu formando outra família.

Durante esse período que ficamos sem a nossa mãe tínhamos que fazer todo o serviço doméstico, como eram duas repartíamos o serviço: uma ficava responsável pela casa e a outra pela comida. Como eram pequenas tudo era difícil. Meu pai saía para trabalhar e quando chegasse tinha que estar tudo pronto. Nós pequenas demais começamos a brincar e rir quando da panela no fogão quando meu pai chegava com muita fome não queríamos de que não pegava nos nossos brinquedos e brincava de brincar e nos castigava. Isso ocorreu frequentemente durante esses dez anos.

Quando eu tinha apenas dez meses

e minha irmã doze, fomos morar em Quixadá e reencontramos nossa mãe. Ela já tinha formado outra família, com dois filhos e meu pai conheceu uma mulher e construiu a vida dele.

Moramos em Quixadá durante muito tempo. Nesse período, aconteceu muitas coisas por causa da minha madrasta. Nessa época, batia muito por causa dela. Me castigava com mangueira de água e batia minha cabeça na parede sem nenhum motivo.

A minha madrasta era tão ruim que comprava o dono para a filha dela e me duas ficaram só na vontade de morrer.

Nas duas estudei e minha irmã se casou e foi embora. Fui sozinho morando com meu pai e minha madrasta. Passei muitos meses convivendo com ela sem nos falarmos. Em 2008 com 47 anos me casei e fui morar em Pedras Brancas, Bonabim.

Depois de um ano e meio vim para a localidade de Tomulinhos, onde comecei a construir uma nova vida. Trabalhei no PNAE, Brudizinda Cheiro-Verde e ierquite e abastecendo 94 escolas de fertilizante. Com o dinheiro adquirido construímos uma casa eu e meu marido Mardoni e mudamos nessa mesma vida.

De 2009 para cá, comecei uma faculdade, enfrentei muitas dificuldades no decorrer desse trajeto. Muitas vezes fui até sozinho de meter por Bonabim, durante a noite, para não desistir da faculdade, as vezes chegava às 44 horas da noite, por causa da meter ser muito velha, quebrava no meio do caminho e eu tinha que empurrar para encontrar ajuda.

Por causa disso e de outros motivos

que a vida de meninice yillua foi a
mais apitada nesse período. Pois ele
nasceu sem vida, tudo por causa de
medo e raiva. Digo eu passei durante
a gestação. Muitas vezes passei até
12 horas da noite na praça esperando
Carina para ir pra casa, carribeando
minha vida e a do meu yillu. Mas hoje
com 25 anos, estou aqui formada em
licenciatura em pedagogia, Pós-graduada
em educação infantil e psicopedagogia
e dessa minha vida, seprida nunca mais
esqueço e sempre vou levar essa experiên-
-cia comigo, embora as dificuldades
foram enormes, mas o conhecimento
foi maior

Texto baseado na entrevista com: Maria
Geleze mereira de Souza, 25 anos.

Anexo H - Texto 25: I. S. L.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 08

Texto Final

Título:

Tempos de memória

Lembro-me que quando criança, já me buscava água lá no tanha com um pimentinho.

Mamãe fazia pipoca para eu e meus irmãos comemorarmos.

Colhíamos algodão, que hoje, em nossa região está difícil. Antigamente, não tinham muitas espécies de roupas e cobertores como tem agora. Minhas bonecas eram de estufo de milho, e gostava de mexer em seus cabelos... e só se lembrar que cuidei delas com o mesmo carinho que cuidei de meus filhos!

Às vezes me emociono com minhas lembranças. É que lembro-me de quando subia no pé de coqueiro, que me contavam lendas sobre onças, e eu tinha medo... lembro de quando me casei com o Ailton, que partiu para o céu, chorei muito nesse dia, de mais...

O cheiro da planta-car, os banhos que tomei na lagoa, os sorrisos sinceros das pessoas, o sabor da pipoca que mamãe fazia, vão ficar em minha memória para sempre.

Hoje, posso dizer que minha infância foi a mesma de muitos sertanejos e sertanejas de vida sofrida. E mesmo com todas as dificuldades, agradeço a Deus por essa minha vida. É como a mais velha da comunidade - de moradia - , posso dizer que sou muito feliz!

Tudo baseado na entrevista
com Amélia Gomes, 89 anos.

Anexo I - Texto 26: I. O. L.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 09

Texto Final

Título:

Lembranças de Algodão

Lembro com clareza da minha infância, de meu pai trabalhando na roça e minha mãe realizando vários afazeres domésticos. E meus irmãos, juntamente comigo, ajudando ambos. Lembro também que gostava de ser sautor e observar a plantação de algodão do senhor Chico Honório. Ele tinha várias outras, bem variadas. Mas a de algodão, em especial, era a que mais me chamava atenção. Gostava de ver a maneira que se destacava em meio às outras, as grandes fileiras brancas dando um imenso contraste com a terra seca, daquela região do interior do Ceará.

A tarde era quando eu frequentava a escola, procurando um futuro melhor, com mais oportunidades. Como me diziam algumas vezes: "Para conseguir um futuro melhor sendo pobre, tem que estudar bastante, menina...". Seguia o conselho das mais velhas.

Tempos depois o algodão se foi com uma praga, conhecido popularmente como bicho. O algodão, com sua imensidão branca, então, sumiu.

Hoje tempos aqueles, tempos estes que eu tanto sinto falta daquele tempo, cuja minha única preocupação era o estudo, nada tão difícil de ser resolvido. Aquilo sim, era ser feliz! Feliz pela simplicidade que a vida me oferecia, simplicidade de ser criança, aquela calma que era e tanto, aquela vida boa de morar no campo.

Ah se eu pudesse voltar no tempo para poder

com o algodão, o brânco de semiarado, o milho cozido,
brincadeiras simples mas que me divertiam, brincar
no jardim isto que era bom.

Mas infelizmente nada disso voltará todos
as boas lembranças, as boas sensações, ainda quando
no coração e me orgulho de tudo que vivi com minha família,
no jardim de meu Pai.

Texto baseado na entrevista com:
Dona Isaura Joséviranda de Oliveira Rêgo
04/05/2002

Anexo J - Texto 27: J. O. S.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 10

Texto Final

Título:

Lembranças de minha vida

Eu Eunice tenho 78 anos. Sou filha de Maria Paz da Lima e Luiz Paz da Lima. Tenho quatro filhos nasci no ano de 1938. morava em Quixadá. Em 1957 vim morar em Bonabuiu. Quando eu cheguei em Bonabuiu fundei uma escola particular e meu marido tinha um comércio. Em 2010 ele morreu. Então eu fiquei tomando conta da escolinha e do comércio. Enquanto eu contava me emocionei pois falava da minha vida toda. Qui ao mesmo tempo era feliz. Minha vida antes era humilde, minha casa era simples mais nem por isso deixei de ser feliz. Por que eu acho que pra ser feliz não precisa viver em riqueza pois a riqueza que precisamos é, Saúde, Amor, carinho, Alegria, paz. Naquele tempo eram os pobres mais eram os felizes.

Texto baseado na entrevista
com Eunice (78) anos

Anexo K - Texto 28: J. M. P. F.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 11

Texto Final

Título:

MINHA VIDA

Já sofri muito na minha vida, já carreguei muita água na minha cabeça, pisava 3 milhos e moia 2 para fazer cuzcuz, nunca estudei, não sei ler e nem escrever, casei em 1960 tive 8 filhos, criei todos eles sozinha pois meu marido mim deixou para viver com outra, e ainda criei uma neta, graças a Deus tive um só marido na minha vida hahaha, hoje em dia vendo tapioca na rua, sou de Areais-Jaguaretama, vim mora em Banabuiú em 1968, tenho 71 anos, sou filha de: Francisco Regis de Araujo e Luiza Ana de Araujo, hoje em dia sou mais conhecida como: Maria das Tapiocas, ah também ganho minha vida vendendo tapioca e com meu aposento, so tenho que agradecer a Deus pela a minha vida amada.

Texto baseado na entrevista
 com: Maria Francisca, (71) anos.

Anexo L - Texto 29: J. L. O.



Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 12

Texto Final

Título:

Minha Vida "HUMILDE"

Tudo começou na fazenda de meu pai Antonio. Sempre de manhã iam trabalhar nos terrenos de meu pai. Aqueles terrenos onde trabalhávamos todos os dias. Só de lembrar a saudade daqueles tempos da uma imensa alegria da vontade de voltar no tempo para a minha antiga comunidade de Boa água, tranquila e silenciosa.

Quando tinha 14 anos, eu casei com Arnoldo, um conhecido da família. Eu e meu marido, depois de nos casarmos fomos morar em Arerê. Sortalizo que por termos 10 horas anos, logo após viermos em hora para um local pequeno lugar chamado Cipó dos Arerês e por fim viermos para Baralvini, onde eu encontrei um emprego na LBA, uma empresa que hoje em dia é a câmara dos Vereadores de Baralvini, trabalhar na roça não era fácil para ninguém, mais com um sorriso no rosto e um brinco no olhar todo adulto volta a ser criança, triste ou alegre, a esperança aparece de voltar para ser feliz naquela terra seca e incensa.

Lembro-me de meu casamento que aconteceu durante 3 dias de festa, mas não adiantou tanto tempo de festa, pois com pouca tempo ele me deixou por uma outra mulher.

Depois dessa tristeza, Arnoldo faleceu. Hoje a vida está mudada, tem ainda com meu ex-marido 10 filhos, tem alguns netos e bisnetos, ainda está morando em Baralvini, onde eu sou de um de meus bisnetos, como se fosse meu filho.

Texto baseado na entrevista
da Guilhermina Pereira
de Brito 73 anos

Anexo M - Texto 30: L. M. S. F.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 13

Texto Final

Título:

Caixa de lembrança

Nasci e cresci em barrageiras numa época bem mais tranquila. Deste que nasci mudou bastante. A casa que eu morava era simples, feita de taipa e o chão de terra, poucos móveis, panela de barro, cadeira e tamborete e fogão de lenha. Eu e minhas irmãs brincávamos com as bonecas de sabugo de milho. Enquanto as meus irmãs brincavam de peças de milho era divertido as bonecas antigamente, eram bem simples.

Era bem difícil comprar brinquedos quando não havia comida, nós fazíamos bichos de legumes, mas quando chegava a hora de ir para a escola, nós se preparava para ir a pé do Sítio dos Lopes até a Penha. Quando chegávamos na escola, nós sentávamos nos tamboretos todos juntos, presenciamos decorar a tabuada. Tinha 2 castigos: palmatória ou botava os joelhos em cima do milho e nome do professor era Mestre João. Guardo boas e más lembranças desse mestre.

Em um dia de madrugada quando o galo cantava nós iam trabalhar na roça plantávamos milho, feijão e algodão, limpava matos com a enxada, quando terminava fomos para um açude tomar um banho pra tirar o suor de trabalhador que brulhava com aquele sol quente, nós usava uma colmeia para pegar água nós açudes para aliviar aquele sede.

E hoje estou guardando isso como uma caixa de lembrança no meu coração.

Texto baseado na entrevista, com
 • Maria Dilurde . 82 anos

Anexo N - Texto 31: M.A. G. T.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 14

Texto Final

Título:

Navegando nas Lembranças

Se bem me lembro quando me avistava a aurora, eu, uma pequena menina, alhava nas pontas dos pés na janela da casa de taipa, e ali eu já sabia que um novo dia havia de florescer. Um dia inesperado que só o tempo poderia dizer. O dia começou já combativo para os agricultores daquela terra fértil. Recordávamos antes de ver o aloranjado do sol no cocarejo do galo, que anunciava a imensidão do dia que haveria de nascer. Minha infância turbulenta foi como um pisar de alhos. Tu não ficava de gandraia por ali como as outras crianças, que enchiam o lugar de alegria. Mas dali eu só podia olhar pois ali naquela casa de taipa eu tinha muito o que fazer e eu pegava aquela vassoura de palha velha lá no canto para começar a varrer de um canto ao outro daquela silenciosa e tranquila casa. Tinchia a quartinha de água, enrolava com um pano molhado para a água esfriar.

E eu corria para bratar lenha no fogão. Quando eu conseguia bratar fogo, uma fumaça abromlerosa que tomava de conta de toda a cozinha, e eu ia pisar o milho para a merenda de todos e ainda para o almoço e para a janta, mugunzá. Uma festa na boca e cuidar dos meus irmãos tranzeiros, pois sendo a mais velha, era minha responsabilidade cuidar dos caculas. Ao entardecer, eu pisava milho para o outro dia com o brilho reluzente da lua cheia. O meu maior sonho era estudar e aprender a ler para nos livros de

história. Ler o dia inteiro e esse sonho quase impossível ia se tornar realidade, pois um anjo caiu do céu: a Adelaide. Ela sabia ler e escrever. Então ela teve a iniciativa de ensinar as crianças. Eu achei o ato dela muito bonito. Eu estudei como nunca nos poucos livros. Mergulhava de cabeça. Aprendi a ler e a escrever, mas Adelaide foi embora e só restou eu e os livros. Eu li todos os livros que podia. Aquilo era encantador. As letras giravam em minha mente como um carrossel de letras na minha mente.

Me casei. A minha vida mudou para melhor. Não trabalhava mais tanto. Meu marido, como agricultor, tinha as mãos calejadas da enxada. O tempo se passou e eu já tinha quatro filhos e eu pensei que eu não que meus filhos tivessem o futuro como agricultor, lutando com o gado. Como eu não queria. Então eu decidi por eles em uma escola, mas como naquela lugar quase que deserto não havia escola, parti com meu marido e meus filhos, em 71 para Banabuiu, lugar que eu vi futuro pela frente. Então, para dar mais dinheiro para minha família, eu comecei a trabalhar como doméstica e depois resolvi estudar. Tudo estava indo muito bem, quando meu pai faleceu. Chorei muito. Estava muito triste, pois amava meu pai. Me sentiu só mais lembrei que eu tinha uma família. Então, depois de muitos dias, uma outra tristeza: meu marido faleceu. Agora era eu e meus quatro filhos. Me sentiu preocupada, pois só eu para cuidar de quatro filhos. Mas uma decepção maior que todas foi a perda de dois filhos. Me sentiu sem raízes nesse mundo assombroso, como se tivessem uma parte de mim, como se eu estivesse no fundo de um abismo profundo. Mas eu superei e hoje eu tenho meus dois filhos e estou bem. A minha história nunca vai acabar enquanto eu viver.

(texto baseado na história de Maria Cecar da Silva, 81 anos)

Anexo O - Texto 32: M.G. R. J.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 15

Texto Final

Título:

VIDA SOFRIDA

EU SOU DONA IVONE E, SE BEM ME LEMBRO, CHEGUEI EM BANABUIÚ EM 1991. PASSEI CINCO ANOS EM HORIZONTE, LOCALIDADE DE JUAZUÍ.

TENHO DOIS FILHOS QUE NASCERAM EM BATURITÉ. CASEI AOS 18 ANOS, EM 1978. O MEU MARIJO SE CHAMAVA ARIOSTO. EU SOU FILHA DE ANTONIA NEVES DA SILVA E DE FRANCISCO PROFILHO XAVIER.

O TEMPO MAIS MARCANTE DE MINHA VIDA FOI A JUVENTUDE, POIS HOJE EU TENHO 65 ANOS, TENHO DOIS FILHOS, MÁRCIO E MARCOS.

TEXTO BASEADO NA ENTREVISTA COM MARIA IVONE, 65 ANOS.

Anexo P - Texto 33: M. C. G.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 16

Texto Final

Título:

MINHA INFANCIA

ME LEMBRO MUITO BEM DE MINHA INFANCIA, QUANDO MINHA MÃE ME ACORDAVA CEDINHO PARA MOER O MILHO PARA FAZER O CUSCUZ. DEPOIS DISSO PEGAVÁMOS A ENXADA E IA AO ROÇADO COM O MEU PAI TRABALHAVAMOS BASTANTE PARA PLANTAR O MILHO E O FEIJÃO QUE DEPOIS TINHA QUE SER LINPADO E DEPOIS COLHIDO.

POR ULTIMO CORTAVA O TALO DO MILHO MOIA E DAVA O GADO JUNTO COM UM POUÇO DE CAPIM. DEPOIS EU E MEU PAI IAMOS DAR ÁGUA O GADO MINHA MÃE JA SABIA A HORA QUE EU CHEGAVA ESPERAVA COM A REDE ARMADA. ASSIM QUE EU CHEGAVA PEGAVA NO SONO QUANDO ACORDAVA JANTAVA E IA DORMI EU ACORDAVA CEDINHO E SE REPETIA A MESMA COISA, MENOS EM ANO DE SECA QUE ERA TUDO MAIS DIFICIO PARA A GENTE E PRICIPALMENTE. PARA O POUÇO GADO QUE MEU PAI TINHA ASSAVA O MANDACARU E PINICAVA NO FACÃO MESMO E DAVA O GADO PARA NÃO VER CAIR E MESMO ASSIM AUGUMS CAIAM E AS VEZES A TE MORRIA DE FOME MAIS COM O PASSAR DO TEMPO A DIFICULDADE FOI A LVIADA COM A COMSTRUSÃO DO AÇUDE ARROYADO LISBOA TUDO MELHORO POIS PAREI DE CARREGA ÁGUA NO JUMENTO E PASSOU A SER ABSYECIDO POR CAMINHÕES PIPAS LOGO APOS VEIO O PROJETO DAS CISTERNAS QUE FICOU AINDA MAIS FACIO.

TEXTO BASEADO NA ENTREVISTA
COM: RAIMUNDA, 65 ANOS.

Anexo Q - Texto 34: R. R. J.



Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Memórias Literárias (2016)

Texto 17

Texto Final

Título:

MINHA INEANCIA

SEI BEM ME LEMBRO MORTEI EM QUIXADA. VINHA PARA BANABUIVÁ
PÉ. NÃO HAVIA AJUDA NESTE TEMPO. ESCOLA SÓ PARA OS FILHO DE ENGENHEIRO
COM MUITO TRABALHO FONDEI UMA BIBLIOTECA PÚBLICA PARA TODOS
JÁ EM 1956, CONHECI O JOSÉ DE SOUSA NOBRE E ME CASEI COM ELE EM
1957. MORBI LONGOS ANOS COM ELE,

MAS EM 2010 VEIO A DOR E A TRISTEZA. QUANDO ELE MORREU
TENHO QUATRO FILHOS. MEUS PAIS FAZEM FALTA. ATÉ HOJE, DO JEITO
QUE ALISAVAM MEU LÁBIO. É A COMIDA INESQUECÍVEL DA MINHA
MÃE. E NO FINAL VALEU A PENA POR QUE TUDO ACABOU.

TEXTO BASIADO NA ENTREVISTA
COM: DONA EUNICE (78) ANOS

Anexo R – Foto 1: Encontro com as entrevistadas

Anexo S – Foto 2: Exposição *Vestígios do Passado*



Anexo T – Foto 3: Exposição *Vestígios do Passado*



Anexo U – Foto 4: Visita à biblioteca – Obras literárias do gênero *Memórias Literárias*



Anexo V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Página 1 de 4



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL
Mestrado Acadêmico em Letras



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos seu filho(a) a participar da Pesquisa “Memórias literárias e ensino: a construção da narrativa memorialística através do olhar feminino nas aulas de língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental” em sala de aula, sob a responsabilidade do pesquisador *João Paulo Nobre Nogueira*, o qual pretende aplicar uma sequência didática adotada pela Olimpíada de Língua Portuguesa das Escolas Públicas, a qual é adotada a cada dois anos pela escola onde estuda o/a seu/sua filho(a). A principal proposta da participação dos alunos nesta pesquisa é fazer com que os eles melhorem seu nível de leitura e produzam textos a partir do gênero informado para que possam ampliar os seus conhecimentos de linguagem e também as suas possibilidades de participação social.

A participação do seu/sua filho(a) está condicionada às aulas de língua portuguesa que ocorrem dentro da carga horária prevista para o ano na própria escola onde ele(a) estuda. Ressaltamos que a participação dele é importante, pois os conteúdos estudados estão dentro da proposta da escola para o ano em curso. Em algumas ocasiões, eu, juntamente com os alunos, estaremos nos deslocando da escola no transporte escolar para a realização de algumas entrevistas e estudos nos arredores da escola e na sede do nosso município. Nas datas marcadas, os alunos levarão um comunicado em nome da escola avisando sobre as aulas em outros espaços.

Não haverá riscos decorrentes de participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos. Se depois de consentir a participação de seu filho(a) Vossa Senhoria poderá desistir de continuar participando, tendo o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a nenhum dos sujeitos. A Vossa Senhoria não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, a identidade será divulgada através de fotos que irão expor situações em grupo e individual do seu filho(a), bem como as produções de suas referidas respostas aos questionários aplicados em sala de aula. Para qualquer outra informação, a Vossa Senhoria poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Valdomiro Rodrigues, 286, Banabuiú/CE, pelo

celular (88) 99825 5060 e, ou poderá entrar em contato com o PPGL - Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN/CAMEAM no número de telefone (84) 3351 2560.

Consentimento Pós-Informação:

Nós, pais dos alunos do 7º ano A da Escola de Ensino Fundamental Abel Ferreira Lima, fomos informados(as) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da colaboração de meu/minha filho(a) e entendemos a explicação. Por isso, eu concordo que meu/minha filho(a) participe do projeto, sabendo que não vamos ganhar nada e que poderá sair quando quiser.

Data: 18/04/2016


João Paulo Nobre Nogueira
Pesquisador responsável

Maria Edileuza da Costa
Orientadora

1. Bruna Farias Mendes
FRANCISCO MENDES DA SILVA
Responsável: Francisco Mendes da Silva
2. Carlos Eduardo Farias Moreira
Ana Cleide Silveira Farias
Responsável: Ana Cleide Silveira Farias
3. Edinaldo Silveira Feitosa Júnior
Antonia Erilene Silveira Feitosa
Responsável: Antonia Erilene Silveira Feitosa
4. Érica Daniele Costa Lima
Francisca Marilac Costa Lima
Responsável: Francisca Marilac Costa Lima
5. Francisco Juruna Lima Fernandes
Francisca Marcilene Lima Feitosa
Responsável: Francisca Marcilene Lima Feitosa
6. Francisco Shauan Sousa de Sena
Francisca Chagas Sousa da Silva
Responsável: Francisca Chagas Sousa da Silva
7. Gabriela da Silva Costa
Joaquina Gerilane Dias da Silva
Responsável: Joaquina Gerilane Dias da Silva
8. Iara da Silva Lima
Maria Inacilda da S Lima
Responsável: Maria Inacilda da Silva Lima
9. Ítalo Oliveira Lima
Francisca Josivanda de Oliveira Rego
Responsável: Francisca Josivanda de Oliveira Rego
10. Jamile Oliveira de Sousa
Simone Alves de Oliveira
Responsável: Simone Alves Oliveira

11. Janaína Mylena de Paula Ferreira
maria Gerlidiane de Paula Ferreira.
Responsável: Maria Gerlidiane de Paula Ferreira
12. Joel Alves Malheiros
Angela maria alves
Responsável: Ângela Maria Alves
13. Júlia Lima Oliveira
maria de Fátima C Oliveira
Responsável: Maria de Fátima Costa Oliveira
14. Lívia Maria Soares Feitosa
Núbia Maria Soares Feitosa
Responsável: Núbia Maria Soares Feitosa
15. Maria Aparecida Gonçalves Tabosa
Maria Antonia Gonçalves Tabosa
Responsável: Maria Antonia Gonçalves Tabosa
16. Maria Géssica Rabelo Justino
x Melena Pordeus Rabelo
Responsável: Melena Pordeus Rabelo
17. Maria Vyctorya Jerônimo Ferreira Rabelo
Jacinta Jerônimo Ferreira Rabelo
Responsável: Jacinta Jerônimo Ferreira Rabelo
18. Matheus Cavalcante Gonçalves
Maria de Fátima Cavalcante Gonçalves
Responsável: Maria de Fátima Cavalcante Gonçalves
19. Rogério Rabelo Justino
Izaura maria Rabelo Justino
Responsável: Izaura Maria Rabelo Justino
20. Ruth Alves Malheiros
Angela maria alves
Responsável: Ângela Maria Alves