



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -**  
**PROFLETRAS**



**ADRIELLY ZHONG MONTEIRO**

**O USO DAS MEMÓRIAS DE JOVENS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES PARA O**  
**APRIMORAMENTO DA ESCRITA**

**MAMANGUAPE-PB**

**2020**

**ADRIELLY ZHONG MONTEIRO**

**O USO DAS MEMÓRIAS DE JOVENS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES PARA O  
APRIMORAMENTO DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus IV, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Linha de pesquisa:** Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

**Orientador:** Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

**MAMANGUAPE-PB**

**2020**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M775u Monteiro, Adrielly Zhong.

O USO DAS MEMÓRIAS DE JOVENS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES  
PARA O APRIMORAMENTO DA ESCRITA / Adrielly Zhong  
Monteiro. - MAMANGUPE, 2020.

180f. : il.

Orientação: JOSEVAL DOS REIS MIRANDA.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

1. Memórias. 2. Jovens indígenas. 3. Produção escrita.  
I. MIRANDA, JOSEVAL DOS REIS. II. Título.

UFPB/BC

**ADRIELLY ZHONG MONTEIRO**

**O USO DAS MEMÓRIAS DE JOVENS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES PARA O  
APRIMORAMENTO DA ESCRITA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 27 de fevereiro de 2020.

  
**Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda**  
Orientador – PROFLETRAS/UFPB

  
**Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio**  
Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UFPB

  
**Profa. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes**  
Avaliadora Externa – PPGE/UFPB

---

**Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva**  
Avaliadora Suplente – PROFLETRAS/UFPB

**MAMANGUAPE-PB  
2020**

*A ti, meu Senhor, que nunca me  
abandonastes, sustentando-me pelos  
rumos dessa conquista, dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu *Deus – Pai, Filho e Espírito Santo* – que conhece o profundo e o íntimo dos meus sonhos, permitindo-me enveredar por essa jornada de conhecimento e de realizações. Grata sou por Sua misericórdia em minha vida e por soberana destreza em reunir tantas pessoas que me acompanharam ao longo dessa jornada.

Ao meu companheiro de vida, *Ronniery Regis*, que esteve sempre comigo saboreando as conquistas e me fortalecendo diante das angústias, e ao meu filho, *Ryan Monteiro*, por sua paciência diante de minha ausência e pelos abraços que me renovam as forças e me encorajam a ultrapassar fronteiras. Sou muita grata por nossa parceria!

A minha mãe, *Admilde*, uma mulher de muita força que me contagia com sua alegria de viver e a minha estimada vó, *Terezinha*, hoje já tomada pela devoradora das memórias, mas aquela que sempre será o alicerce da minha educação. A vocês, agradeço por acreditarem em mim.

Ao irmão que a vida me deu, *Kerven*, por todo o empenho em me ajudar a qualquer momento.

Ao meu orientador, *Prof. Joseval Miranda*, que acolheu a minha proposta de pesquisa, prontificando-se, sempre com sua solicitude, a me acompanhar ao longo dessa jornada dividindo sabiamente seu conhecimento.

Às amigas de estrada, *Elizabete Bezerra, Manuela Xavier e Maria Hosana Ribeiro*, com quem muito aprendi nesses últimos meses e compartilhei minhas inquietudes e ao colega *Roksyvan de Paiva*, pelos diversos auxílios durante todo o período de nossa orientação.

Aos/às colegas da turma V do PROFLETRAS, agradeço pela amigável convivência, pelo incentivo, pela força e ainda pela partilha das experiências docentes.

Aos/às professores/as do PROFLETRAS, pelo conhecimento compartilhado durante nossos encontros.

Aos membros da banca, *Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (UFPB), Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes (UFPB) e Dra. Marluce Pereira da Silva (UFPB)*, pelo empenho nas contribuições ao aprimoramento do meu trabalho final.

Ao *Prof. Gerson Ribeiro*, por seu auxílio e instrução diante dos trâmites do Comitê de Ética e Pesquisa.

À *Maria José Paulino*, pelos empréstimos de livros e por me contagiar com sua dedicação pelo ensino.

Ao 8º ano C, turma que, com muito esmero, envolveu-se com a proposta dessa pesquisa, permitindo assim sua conclusão.

À *direção* da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Emília Gomes da Silva e à *Secretaria de Educação do Município de Marcação*, por terem concedido o espaço para a efetivação desse estudo, acreditando na melhoria das práticas docentes.

E a tantos outros/as amigos/as que me sustentaram em suas orações permitindo-me a realização dessa conquista.

*A todos/as vocês, sou profundamente grata!*

[...]

Oh! que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
— Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras,  
Debaixo dos laranjais!

Casimiro de Abreu (1994, p. 80-81).

MONTEIRO, Adrielly Zhong. **O uso das memórias de jovens indígenas: possibilidades de aprimoramento da escrita.** Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda. 2020. 180f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras – Profletras) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2020.

## RESUMO

Reconhecendo as memórias enquanto temática que há muito instiga o interesse da humanidade, permitindo às gerações vindouras o acesso aos saberes, à vivência e às práticas sociais de seus antepassados, adotei as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (2018) que orienta o currículo escolar no Brasil para que se efetive em sala de aula a abordagem dos gêneros do discurso enquanto ferramentas constitutivas de práticas reais. Dessa forma, este estudo empenhou-se em analisar de forma geral como as memórias de jovens indígenas do 8º ano do Ensino Fundamental puderam contribuir para o aprimoramento das produções escritas em sala de aula e, ainda, especificamente, observar quais dimensões de sua memória como jovem indígena foram contempladas nas produções textuais de memórias, diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos jovens diante da produção escrita do gênero e compartilhar os procedimentos metodológicos que auxiliaram os jovens diante da realidade previamente constatada. Para isso, a presente pesquisa foi fundamentada em autores como Candau (2016), Hall (2011), Le Goff (2013), Goldstein e Capo (2016), discorrendo sobre a dialética da memória e da identidade; Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017), advogando a respeito dos gêneros do discurso e, ainda, Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), Antunes (2003), Ruiz (2018) entre outros, que ponderam sobre as produções escritas articuladas para além dos limites da escola. O percurso metodológico foi embasado nos fundamentos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação de cunho intervencionista como forma de trabalho de campo, adotando a roda de conversa, a oficina temática e a observação participante como instrumentos de geração de dados e a análise de conteúdo para alicerçar a análise dos dados. Por fim, convém mencionar que, após as análises dos dados gerados, detalhados no decorrer deste estudo, verifiquei que as intervenções realizadas resultaram em melhorias na produção de textos escritos dos/as participantes no que diz respeito tanto aos elementos constituintes do gênero estudado quanto ao emprego dos recursos linguísticos necessários à manutenção dos sentidos do texto. Além disso, o trabalho com as memórias dos estudantes indígenas proporcionou aos participantes o resgate e a narração dos costumes, valores, tradição e aspectos identitários da região quando considerada a capacidade analítica assumida pelo memorialista acerca de seu comportamento passado em detrimento do eu figurado no presente, assim como também foi possível verificar nas dimensões retratadas por meio das memórias escritas um sentimento de pertencimento ao lugar e isso pôde ser observado a partir da descrição das experiências vividas na comunidade.

**Palavras-chave:** Memórias. Jovens indígenas. Produção escrita.

MONTEIRO, Adrielly Zhong. **The use of the memories of young indigenous people: possibilities for improving writing.** Advisor: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda. 2020. 180f. Dissertation (Master in Professional in Literature - Profletras) - Center for Applied Sciences and Education, Federal University of Paraíba, Mamanguape, 2020.

## ABSTRACT

Recognizing the memories as a theme that has long instigated humanity's interest, allowing future generations access to the knowledge, experience and social practices of their ancestors, I adopted the recommendations of the National Common Curricular Base (2016) that guides the school curriculum in the Brazil so that the approach of discourse genres can be carried out in the classroom as tools that constitute real practices. Thus, this study endeavored to analyze in a general way how the memories of indigenous young people from the 8th year of Elementary School could contribute to the improvement of the productions written in the classroom and, also, specifically, to observe which dimensions of their memory as indigenous youth were contemplated in the textual production of memories, diagnosing the difficulties presented by young people in the face of the written production of the genre and sharing the methodological procedures that helped young people in the face of the previously verified reality. For this, the present research was based on authors such as Candau (2016), Hall (2011), Le Goff (2013), Goldstein and Capo (2016), discussing the dialectic of memory and identity; Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2017), advocating about the genres of discourse and also Ferrarezi Júnior and Carvalho (2015), Antunes (2003), Ruiz (2018) among others, who ponder about written productions articulated beyond the limits of the school. The methodological path was based on the foundations of qualitative research and action research of an interventionist nature as a form of fieldwork, adopting the conversation circle, the thematic workshop and participant observation as instruments of data generation and content analysis for support the data analysis. Finally, it is worth mentioning that, after analyzing the data generated, detailed in the course of this study, we found that the interventions performed resulted in improvements in the production of written texts by the participants with regard to both the constituent elements of the studied genre and the use of the linguistic resources necessary to maintain the meanings of the text. In addition, the work with the memories of the indigenous students provided the participants with the rescue and narration of the customs, values, tradition and identity aspects of the region when considering the analytical capacity assumed by the memorialist about his past behavior in detriment of the present self, just as it was also possible to verify in the dimensions portrayed through the written memories a feeling of belonging to the place and this could be observed from the description of the experiences lived in the community.

**Keywords:** Memories. Indigenous youth. Written production.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Panorama das publicações coerentes com a presente pesquisa	21
Quadro 2: Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita	51
Quadro 3: Descrição da primeira roda de conversa	78
Quadro 4: Descrição da primeira oficina temática	80
Quadro 5: Descrição da segunda oficina temática	81
Quadro 6: Descrição da terceira oficina temática	82
Quadro 7: Descrição da quarta oficina temática	84
Quadro 8: Descrição da quinta oficina temática	86
Quadro 9: Descrição da segunda roda de conversa	87
Quadro 10: Dimensões/Temáticas verificadas nos textos de memórias	92
Quadro 11: Avaliação da roda de conversa realizada pelos participantes	100
Quadro 12: Símbolos metalinguísticos classificatórios	103
Quadro 13: Dimensões/Temáticas verificadas nos textos de memórias	140
Quadro 14: Avaliação da segunda oficina temática	148

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estratégia de correção indicativa	54
Figura 2: Estratégia de correção resolutiva	54
Figura 3: Estratégia de correção classificatória	55
Figura 4: Bilhete textual-interativo	56
Figura 5: Etnia dos participantes	90
Figura 6: Eixo de análise	93
Figura 7: Fragmento de texto de memórias	97
Figura 8: Exposição oral de memórias	98
Figura 9: Fragmento de memórias	99
Figura 10: V1 (Versão inicial do aluno Jônatas)	104
Figura 11: Bilhete orientador da V1 do aluno Jônatas	105
Figura 12: V2 (Versão intermediária do aluno Jônatas)	106
Figura 13: Bilhete orientador da V2 do aluno Jônatas	107
Figura 14: V3 (Versão final do aluno Jônatas)	108
Figura 15: V1 (Versão inicial do aluno Lucas)	110
Figura 16: Bilhete orientador da V1 do aluno Lucas	112
Figura 17: V2 (Versão intermediária do aluno Lucas)	113
Figura 18: Bilhete orientador da V2 do aluno Lucas	114
Figura 19: V3 (Versão final do aluno Lucas)	115
Figura 20: Continuação da V3 (Versão final do aluno Lucas)	115
Figura 21: V1 (Versão inicial da aluna Luana)	117
Figura 22: Bilhete orientador da V1 da aluna Luana	118
Figura 23: Devolutiva da aluna Luana ao Bilhete orientador da V1	118
Figura 24: V2 (Versão intermediária da aluna Luana)	119
Figura 25: Bilhete orientador da V2 da aluna Luana	120
Figura 26: V3 (Versão final da aluna Luana)	121
Figura 27: V1 (Versão inicial da aluna Ana)	123
Figura 28: Bilhete orientador da V1 da aluna Ana	125
Figura 29: Devolutiva da aluna Luana ao Bilhete orientador da V1	125
Figura 30: V2 (Versão intermediária da aluna Ana)	126

Figura 31: Bilhete orientador da V2 da aluna Ana	127
Figura 32: V3 (Versão intermediária da aluna Ana)	128
Figura 33: V1 (Versão inicial da aluna Letícia)	130
Figura 34: Bilhete orientador da V1 da aluna Letícia	131
Figura 35: V2 (Versão intermediária da aluna Letícia)	132
Figura 36: Continuação da versão intermediária (V2) da aluna Letícia	133
Figura 37: Bilhete orientador da V2 da aluna Letícia	134
Figura 38: V3 (Versão final da aluna Letícia)	135
Figura 39: Continuação da versão final (V2) da aluna Letícia	136
Figura 40: Debate em roda de conversa	143
Figura 41: Atividade de pesquisa	143
Figura 42: Reconhecimento das características do gênero memórias	146
Figura 43: Produção escrita de memórias	148
Figura 44: Produção escrita de memórias	148
Figura 45: Avaliação da segunda oficina temática	149
Figura 46: Dinâmica de resgate memorial	151
Figura 47: Dinâmica de resgate memorial	151
Figura 48: Fotografias para dinâmica de resgate memorial	153
Figura 49: Exposição das fotografias	153
Figura 50: Exposição oral de memórias	153
Figura 51: Reescrita final das memórias	155
Figura 52: Reescrita final das memórias	155
Figura 53: Livro de memórias dos/as estudantes	157

## **LISTA DE SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCAIE - Centro de Ciências Aplicadas e Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

V1 – Versão inicial do texto de memórias

V2 - Versão intermediária do texto de memórias

V3 - Versão final do texto de memórias

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1 O PORQUÊ DA PESQUISA</b>	<b>17</b>
1.1 Palmilhando os caminhos já percorridos	20
<b>2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIALÉTICA MEMÓRIA E IDENTIDADE</b>	<b>26</b>
2.1 Memória e identidade: tecendo alguns conceitos	27
2.2 A construção identitária do jovem indígena: as raízes memoriais de um povo	34
<b>3 PRODUÇÃO ESCRITA: ALGUNS ASPECTOS</b>	<b>40</b>
3.1 Questões iniciais	41
3.2 A produção escrita na concepção dos documentos oficiais	45
3.3 O trabalho do professor com a produção escrita em sala de aula	49
3.4 As possibilidades da correção textual	53
<b>4 O GÊNERO DO DISCURSO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>58</b>
4.1 Gêneros do discurso: a materialização das situações comunicativas em sociedade	58
4.2 Os gêneros do discurso na visão dos documentos oficiais	63
4.3 O gênero memórias: entre vivências e reminiscências	68
<b>5 UM PASSEIO PELOS CAMINHOS TRILHADOS</b>	<b>74</b>
5.1 Tipo de pesquisa	74
5.2 Trabalho de campo	75
5.3 Instrumentos de geração de dados	75
5.4 O local da pesquisa	88
5.5 Participantes da pesquisa	89
5.6 Análise de dados	90
<b>6 O QUE ME DIZEM AS MEMÓRIAS</b>	<b>93</b>
6.1 O uso das memórias dos estudantes indígenas	93
6.2 A escrita das memórias dos estudantes indígenas	102
6.3 As dimensões das memórias contempladas nas produções escritas	139
6.4 Possibilidades metodológicas de atividades com as memórias de estudantes indígenas	142
<b>7 AS ÚLTIMAS PALAVRAS</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – PAIS DOS ESTUDANTES</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES</b>	<b>170</b>

<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE</b>	<b>172</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO D – TEXTO DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO E – TEXTO DA PRIMEIRA OFICINA TEMÁTICA</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO F – TEXTO DA TERCEIRA OFICINA TEMÁTICA</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO G – TEXTO DA QUARTA OFICINA TEMÁTICA</b>	<b>180</b>

## APRESENTAÇÃO

A humanidade dispõe de uma habilidade que há muito tem empenhado um papel importante desde os primórdios das mais antigas sociedades: a capacidade de externar suas memórias. A essa faculdade cabe a função de reunir os valores, as tradições, a cultura e, ainda, os aspectos que fundamentam a identidade do individual e coletiva de vários povos.

Foi pensando nisso que me propus a utilizar o gênero discursivo memórias (peculiar pelo fato de também se apresentar difundido em outros gêneros) para fundamentar uma proposta cujo objetivo maior busca proporcionar o aprimoramento das produções textuais escritas de jovens indígenas inseridos no 8º ano do Ensino Fundamental.

Levando em consideração a forma como é concebida a comunicação humana na sociedade, por meio dos gêneros do discurso e, ainda, a orientação de documentos oficiais (como a Base Nacional Comum Curricular e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) em proporcionar um ensino da Língua Portuguesa voltado para situações reais de uso, essa pesquisa considerou a realidade dos estudantes indígenas, haja vista o empenho desses jovens para disseminar as narrativas da região onde vivem.

Com base nessas breves considerações iniciais, essa pesquisa foi desenvolvida e se apresenta detalhadamente subdividida em vários eixos.

Inicialmente, faço algumas considerações de forma a justificar o porquê do estudo. Seção em que apresento um pouco das inquietudes que me levaram a investir na temática que perpassa pelo uso do gênero memória para alcançar o aprimoramento da escrita de estudantes indígenas, não deixando de expor os objetivos formulados para que fosse possível chegar aos resultados finais. Ainda nesse eixo, faço um levantamento de teses e dissertações que se assemelham ao propósito desse estudo, expondo o quantitativo dessas produções entre os anos de 2013 e 2019 e, pretendendo, assim, delinear o percurso das pesquisas com temáticas afins na área.

Em seguida, já adentrando pelos referenciais teóricos, contemplo nas *Considerações sobre a dialética memória e identidade* a definição de memória enquanto faculdade humana e, intrinsecamente atrelada a essa faculdade, a identidade como um processo em constante formação. Para isso, recorro aos estudos de Le Goff (2013), Bosi (1994), Candau (2016), Hall (2011) e outros.

Posteriormente, adentrando pela *Produção escrita: alguns aspectos*, analiso a concepção de escrita aqui adotada, as proposições dos documentos oficiais ao orientar o

trabalho dessa modalidade nas aulas de Língua Portuguesa em nosso país, apresento também algumas possibilidades de correção de textos fundamentadas em Serafini (2004), Ruiz (2018) e, ainda, as considerações de estudiosos como Koch e Elias (2017b), Marcuschi (2008), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), entre outros, que discorrem sobre a modalidade escrita da língua.

Alcançando a abordagem ao *Gênero do discurso e suas implicações sobre o ensino do componente Língua Portuguesa*, passo a concebê-lo na condição de recurso pelo qual a comunicação na sociedade se efetiva. Analiso como os documentos oficiais recomendam explorá-los e, ainda, percorro pelos caminhos que caracterizam o gênero memórias, amparando-me, para isso, nos escritos de Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017a), Beth Marcuschi (2012), Aragão (1992), Clara, Altenfelder e Almeida (2014), entre outros.

Adiante, detalho as estratégias metodológicas por meio do eixo *Um passeio pelos caminhos trilhados*, apresentando considerações tecidas por Minayo (1994), Thiollent (2011), Lüdke e André (1986), Vianna (2003), Moura e Lima (2014), Franco (2007) e outros autores que fundamentaram o percurso metodológico dessa pesquisa.

No capítulo *O que me dizem as memórias*, apresento a análise do acerca do *corpus* gerado durante a fase de aplicação das ações planejadas, compartilhando, também, as experiências práticas com a narração (oral e escrita) das memórias de jovens indígenas.

Por fim, procedo com *As últimas palavras*, registrando minhas impressões finais a respeito do desenrolar desse estudo, não deixando de retomar as perspectivas pretendidas e alinhá-las aos resultados alcançados.

Boa leitura a todos e todas!

## 1 O PORQUÊ DA PESQUISA

O esforço dos órgãos competentes em traçar o percurso da educação em nosso país tem sido considerável nos últimos anos. Parâmetros, Diretrizes Curriculares e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) orientam a elaboração da proposta pedagógica junto ao planejamento curricular das instituições educacionais. Documentos que prezam por um modelo eficaz de ensino em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (doravante LDBEN) - regulamentação que rege o sistema educacional público e privado no Brasil. Promulgada em 20 de dezembro de 1996, também evidencia em uma de suas finalidades o preparo do educando para o exercício da cidadania.

Essa preparação salientada na Lei resulta, conseqüentemente, em capacitar o aluno, nas aulas de Língua Portuguesa, para torná-lo um participante competente de eventos de letramentos<sup>1</sup> em sociedade, o que sinaliza um desafio diário para o professor. No entanto, segundo a pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em maio de 2018, a taxa de analfabetismo da população de quinze anos ou mais diminuiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017. Índice que, apesar de mostrar-se em declínio, não atinge a meta de 6,5% estipulada para o ano de 2015 pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Ainda assim, após três anos, apesar do empenho daqueles que compõem o sistema educacional, é possível constatar a dificuldade para alcançar a meta de redução de analfabetismo de 2015. Essa realidade é apenas uma das tantas peculiaridades encontradas ao longo do percurso docente.

Os índices apresentados acima são verificados pelos professores em muitas escolas brasileiras. Por vezes, deparei-me com intrigantes questionamentos que surgiam por parte dos alunos acerca da real necessidade de conteúdos ministrados na escola. Na tentativa de avaliar a pertinência deles, adequava-os criticamente ao meu contexto – o ensino da Língua Portuguesa – e, como resultado, observava a falta de interesse dos alunos diante de conteúdos que, talvez, não fossem tão urgentes em meio à sociedade em que estavam inseridos (tratando-se, na ocasião, de alunos da Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino na qual, no princípio da minha carreira docente, primeiro lecionei).

Adiante, no ensino regular, constatei diversas dificuldades apresentadas pelos alunos e recorria a estudos e pesquisas que me ajudaram a perceber a necessidade de um ensino significativo, que prezasse por inserir os educandos em práticas efetivas representando ações

---

<sup>1</sup> Segundo Magda Soares (2002, p.145 – grifo da autora), letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita.

exercidas na sua vivência diária. Percebi, também, que, com a chegada da tecnologia da comunicação/informação nas salas de aula, a escola precisaria se adaptar à nova tendência que conduzia o ensino pelos rumos da modernidade, ou seja, reelaborar estratégias para instigar o pensamento crítico dos discentes.

Dentre tantas situações, especificamente, uma aguçava minha atenção: as atividades de produção de textos escritos sempre revelavam a dificuldade que os alunos apresentavam, mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental. O temor diante da língua que praticamos diariamente era perceptível: “*Como escrever é difícil!*”, “*Não gosto de redação!*” ou, até mesmo, “*Eu não sei Português!*” revelavam os dissabores perante nossa língua materna. Então, encontro na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro uma oportunidade de trabalhar com gêneros do discurso em uma sequência de etapas em consonância com a vivência real dos educandos, e constato quão importante e proveitosa foi a experiência e o envolvimento deles.

Atualmente, verifico uma realidade semelhante à da descrita acima. Então, enquanto aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professora pesquisadora da própria prática pedagógica em efetivo exercício – condição para participação do programa –, constatei uma ocasião propícia para pesquisar métodos em meio às produções científicas. Para isso, pretendo me deter às particularidades da modalidade escrita da língua e às principais dificuldades encontradas pelos alunos ao produzir textos, analisando também como eles entendem essas produções em sala de aula e compartilhando possíveis estratégias ou contribuições práticas.

Além disso, no decorrer de algumas atividades desenvolvidas com alunos de uma escola da região do Vale do Mamanguape<sup>2</sup> – PB, de público predominantemente indígena, observei a espontaneidade de jovens ao narrar fatos que compõem a trajetória de suas vidas.

Atentando, então, para as especificidades do inciso I do artigo 78 da LDBEN (1996) quando recomenda: “I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;” (BRASIL, 1996), considero ser o gênero memórias um elo essencial tanto no trabalho de valorização da capacidade narrativa desses jovens quanto em atividades que possam contribuir para o aperfeiçoamento da produção textual escrita, uma vez que histórias

---

<sup>2</sup> Região Metropolitana do estado da Paraíba, constituída por nove cidades Baía da Traição, Cuité de Mamanguape, Curral de Cima, Itapororoca, Jacaraú, Mamanguape, Marcação, Mataraca e Pedro Régis (FNEM, 2018). Disponível em: <<http://fnembrasil.org/tag/regiao-metropolitana-mamanguape/>> Acesso em: 12 fev. 2019.

contadas pelos familiares e comunidade também podem configurar excelente estratégia para o desenvolvimento da proposta que aqui foi investigada.

Por isso, ao considerar as contribuições social e política, a proposta aqui apresentada foi uma prática planejada e idealizada pela docente para incentivar o fomento à cultura indígena, a afirmação identitária e o desenvolvimento de habilidades – como o instigar da produção escrita – solicitadas por diversas esferas da sociedade letrada.

Desta forma, corroboro com o pensamento de Marcuschi (2012, p. 60) quando ele enfatiza que “[...] a escola [...] precisa operar com uma espécie de modelo de gênero de referência a ser ensinado, enquanto nas práticas sociais esse mesmo gênero está sujeito a variabilidades de natureza sócio-histórica, cultural e até mesmo estrutural.” E, nessa perspectiva, lancei olhares ao gênero memórias, buscando percorrer as reminiscências de jovens indígenas, sem me ater necessariamente à veracidade desses fatos, lapidando momentos memoráveis na visão dos sujeitos envolvidos, pois, conforme Marcuschi (2012, p. 56), as memórias apresentam, enquanto intenção sociocomunicativa, o resgate, por meio da narrativa escrita, de uma visão contemporânea do que foi vivido pelo autor em tempos passados, recriando o real através de uma linguagem própria, “sem compromisso com a verdade ou com a magnitude das ocorrências”.

Ao valorizar as situações comunicativas corriqueiras que partem do simples ato de narrar ou ouvir acontecimentos singulares que descrevem as brincadeiras às margens do manguezal ou até os momentos à sombra das árvores frondosas existentes em suas aldeias, será possível proporcionar, enquanto escola, atividades dotadas de intencionalidade, pretendendo não somente aprimorar as produções textuais escritas, mas preparar os alunos para participar ativamente de eventos que requerem o uso real da Língua Portuguesa. Por isso, orientei-me a partir do questionamento destacado a seguir:

- Como as memórias de jovens indígenas inseridos no 8º ano do Ensino Fundamental poderiam potencializar o aprimoramento das suas produções escritas?

E ainda, especificamente, observei:

- Qual a importância do trabalho com memórias com estudantes indígenas do 8º do Ensino Fundamental?
- Quais as dimensões da sua memória como jovem indígena seriam contempladas nas produções dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental?

- Quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas do 8º ano do Ensino Fundamental em relação à produção do gênero memória?
- Quais os possíveis procedimentos metodológicos que poderiam levar os estudantes indígenas a superar as dificuldades na produção escrita de memórias?

Assim, com base nas questões de pesquisa acima citadas, foi possível figurar os horizontes que objetivei alcançar, de forma ampla:

- Analisar como as memórias de jovens indígenas inseridos no 8º ano do Ensino Fundamental poderiam potencializar o aprimoramento das suas produções escritas.

Especificamente, não deixando de:

- Verificar a importância do trabalho com memórias com estudantes indígenas do 8º do Ensino Fundamental.
- Observar quais as dimensões da sua identidade como jovem indígena seriam contempladas nas produções dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.
- Identificar quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas do 8º ano do Ensino Fundamental em relação à produção do gênero memória.
- Propor possíveis procedimentos metodológicos que pudessem levar os estudantes indígenas a superar as dificuldades na produção escrita de memórias.

Por fim, prezando por evidenciar a importância dos estudos já delineados que formam um construto acerca da temática na qual se reporta esse projeto de pesquisa, considero relevante detalhar, em seguida, o quantitativo de publicações nos últimos anos que abrangem o interesse dessa investigação. É o que veremos a seguir:

### 1.1 Palmilhando os caminhos já percorridos...

Embasando-me nas produções publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2013 a 2019, busquei agrupar teses e dissertações que versassem sobre Memórias, Jovens indígenas e Produção textual escrita que serão distribuídas por ano, área de estudo e estado, conforme será visto no Quadro 1.

**Quadro 1: Quantidade de dissertações e teses relacionadas a Jovens indígenas, Memórias e Produção textual escrita publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado**

Ano	Área(s) de estudo	Estado(s)	Quantidade por ano/área/estado	Total por ano/área	Total por ano
2013	Desenvolvimento sustentável	Brasília	01	01	06
		Rio Grande do Sul	01	01	
	Letras	Rio Grande do Sul	01	02	
		Amazonas	01		
	Literatura	São Paulo	01	02	
		Brasília	01		
2014	Letras	São Paulo	03	07	16
		Minas Gerais	01		
		Roraima	01		
		Rio Grande do Sul	02		
	Linguística	Ceará	01	03	
		Pernambuco	01		
		Paraíba	01		
	Artes	São Paulo	02	02	
	Comunicação	São Paulo	01	02	
		Santa Catarina	01		
	História	Pernambuco	01	01	
	Ciências da Informação	Paraíba	01	01	
2015	Comunicação	São Paulo	01	01	29
	Sociologia	São Paulo	01	01	
	Música	Brasília	01	01	
	Antropologia	Amazonas	01	01	
	Educação	Paraíba	01	01	
	Psicologia	Bahia	01	01	
	História	Goiás	01	01	
	Linguística	Ceará	01	05	
		Paraíba	02		
		São Paulo	01		
		Santa Catarina	01		
	Letras	Minas Gerais	01	17	
		Paraná	01		
		Ceará	02		
		Rio Grande do Sul	01		
São Paulo		02			
Paraíba		10			

2016	Educação	Paraíba	03	04	23
		Rio Grande do Sul	01		
	Letras	São Paulo	03	16	
		Ceará	01		
		Santa Catarina	04		
		Paraná	02		
		Paraíba	04		
		Pará	02		
	Sociologia	Mato Grosso do Sul	01	01	
História	São Paulo	01	01		
Ciências da Informação	Pernambuco	01	01		
2017	Educação	Rio Grande do Sul	01	01	06
	Letras	Espírito Santo	01	03	
		Rio de Janeiro	01		
		Paraná	01		
	Desenvolvimento sustentável	Brasília	01	01	
História	São Paulo	01	01		
2018	Educação	São Paulo	01	02	17
		Goiás	01		
	Letras	Bahia	01	13	
		Ceará	02		
		São Paulo	01		
		Minas Gerais	02		
		Paraíba	03		
		Paraná	01		
		Sergipe	01		
	Rio Grande do Norte	02			
Literatura	São Paulo	01	02		
	Rio Grande do Sul	01			
2019	Educação	Rio Grande do Sul	02	02	16
	Letras	Rio Grande do Sul	02	12	
		Minas Gerais	04		
		Paraíba	03		
		Pernambuco	01		
		Paraná	02		
	Literatura	Brasília	01	02	
Paraíba		01			

Fonte: BDTD

Considerando o detalhamento realizado, convém ressaltar algumas informações relevantes no tocante ao quantitativo exposto: apresento um total contabilizado de teses e dissertações de aproximadamente 113 (cento e treze) trabalhos publicados que mais se aproximaram dos eixos englobados na proposta desta pesquisa (contemplar/trabalhar com as memórias de jovens indígenas inseridos no 8º ano do Ensino Fundamental, buscando aprimorar a produção escrita em sala de aula) dos quais 54 (cinquenta e quatro) tratam sobre a temática Memórias, 51 (cinquenta e um) versam sobre o eixo Produção Textual Escrita e 8 (oito) fazem referência a Jovens Indígenas. Algumas dissertações, principalmente as concentradas na área de Letras, associam as narrativas memoriais à Produção Textual Escrita. No entanto, julgo pertinente destacar a escassez de pesquisas semelhantes à proposta de abordar essas narrativas, visando instigar a narração das memórias do jovem indígena.

Perante o exposto, detalharei a seguir os cinco trabalhos que mais se assemelham à investigação aqui abordada.

Inicialmente, na dissertação intitulada *Memórias literárias: uma proposta de ensino sob a perspectiva de Calkins*, apresentada à Universidade Federal de Campina Grande, a autora *Paula Perin dos Santos* (2015) propôs a realização de oficinas para produção do gênero memórias Literárias, considerando etapas que partem da escolha do tópico da escrita, esquema, esboço, revisão, reescrita, publicação, entre outras, tencionando promover eventos similares às práticas de letramento social.

Posteriormente, no estudo *Escritas da memória: autoria e identidade cultural*, apresentado por Francesco Antonio Capo (2016), da Universidade de São Paulo, são analisadas as contribuições da escrita do texto de memórias – através da aplicação de uma Sequência Didática fundamentada nas propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – para favorecer o letramento de adultos que pouco dominam a escrita e que possuem maior habilidade com a cultura oral. Este trabalho se diferencia do objetivo da minha pesquisa, uma vez que pretendo envolver um público de adolescentes indígenas inseridos nos Anos Finais do Ensino Fundamental regular e participantes de eventos de letramentos que envolvem a leitura e escritura de textos.

Destaco, também, a dissertação de *Andreia Machado Castiglioni de Araújo*, apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana, em 2018, intitulada *Memórias Literárias na lousa digital: tecendo novos rumos para o ensino-aprendizagem de leitura-escrita na escola pública*. O estudo objetivou aperfeiçoar a leitura e a escrita do gênero em questão por meio de materiais educacionais e realização de atividades na Lousa Digital.

Em seguida, o estudo de *Raimunda de Souza Neta*, apresentado à *Universidade Federal da Paraíba*, em 2016, com o título *A escrita do gênero memórias: das práticas sociais ao contexto de sala de aula*, buscou investigar até que ponto uma sequência didática voltada para o gênero em estudo pode aprimorar a produção escrita de alunos inseridos no 9º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, a quinta pesquisa, denominada *Registro das memórias: uma questão identitária*, de autoria de *Maria José Paulino de Assis*, apresentada à *Universidade Federal da Paraíba* em 2015, buscou, em uma perspectiva literária, registrar as memórias pessoais e familiares dos sujeitos envolvidos, partindo da expressão oral e alcançando a modalidade escrita da língua.

No entanto, considero relevante mencionar as duas últimas dissertações enquanto pesquisas afins ao trabalho aqui descrito. Contudo, creio haver diferenças entre a minha proposta e as últimas apresentadas e, para melhor esclarecer essas particularidades, proponho-me a detalhar algumas considerações: em relação ao trabalho de *Raimunda de Souza Neta* (2016), é possível observar alguns aspectos similares aos objetivos que pretendo alcançar ao longo desta investigação, a saber: o aprimoramento das produções escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, também recorreu ao gênero memórias, envolvendo o procedimento de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Já ponderando sobre a dissertação de *Maria José Paulino de Assis* (2015), destaco, dentre outras questões, o registro das memórias pessoais e familiares, primando, também, pela construção da identidade pessoal e social, assim como a melhoria da proficiência de alunos leitores e produtores de textos, seguindo as orientações propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Envolvendo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a pesquisa contemplou, principalmente, a leitura de textos da esfera literária, a exemplo da leitura do romance “Menino de engenho”, de José Lins do Rego; “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu; “Retrato”, de Cecília Meireles, entre outros.

Diante das análises acima contempladas, reitero a pertinência do gênero memórias, por considerar o ambiente favorável à narração de histórias memoráveis que são contempladas na comunidade onde desenvolvi minha pesquisa.

Os jovens envolvidos neste estudo demonstram explicitamente a capacidade de reproduzir as memórias, as lendas, os mitos, os contos que permeiam a comunidade, e esta habilidade, a meu ver, é característica da vivência social com os familiares que primam por difundir essas narrativas. Assim, considero indispensável contemplar estratégias que pretendam valorizar essa importante característica da comunidade.

O caráter identitário – a afirmação e o fortalecimento da identidade – ao qual se remete a busca memorial é fator imprescindível quando se fala em estudantes indígenas, assim como o favorecer da coesão entre o grupo correspondente ao objetivo dessa pesquisa. Por isso, pressuponho que fazer reviver essas narrativas seja uma oportunidade única. Ao buscar embasamentos que auxiliem no aprimoramento das produções escritas, adotam-se os estudos propostos por Bakhtin (1992), Koch e Elias (2017), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), Antunes (2003) e outros.

Dessa maneira, ao considerar tais aspectos interessantes a esta pesquisa, passarei a tecer, nos próximos capítulos, algumas considerações com o objetivo de fundamentar o *corpus* deste estudo.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIALÉTICA MEMÓRIA E IDENTIDADE<sup>3</sup>

A humanidade carrega consigo – antes mesmo do domínio da escrita – uma importante tarefa desde os tempos mais remotos: o empenho em registrar sua história. Para que as gerações vindouras entendam o funcionamento das mais antigas sociedades que habitaram nosso planeta é necessário que se ressuscitem os vestígios deixados pelos povos ascendentes.

Exemplo desse cenário são as inscrições rupestres gravadas nas paredes de pedra das cavernas há milhares de anos. Os registros possuem – entre outras peculiaridades – um caráter comunicativo da vida singular daqueles habitantes, fragmentos que narram cenas memoráveis da vida cotidiana, caçadas e atividades laborativas.

Tempos depois, já em meio às sociedades mais desenvolvidas, porém ainda sem domínio da escrita, surgem os detentores da memória, atividade exercida geralmente pelos mais velhos da comunidade, cuja atribuição era a de contar as histórias, lembrar fatos, repassar as lendas, conduzir as cerimônias comemorativas de seu povo. Le Goff (2013, p. 393), atestando sobre a existência desses ilustres homens, enfatiza a importante tarefa de manter a coesão do grupo desempenhada pelos “homens-memória: ‘genealogistas’, guardiões dos códices reais, historiadores da corte, ‘tradicionalistas’, [...], chefes de família idosos”.

Todo o desvelo em preservar o passado é recompensado com o surgimento da escrita, pois, segundo Candau (2016, p. 107) “a tradição escrita vai facilitar o trabalho dos portadores, guardiões e difusores da memória”. Reconhecendo a relevância de perpetuar o vivido, as antigas sociedades edificaram o que Le Goff (2013) chama de “instituições-memória”, locais criados por reis – bibliotecas, centros arquivísticos e museus – com intuito de resguardar as memórias das civilizações passadas, instituições também responsáveis por manter as memórias reais, através de anais, por vezes, gravadas em pedras “[...] que nos levam à fronteira onde a memória se torna ‘história’” (LE GOFF, 2013, p. 397).

Acompanhando o desenvolvimento das sociedades humanas, o suporte utilizado para preservação memorial também se desenvolve mediante o advento da escrita. Pedra, tecido, papiro, papel e, atualmente, telas de recursos tecnológicos permitem aos homens do futuro o acesso aos saberes e às práticas sociais de seus antepassados. A atividade mnemônica acompanha as mais antigas sociedades e possui um relevante papel na construção identitária

---

<sup>3</sup> A identidade é retratada nessa pesquisa como elemento inerente à memória conforme afirma Le Goff (2013), com isso não busco analisar as minúcias das identidades que deverão ser retratadas nas produções escritas dos/as participantes, no entanto também não é possível ignorá-las uma vez que também compreendem um elemento caracterizador do texto de memórias.

das civilizações, pois, através desses registros, é possível se sentir pertencente a determinados grupos.

Dessa forma, os registros desta seção intentam traçar um panorama sobre aspectos inerentes à memória do indivíduo e à estreita ligação com elementos capazes de contribuir continuamente para a construção da identidade do ser humano. Para isso, autores como Le Goff (2013), Bosi (1994), Candau (2016), Hall (2011), entre outros, fundamentaram as constatações sobre Memória.

Em seguida, amparada nos escritos de Abramo (1997), Soler e Barcellos (2012), Pollak (1989) e outros, dirigi minha atenção para questões que envolvem os/as participantes desta pesquisa: jovens indígenas. Neste percurso, tentarei delinear algumas percepções acerca da juventude e, principalmente, sobre os aspectos identitários do jovem Potiguara.

Por fim, resta-me apenas acrescentar que a temática memória é objeto de estudo que cresce consideravelmente nas últimas décadas. Sociologia, Antropologia, Psicologia, Literatura, entre outras áreas têm mostrado interesse em estudos que tratam sobre essa faculdade. Todavia, para fins deste estudo, interessa-me a visão da sociologia, antropologia e literatura. A partir de então, alguns questionamentos como: *O que se entende como memória? Qual é sua importância na formação identitária dos indivíduos? Como é apresentada a definição de identidade?* serão contemplados a seguir.

## 2.1 Memória e identidade: tecendo alguns conceitos...

Em seu estudo sobre *História e Memória*, Le Goff (2013, p. 387) define a memória “como propriedade de conservar certas informações”, tratando-se primordialmente de um “conjunto de funções psíquicas” pelas quais é possível ao homem ressuscitar “informações passadas” ou aquelas que, em sua representatividade, remetem ao passado. Isso pelo fato de que, no processo mnemônico, o indivíduo não atua apenas na ordenação de vestígios, como também é capaz de reordenar esses vestígios.

Ecléa Bosi (1994, p. 90), ponderando sobre *Memória e Sociedade*, afirma que “a memória é a faculdade épica por excelência.” É um valioso instrumento de conhecimento do passado que merece ser disseminado na atualidade e para isso “a história deve reproduzir-se de geração a geração e gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos”. Para que isso ocorra, é necessário adentrar pelos caminhos da memória, recorrer essa faculdade tão valorosa para que, assim, além de reinventada, possa ser propagada às demais e por outras pessoas.

Semelhantemente ao viés traçado pela autora, Candau (2016), discorrendo sobre a dialética da *Memória e identidade*, afirma ser a memória, acima de tudo, uma reelaboração do passado que se atualiza continuamente. Reconhecendo-a também enquanto faculdade humana, atuante desde o nascimento e a aparição da humanidade, que nos dá a ilusão de que o passado não está totalmente inacessível, possibilitando-nos reviver através da lembrança.

Diante de um extenso campo semântico, o autor ainda propõe – em uma perspectiva antropológica – a classificação para as diferentes manifestações da memória em protomemória, memória de alto nível e metamória.

A “protomemória” é caracterizada por uma “memória de baixo nível”, onde se localizam “[...] os saberes e as experiências mais resistentes e mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade”, comumente responsável por armazenar “múltiplas aprendizagens adquiridas na infância”, como andar de bicicleta ou gestualmente saudar alguém, ações que realizamos cotidianamente de maneira automática (CANDAUI, 2016, p. 21-22, grifo meu).

Em seguida, é apresentada a definição da “memória de alto nível” ou “a memória propriamente dita”, tratando “[...] essencialmente de uma memória de recordação ou reconhecimento: evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas [...]” (CANDAUI, 2016, p. 23).

E por fim, a “metamória” responsável pela “[...] representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e o que diz dela [...]”. Esta possui estreita ligação com a construção identitária, uma vez que é possível, através dela, o indivíduo fazer transparecer suas particularidades (CANDAUI, 2016, p. 23).

É relevante considerar, segundo o que advoga Candau (2016), as classificações descritas acima em correlação ao âmbito da memória individual, pois todas as ações referentes à protomemória, à memória de alto nível e à metamemória se tornam inaplicáveis por um grupo, conforme as considerações do autor. Grosso modo, pode-se inferir que todos os participantes de um mesmo grupo social jamais compartilharão exatamente a mesma lembrança de um mesmo acontecimento.

Ao citar Maurice Bloch, Candau (2016, p. 33) conclui que não se pode “confundir a narrativa de um acontecimento com a lembrança que guardam deles os participantes”, corroborando o pensamento de que dois observadores, provavelmente, não externarão a mesma experiência diante de um mesmo fato.

Partindo dessa premissa, afirmo que cada indivíduo, até mesmo enquanto constituinte de um mesmo grupo, possui peculiaridades únicas, apreende ideias, pensa e se comporta de

maneira singular, compreende o mundo, confere sentidos, manifesta intenções de forma distintas. Através do exposto, figuro o horizonte identitário que perpassa pelo resgate memorial, sendo este anterior àquele. Nessa perspectiva de que a memória engendra a identidade, Candau (2016) afirma que:

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (CANDAU, 2016, p. 16).

Nota-se, a partir do pensamento estabelecido acima, que, assim como Le Goff (2013), Candau (2016) compartilha a percepção de que, ao usufruir do comportamento mnemônico, o indivíduo é capaz de reordenar momentos que devem ser revelados. Dessa forma, também é possível modelar a memória, o que permite a ativação de certa criticidade, sendo possível, mesmo que inconscientemente, lapidar a identidade.

A atividade de revelar o seu próprio eu exige de cada sujeito uma análise crítica, requer que se percorra sua trajetória, avaliando o íntimo e o profundo em face do tempo e espaço no qual estamos inseridos. Habilidade que vai além de apenas revisitar reminiscências. Trata-se de uma dinâmica de autocrítica, e essa imagem delineada equivale ao preço que cada um atribui a si, uma identidade desenhada em consonância com a memória tratada e trabalhada ao longo da vida.

Dessa forma, comungo com o pensamento de que a narrativa memorial contribui para a formação identitária do ser humano, que externa suas reminiscências e possibilita ao indivíduo desfrutar sabores e dissabores, bem como palmilhar caminhos que só serão permitidos através da imersão em suas memórias.

É importante ainda ressaltar algumas considerações a respeito de que o narrado não corresponde à totalidade do que é lembrado. O indivíduo analisa, avalia, dimensiona e reescreve a sua verdade. No entanto, isso não denota que ele revele farsas, mentiras a seu respeito, mas uma espécie de metáfora desejável.

Advogando a esse respeito, Candau (2016) externa que, para toda memória que um indivíduo propaga, sempre haverá sua própria verdade, diferenças entre a realidade que se viveu de fato e o que foi externado. Portanto, a verdade do homem também é aquilo que ele oculta, pois:

[...] o fato de dotar de coerência sua trajetória de vida satisfaz uma preocupação que podemos qualificar como estética: permite ao narrador transformar a seus próprios olhos a narrativa de si próprio em uma “bela história”, quer dizer, uma vida completa, rica em experiência de toda natureza. Nesse sentido, todo aquele que recorda domestica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante da identidade (CANDAUI, 2016, p. 74).

É possível compreender a partir da citação acima que a narrativa memorial também pode ser considerada uma reconstrução atualizada do passado, refinada, reavaliada, posta à prova. Não uma imagem fiel, mas uma escolha fragmentada de reminiscências, reflexo do passado adaptado para o presente.

Ainda percorrendo esse viés, afirmo a importância desse tipo de narrativa para a contribuição de aspectos identitários. Aragão (1992, p.47) nos revela que, na constante tarefa de reconstruir sua história, o memorialista se desfaz das “máscaras utilizadas ao longo de sua trajetória”, apresenta-se em face de sua realidade, preparando-se para analisar o “seu percurso existencial”, assim como a sua versão particular para os fatos que compuseram a tessitura de sua história, especificidade que também se apresenta nos textos de memórias e que deverá ser melhor abordada nas próximas seções.

Ao pensar em identidade, Aragão (1992, p.49) menciona a definição desta como sendo a “representação de si”, um agrupamento de aspectos relevantes construídos pelo indivíduo ao seu propósito. Delimitação “de traços, de qualidades, de características que o indivíduo se (sic) atribui a si mesmo, e que o distinguem de todos os outros”.

No panorama traçado por Candau (2016), verifica-se a dimensão atribuída ao termo em uma instância que perpassa um conceito, um estado e ainda uma representação.

No caso da identidade, a tentativa de depuração conceitual é mais difícil. No que se refere ao indivíduo, identidade pode ser um *estado* – resultante, por exemplo, de uma instância administrativa: meu documento de identidade estabelece minha altura, minha idade, meu endereço etc. –, uma *representação* – eu tenho uma ideia de quem sou – e um *conceito*, o de identidade individual, muito utilizado nas Ciências Humanas e Sociais (CANDAUI, 2016, p. 25).

Diante da explanação do autor, pode-se verificar o conceito identidade assentado em três vertentes. No entanto, para ampliar tal definição, recorro a Hall (2011, p.10-14), que discorre – entre tantos outros estudos – sobre *A identidade cultural na pós-modernidade* também, afirmando, assim como Candau (2016), ser uma temática complexa, pouco

desenvolvida e pouco compreendida pela ciência social. Na tentativa de esclarecê-la, propõe três concepções de identidade. A princípio a do “sujeito do Iluminismo”, difundida em uma noção individualista, onde a identidade emergia uma única vez durante seu nascimento e permanecia inalterada durante seu desenvolvimento, compreendendo a ideia de um indivíduo imutável ao longo da sua existência. Já em relação ao “sujeito sociológico”, sua identidade era formada em um processo de interação entre o eu e a sociedade que compartilhava valores, sentidos, culturas. Por fim, a concepção de identidade do “sujeito pós-moderno”, dotado não mais de uma identidade fixa, mas da construção contínua ao longo da vida em meio aos sistemas culturais que o circundam. Nesse panorama, a identidade é caracterizada como recurso móvel, a noção de unidade desde o nascimento é descartada, uma vez que se tem em vista um sujeito em constante mudança.

Dessa forma, verifica-se que o processo de formação da identidade de um indivíduo não é algo estável, modifica-se ao longo do tempo e das relações que este mantém com os demais membros dos grupos sociais aos quais pertence.

Em suma, o que ocorre é a impossibilidade de inserir-se em uma identidade fixa, uma vez que um indivíduo compartilha diferentes comunidades ao longo da vida e de cada uma é possível dividir experiências, extrair valores, disseminar ideias. Certamente, é inconcebível desvencilhar-se intacto tal como se adentrou.

Nessa perspectiva, Hall (2011) afirma que:

[...] a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2011, p. 38).

Corroborando este pensamento de Hall (2011), ao versar sobre a provisoriedade da identidade, Candau (2016) também reconhece que:

[...] as identidades não se constroem a partir de um conjunto estável e objetivamente definível de “traços culturais” – vinculações primordiais –, mas são produzidas e se modificam no quadro das relações, reações e interações socio-situacionais – situações, contexto, circunstâncias –, de onde emergem os sentimentos de pertencimento, de “visões de mundo” identitárias ou étnicas (CANDAU, 2016, p. 27).

Ao basear-se em tais pensamentos, é possível concluir que o sujeito, de fato, molda sua identidade no decorrer do tempo, alterando-a, adequando-a na medida em que se encontra em contato contínuo com o mundo.

É provável um indivíduo, ao refletir sobre o percurso da vida, concluir que desfrutou de uma identidade homogênea, adquirida ao nascer e fortemente preservada até os últimos anos da vida. Contudo, Hall (2011, p.13) explica tal percepção, afirmando que essa conclusão se dá “[...] apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’”.

Ainda tecendo questões que tratam sobre a construção da identidade como um processo trabalhado ao longo da vida, vale destacar também que, em tempos modernos vividos pela sociedade atual, a efemeridade que se instala dentro das relações mantidas na sociedade contribui significativamente para representação do eu que cada um configura de si. Decerto, hoje abarcamos um número maior de informações diárias sobre diferentes acontecimentos, valores, opiniões que nos circundam, em relação às sociedades mais antigas. A rapidez com que as notícias são propagadas também resulta em posicionamentos que acabam influenciando direta ou indiretamente nos princípios e valores dos que nos rodeiam.

No curso da presente investigação, resta-me ainda mencionar as considerações de Zygmunt Bauman (2005), em *Identidade – entrevista a Benedetto Vecchi*, versando sobre os estados líquidos em que a modernidade tem se sustentado. Época incerta, inconstante constitui a tela de fundo da sociedade em que vive o mundo globalizado nas últimas décadas.

Em suma, estamos atravessando a fase “sólida” da modernidade para alcançar a “fluida”, assim denominada pelo fato de não conseguir se manter intacta, sofrendo influência, até mesmo, de “forças menores” (BAUMAN, 2005, p. 57). Assim como Hall (2011) e Candau (2016), Bauman (2005, p.19) reconhece a influência externa na construção identitária, quando declara que “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

Considero pertinente a definição apontada pelo autor sobre a essência da identidade como sendo “[...] a resposta à pergunta ‘Quem sou eu?’ e, mais importante ainda, a permanente credibilidade da resposta que lhe possa ser dada, qualquer que seja [...]” (BAUMAN, 2005, p. 74).

Outro importante fator destacado pelo autor é o surgimento de comunidades “guarda-roupa” – grupos efêmeros, de curto ciclo de vida, diferente das comunidades calorosas e

solidárias – muito comuns no mundo líquido moderno, inclusive com a oferta dos recursos tecnológicos, reduzindo fronteiras e miscigenando culturas. No entanto, acabam influenciando certos aspectos da vida de seus habitantes. Trata-se de uma nova forma de viver em sociedade (BAUMAN, 2005, p. 37).

Como é possível comprovar através do posicionamento dos autores citados acima, a influência das experiências que circundam o indivíduo muito colabora para delinear a identidade construída ao longo da vida. O ser humano é um sujeito inacabado, tentando construir um perfil que agrade a si e que seja conciso com o meio em que está inserido.

Quando reflito sobre essa forma colaborativa, considero-a em todos os aspectos, até tratando-se de comportamentos sociais inconcebíveis ao ver da maior parcela da sociedade, pois é diante desses fatos que o ser humano reflete se é desejável ou não apreendê-los, assim como a visão que os outros têm sobre cada um de nós. Acerca desse aspecto, julgo pertinente mencionar as considerações de Michael Pollak (1992) ao testificar que:

Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas [...] (POLLAK, 1992, p. 204).

Sendo, então, o outro também responsável por contribuir com questões que colaboram para moldar as características dos demais indivíduos, penso que os jovens constituem um grupo que deve receber o olhar particular dessa investigação, pois, estando em fase propícia a mudanças, está em um processo de formação que é visto por muitos como complexo.

A partir do panorama até aqui traçado, serão contemplados, no cerne da discussão a seguir, estudos que pretendem analisar o jovem enquanto indivíduo inserido no processo de formação da identidade e ainda considerando este como parte de um povo que preserva muitos costumes, tradições, mantendo certa coesão entre seus integrantes.

## 2.2 A construção identitária do jovem indígena: as raízes memoriais de um povo

A juventude das últimas décadas integra variados contextos socioculturais. Por isso, não é possível falar em juventude (e sim em juventudes) a partir de peculiaridades únicas, em um mesmo tempo, acerca do mesmo lugar. Cada contexto social exerce forte influência na formação identitária desse jovem que começa a ser desenvolvida desde sua infância e estará em constante processo de construção.

A adolescência – fase marcada por acentuadas transformações biológicas – vem sendo rotulada como fase de desajustes sociais. No entanto, é importante entender o jovem que está além dos rótulos previamente apregoados. É necessário notá-lo como sujeito de seu tempo e de seu espaço, entender como ele se percebe e como vê a sociedade (ABRAMO, 1997).

Imprescindível, da mesma forma, é atentar para o caráter atuante da família – enquanto primeira instituição na qual a criança, que chegará à juventude, tem acesso – nesse processo de construção da identidade do jovem. No seio familiar, a criança já tem o contato considerável com a personalidade dos integrantes partícipes do mesmo ambiente.

Geralmente, os mais velhos compartilham as histórias que tecem o cenário familiar e social, atraindo o interesse dos pequenos pelas façanhas narradas sob o ponto de vista de alguém que possui maior idade e que, muitas vezes, não se rende apenas à abordagem de temáticas constituintes do cenário que elas fazem parte, tratando-os de igual para igual – a título de ilustração, podemos citar os enredos que incluem as repercutidas situações políticas ou familiares em comunidades menores –, moldando o vasto leque de aspectos que vão traçando o olhar da criança sobre a sociedade.

Conforme Hall (2011, p.47), “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural”. Como a escola é o ambiente que possui um papel único na formação das gerações que por ela passam – saliento que no período da juventude o adolescente deve estar inserido em alguma unidade de ensino – no tocante à disseminação de saberes, cultura, valores e formação para convivência no meio social, esse diálogo também deve ser sabiamente estabelecido por aqueles que a compõem para que não se perca a capacidade de promover de forma consciente a condução desses jovens até a vida adulta.

Grande avanço a sociedade brasileira alcançou em garantir direitos sociais e jurídicos às crianças e adolescentes em nosso país. A lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção desses indivíduos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA), não apresenta explicitamente definição referente ao termo jovem e/ou juventude. Porém,

considera criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente o indivíduo entre doze e dezoito anos de idade. Há casos que o estatuto é aplicado, ainda, em caráter excepcional, às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (BRASIL, 1990).

Empenhando-me em estabelecer uma reflexão acerca da faixa etária em estudo, recorro aos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), por entender que o documento ponderou algumas considerações relacionadas à vivência do jovem, à construção de sua identidade, assim como estima pela elaboração de projetos, visando à inserção desses na sociedade, tencionando fornecer embasamentos que possam contribuir para reflexão dos professores enquanto profissionais responsáveis por parte da formação desses sujeitos que já se encontram inseridos no mundo.

Os PCN (1998) também reiteram a legitimidade a respeito da delimitação de idade tanto da criança quanto do adolescente presente no ECA (lei nº 8.069/90), compreendendo como pré-adolescente e adolescente a faixa etária entre 11 e 14 anos de alunos inseridos no terceiro e quarto ciclos (que corresponde do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental. Porém, o que de fato é realidade nas escolas brasileiras é atender a adolescentes fora da faixa estabelecida à série na qual deveriam estar matriculados. Por isso, os PCN (1998) recorrem à terminologia juvenil, uma vez que esta caracteriza todos os indivíduos nessa fase de juventude (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros, ademais, compreenderam essa fase transitória de forma muito sensata ao afirmar que:

A entrada na juventude se faz pela adolescência, mas não se pode definir uma idade para sua chegada. Além do fato de que os indivíduos têm ritmos diferenciados de desenvolvimento fisiológico [...], as diferentes experiências vividas no círculo familiar e social mais próximo e, principalmente, os diferentes contextos socioculturais determinam diferentes ritmos e vivências da adolescência. Assim, por exemplo, mesmo considerando uma mesma idade, é bem diferente a noção do que é adolescente, de como vivencia essa fase e de como é tratado em famílias de classe média ou das camadas mais populares, em um grande centro urbano ou no meio rural (BRASIL, 1998, p. 105).

Partindo do pressuposto apresentado pelos PCN (1998) ao entender que fatores externos (contexto social e familiar de cada indivíduo) contribuem para marcar a entrada na juventude, a definição de alguns conceitos específicos em relação ao termo jovem não é tão fácil de delimitar rigidamente, uma vez que dependem da sociedade na qual ele está inserido, podendo abarcar idades e compromissos socioculturais diferentes, ou seja, trata-se de uma conjuntura muito relativa.

A BNCC (BRASIL, 2018) suscitando uma discussão acerca dessa pluralidade sócio-histórico-cultural juvenil, que não se limita a condições biológicas e etárias, aponta para o papel da escola em reconhecê-la enquanto juventude ativa que exerce papéis importantes na sociedade, devendo contribuir nas orientações quanto ao projeto de vida desses/as jovens.

Além desses documentos, Abramo (1997) apresenta considerações relevantes a respeito da definição da juventude na sociologia e também difundida socialmente, expressando-a como:

[...] um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, através da aquisição de elementos apropriados da “cultura” e da assunção de papéis adultos (ABRAMO, 1997, p. 29).

Conforme visto, trata-se de um momento de preparação em que, ao final, o indivíduo deve estar pronto ou não para atuar socialmente, e é justamente nesse momento de transitoriedade que se constitui a preocupação de muitos.

Nesse viés, a autora ainda menciona que, como se trata de um processo de adequação social, “[...] são as falhas nesse desenvolvimento e ajuste que se constituem em temas de preocupação social” (ABRAMO, 1997, p. 29).

Por isso, um minucioso acompanhamento é relevante nessa fase. No entanto, deve-se também considerar que cada indivíduo é único, possui, dentre outras características, processos cognitivos distintos. Em outros termos, mesmo figurando uma comunidade composta por outros jovens, possui uma identidade ímpar e assim deve ser compreendido.

Afirmo isso ao retomar a reflexão estabelecida na seção anterior que difunde a ideia da influência exterior na formação identitária do indivíduo e ao considerar os sujeitos envolvidos nesse estudo – um grupo de jovens indígenas, entre 14 e 17 anos, de etnia Potiguara, inserido nos Anos Finais do Ensino Fundamental que possui uma gama de saberes que já vêm sendo construídos ao longo de muitas gerações e transmitidos por meio de uma tradição coletiva considerável.

Nesse sentido, o território Potiguara, detalhado nos escritos de Soler e Barcellos (2012), localiza-se no Litoral Norte da Paraíba, constituindo a maior população indígena do Nordeste, que reúne um grande número de povos indígenas do país.

A população fala o Português do Brasil, mas também possui o Tupi como componente curricular nas escolas indígena. Esses povos apresentam uma concepção de aprendizagem

exemplar. Nas aldeias, a disseminação do conhecimento é uma atividade frequente entre as crianças, jovens e adultos, na constante interação entre pais, anciãos e líderes religiosos, que são os responsáveis por difundir princípios considerados valorosos, “tornando-se celeiro de fertilidade Potiguara” (SOLER; BARCELLOS, 2012, p. 179).

Ainda segundo Soler e Barcellos (2012), os Potiguaras:

Quando se juntam para trabalhar, dão mais valor ao cansaço e à luta que precisou ser realizada para se chegar até a farinha. Nesse ambiente, o trabalho flui num clima com muitas gargalhadas, lugar de anedotas, de “jogar conversa fora”. Mas também é palco de enfrentar os conflitos, os problemas, as confusões, as divergências, as traições e os absurdos que acontecem na vida das pessoas. É nesse contexto que vai se recapitulando a memória, reafirmando a história, reconfigurando as relações, superando os impasses, refazendo as arestas, viabilizando saídas, renovando as esperanças, reanimando um pacto da aliança para com a vida (SOLER; BARCELLOS, 2012, p. 184).

É nesse cenário descrito pelos autores que as identidades desses jovens são estruturadas, ricamente fundamentadas não apenas pelo contato com a história, mas a partir de exemplos vivenciados diariamente, constituindo práticas preservadas pelos mais velhos, hábeis na arte da narração de histórias, que também contribuem na valorosa formação desses indivíduos. A exemplo disso, constata-se a participação destes no Toré Potiguara – um dos principais rituais dos povos indígenas do Nordeste que representa a tradição, a religiosidade e união social – junto aos demais integrantes da comunidade.

Os jovens desfrutam de opções diversificadas de lazer, principalmente por terem o contato com ambientes naturais preservados, banham-se nas muitas águas que pertencem ao território, cavalgam e desfrutam de momentos à sombra das frondosas árvores existentes na região. Também possuem amplo acesso às mais variadas fontes tecnológicas, instrumento de inserção cultural e advento que permite a interação com as culturas daqueles que estão geograficamente mais longe, bem como se posicionam frente a acontecimentos de outras localidades, assumindo certa criticidade em relação ao que é noticiado. Assim, configura-se mais uma oportunidade de tratar sobre a questão identitária, a partir do que é apresentado pela sociedade a cada indivíduo.

Os mais jovens também detentores de impressionante habilidade narrativa se envolvem com muito afincamento na contação oral dessas histórias, preservadas pelos mais velhos, que circundam seu povo. Assim, através da disseminação de enredos memoráveis, vão

constituindo valores importantes para estabelecer uma boa convivência em comunidade, assim como a preservação e valorização de suas raízes.

Nos estudos de Pollak (1989, p.3) sobre *Memória, Esquecimento, Silêncio*, é possível constatar a importância das “[...] tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore e a música, e, por que não, as tradições culinárias [...]” como fatores que determinam a memória coletiva de um grupo, definindo conseqüentemente características e fortalecendo ideais socioculturais de seus integrantes. O autor estabelece a memória enquanto “operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar” em uma tentativa de “reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais” (POLLAK, 1989, p. 9).

Através dessas narrativas, é possível traçar a história do seu povo contada não pelos manuais que acentuam as características dos colonizadores do país, mas a partir dos seus. Através desse instrumento, o ouvinte se permite percorrer episódios e lugares que nem sempre foram visitados e passam a incorporar a essas experiências as suas, assumindo como algo próprio.

Preservar a identidade coletiva ao aguçar relatos memoráveis, considerando o fato de a memória também ser construída socialmente, é um investimento que deve ser efetivado, visando a fortalecer um sentimento de união.

Viver o que não foi possível, pelo fato de integrar uma geração mais nova, no entanto entender a responsabilidade de manter a coesão do grupo e imortalizar a história do seu povo é algo muito relevante, pois “[...] não pode haver construção de uma memória coletiva se as memórias individuais não se abrem umas às outras visando objetivos comuns, tendo um mesmo horizonte de ação” (CANDAUI, 2016, p. 48). Assim, a propiciação de situações que promovam esse exercício é importante na escola, atividade essa proposta nesse estudo. Examinando o valor da preservação dessa memória, Le Goff (2013) afirma que:

[...] a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (LE GOFF, 2013, p. 435).

Segundo o autor, sendo uma causa de interesse de muitos, a memória coletiva não representa apenas uma conquista entre as sociedades, configura “um instrumento e um objeto de poder”. Ela é constituinte indispensável à identidade, seja coletiva ou individual, “[...] cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2013, p. 435).

Interessa saber, ainda, que refletir sobre o processo de formação identitária do jovem envolve, entre outros aspectos, observar quais as dimensões da vida são significativas a seu ver, assim como o valor de cada uma no processo de construção do “eu”. No entanto, para que a escola constitua espaço privilegiado nessa construção, deve assumir uma postura que o leve a refletir não apenas na sua autoimagem, como também a analisar por onde passaram seus ascendentes, onde se pretende chegar e por quais caminhos se deve trilhar. Esse exercício requer, além do autoconhecimento, uma compreensão social do lugar onde cada um se encontra inserido para que seus horizontes possam ser ampliados.

Os sujeitos do amanhã serão os jovens em formação hoje. Por isso, eles devem fazer parte de projetos que oferecem oportunidade de capacitação enquanto protagonistas sociais, e não devem constituir um cenário que os vislumbrem como geração conflituosa.

Entendê-los enquanto jovens é mais do que simplesmente atestar a fase transitória de uma vida, é proporcionar situações que permitam que eles se expressem, perceber como eles se veem, estimulá-los a assumir uma postura autônoma. Assim, constituirão variados cenários, ocupando – por direito – as mais diversificadas instâncias na sociedade, se assim for o projeto traçado para o protagonismo social que está iminente, aprendendo, conforme Hall (2011, p.90), a negociar com as novas culturas em que viverão, não sendo assimiladas por elas e sem perder sua identidade, aprendendo também a “falar duas linguagens culturais”, “duas identidades”.

Em face do exposto, recorro às imprescindíveis palavras de Le Goff (2013, p. 437) para consolidar um importante aspecto ao qual se presta essa pesquisa, quando afirma que “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens”.

Por fim, considero pertinente acrescentar a proposta de registrar – por meio da modalidade escrita da língua – as memórias pertencentes à trajetória de vida desses jovens indígenas como forma de afirmação identitária e como meio de reproduzir e fortalecer sua cultura. Para isso, reconheço a importância da escrita – recurso ao qual dedico olhares no próximo eixo desta pesquisa – enquanto instrumento de inserção e atuação nas mais variadas esferas sociais.

### 3 PRODUÇÃO ESCRITA: ALGUNS ASPECTOS

A escrita constitui um importante recurso nas atividades exercidas socialmente, e pensar que já houve um tempo em que as comunidades eram ágrafas ou, ainda, que figurava uma habilidade dominada por poucos.

Diariamente, diversas situações exigem dos indivíduos quer seja a produção quer a leitura de textos escritos e, diante disso, as escolas representam instituição imprescindível para formação de indivíduos letrados.

Por isso, os projetos que abarcam as produções escritas desenvolvidos no ambiente escolar precisam ganhar sua devida relevância. Comum é o professor se deparar com um currículo que contempla vários aspectos das especificidades da língua – não desmerecendo o seu devido valor, inclusive na efetivação das atividades de produção escrita –, além dos projetos pensados pelo coletivo escolar. No entanto, relega-se uma pequena parcela para as atividades que se remetem a esse tipo de produção. As queixas feitas pelos próprios alunos são as verdadeiras provas das dificuldades que os acompanham, pois muitos chegarão às universidades e não terão esses impasses sanados.

Pensando nessa realidade frequente nas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental é que me interessei por aspectos que tornassem possível aprofundar estudos que orientassem o fazer docente em relação às produções textuais escritas. Também é uma temática considerável se for analisada pelo paradigma de que as contribuições investigadas devem assumir o espaço em uma comunidade de maioria indígena.

Colaborar com práticas que recriem o real constitui uma oportunidade de aprofundar os saberes desses povos para que seja possível seu trânsito nas mais diversas esferas da sociedade.

Desta forma, serão contempladas, no presente eixo, constatações encontradas nos estudos *Ler e escrever: estratégias de produção textual*, de autoria de Koch e Elias (2017b); *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, produzido por Marcuschi (2008), *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*, de Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), entre outros. Nessa perspectiva, serão abordadas algumas questões, buscando traçar um contexto inicial sobre a temática. Em seguida, os documentos oficiais norteadores do currículo escolar passarão a ser analisados na tentativa de verificar como devem ser conduzidos os trabalhos com a produção textual escrita a partir da visão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). Ao final, serão apontadas algumas

sugestões para se trabalhar com a produção textual escrita a partir de uma visão interacionista da linguagem.

### 3.1 Questões iniciais

É certo que grande tem sido a mudança no ensino da Língua Portuguesa nos últimos anos, principalmente, com o crescimento dos estudos acerca da Linguística Textual e, ainda, com a concepção enfatizada nos PCN (1998) de que o ensino do componente deveria estar pautado nos padrões de recriação dos modelos de comunicação presentes na sociedade.

Entretanto, importa afirmar que, conforme os estudos de Marcuschi (2008, p. 52), “nem por isso deve-se imaginar que o trabalho com o texto tenha virtudes imanentes naturais, a ponto de se tornar uma espécie de panaceia geral para todos os problemas da língua”.

Esses textos são, segundo o autor, a materialização da comunicação que ocorre socialmente. Além do mais, utilizar o texto como matéria-prima para o ensino da língua se configura como um amplo leque de oportunidades, uma vez que também há a possibilidade de se explorar os mais diversos aspectos linguísticos. Porém, não defendo aqui a utilização do texto para explorar, apenas, os aspectos gramaticais.

Esse cenário tem favorecido o trabalho com as produções textuais escritas em sala de aula. Mas o que falar sobre os descontextualizados exercícios metalinguísticos que geralmente eram apresentados em meio a frases desconexas? Quem não lembra as famosas redações tradicionais requeridas pelo professor? Não se reproduzia, conscientemente, um gênero do discurso específico. O que se tinha era apenas a reprodução dos tipos textuais, categorias como a narração, argumentação, descrição, entre outras metodologias.

Atualmente, essas atividades, inclusive nas propostas sugeridas nos livros didáticos adotados pelas instituições, baseiam-se com mais frequência na produção de um gênero que vem sendo explorado ao longo da unidade. Mesmo assim, tem-se um árduo e persistente trabalho com esse tipo de produção e a deficiência que não for tratada na sua devida série acarreta uma avalanche de problemas nas séries seguintes. No tocante a esse aspecto, Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 15-16), em *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*, afirmam que “[...] a hora de aprender a escrever é no início da Educação Básica, nos primeiros cinco anos. [...] Os Anos Finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio deveriam servir para burilar os escritores, aperfeiçoar as técnicas.” Todavia, nem todos os alunos obtêm esse êxito. Sendo este o panorama que chega até a realidade dos professores, resta à tentativa de superar tal dificuldade, pesquisando métodos, viabilizando

meios e pondo em prática atividades que prezem pelo ensino da escrita e busquem amenizar e solucionar esses problemas, pois “ao contrário da crença popular, que dita que escrever é “dom” ou “inspiração” – que grande besteira! –, escrever é algo que se aprende. [...] *Escrever é uma competência* e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p. 16, grifo do autor).

Saber dimensionar o propósito da escritura de um texto é um importante aspecto que ajudará no momento da produção. Por isso, aspectos composicionais, de estilo e conteúdo temático do gênero ao qual se presta o trabalho em sala de aula devem ser explorados a fim de aguçar o repertório textual dominado pelo aluno.

Pensando ainda na habilidade de efetivar a escrita, não se deve apenas restringir essa atividade a meras atividades que compreendam a esfera escolar, pois a escrita perpassa vários propósitos. Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 22, grifo do autor) ainda enfatizam que:

*Ninguém deve escrever apenas para que o professor leia e dê nota!* Dentre as finalidades gerais possíveis citamos:

- (a) cumprir as exigências curriculares do curso;
- (b) desenvolver-se técnica e humanamente com a produção textual;
- (c) publicar ideias;
- (d) registrar ideias;
- (e) propiciar prazer estético e intelectual;
- (f) criar mundos ficcionais;
- (g) ajudar pessoas;
- (h) comunicar conteúdos etc (FERRAREZI JÚNIOR.; CARVALHO, 2015, p. 22, grifo do autor).

Analisando as finalidades que permeiam a concepção de um texto escrito, observa-se que não se trata apenas de uma atividade útil para a escola, talvez seja essa a concepção que muitos estudantes têm concebido, sujeitam-se, por vezes, à escrita na condição de não arriscar as temidas reprovações de ano letivo. Pensando assim, chego a considerar pertinente provocar a atenção desses sujeitos com os gêneros mais atraentes a depender do público com o qual se trabalha, partindo, primordialmente, da finalidade de propiciar prazer e, conseqüentemente, alcançando a efetivação das exigências curriculares do segmento. Para isso, o docente não pode jamais desconsiderar o fato de que esses eventos devem ser previamente planejados, não podem ser mediados intuitivamente, apenas enquanto fruto de uma atividade descontextualizada. Em outros termos:

Uma boa atividade de escrita não pode prescindir de uma atividade de *preparação* que a anteceda. Estamos falando, entre outras possibilidades, da *leitura*. Antes de escrever, o aluno precisa conhecer o gênero, sua

funcionalidade, suas características constitutivas etc. Uma forma adequada de mostrar isso ao aluno é através da *leitura e análise desses textos* (FERRAREZI JÚNIOR.; CARVALHO, 2015, p. 56, grifo do autor).

Assim, justifica-se, considerando a afirmação dos autores, a importância do contínuo trabalho com atividades que remetam ao escrito simultaneamente a tantas outras que envolvem a leitura e análise de textos, frequentemente concebidas em sala.

Outro aspecto relevante que os currículos não contemplam é a necessidade de que “[...] a aprendizagem da escrita exige que se faça escrita, que se passe pela experiência e que se acumulem experiências ao longo de um determinado período que o fator tempo torna-se tão importante! *Tempo para a redação, não em casa, mas na escola!*” (FERRAREZI JÚNIOR.; CARVALHO, 2015, p.83, grifo do autor).

Acerca dessa particularidade frequente nas escolas, não devo deixar de mencionar o fato de que as instituições atendem a um público consideravelmente heterogêneo no que diz respeito ao nível de escolaridade de cada aluno e contexto educacional de suas respectivas famílias, entre outros aspectos. Isso porque a instituição família muito contribui para a formação desse aluno, desde o acompanhamento, auxiliando as atividades destinadas ao contra turno escolar ou, até mesmo, diante das condições financeiras para aquisição de materiais/suportes que contribuam para o processo de aprendizado desses educandos.

A escola, de certa forma, também recebe essa influência que não está diretamente sob sua responsabilidade, todavia não há como ignorá-la. Notada essa peculiaridade na comunidade onde se situa, possui fundamentos legais para pensar na sua proposta pedagógica, considerando o público que atende, mediante as ponderações do Artigo 12 da LDBEN (1996), que incumbe aos estabelecimentos de ensino, “respeitadas às normas comuns e as do seu sistema de ensino”, a função de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Advogando sobre essas especificidades, a Lei preza pelo cumprimento curricular dos conteúdos referentes à Base Nacional Comum Curricular. No entanto, também discorre sobre a parte diversificada advinda das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e clientela” e, especificamente no Artigo 27, afirma que “os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...] II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento” (BRASIL, 1996).

Nota-se certa autonomia concebida aos estabelecimentos de ensino quanto à adequação de suas propostas pedagógicas em relação ao público atendido. Então, há a possibilidade de serem efetivadas atividades que demandam tempo para aperfeiçoar o trabalho

com as produções escritas em sala de aula. Estratégia relevante para os trabalhos que contemplam a escrita em sala de aula, mas não somente enquanto finalidade própria desse ambiente, devendo ir além dos limites da escola.

Há a necessidade de desenvolver uma consciência nos estudantes de que a escrita é uma habilidade destinada a outros. Irandé Antunes (2003) faz algumas considerações a esse respeito – que também será contemplada na seção mais adiante. Destaco, agora, as palavras de Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), afirmando que a atividade de produção de texto pelos discentes:

[...] deve ser lida por alguém, ou não tem sentido algum produzi-la. Não faz sentido escrever para ninguém ler, a menos que se esteja falando de um diário particular (que, mesmo assim, será lido pelo próprio autor). O professor deve levar esse aspecto em conta, proporcionando meios de publicidade ao que os alunos escreverem, o que aumenta, inclusive, a responsabilidade pelo que se escreve e o prazer de produzir (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p.196).

O fato de tornar público esses escritos pode configurar uma oportunidade estratégica em tempos de postagens e compartilhamentos de incessantes notícias nos diversos canais digitais. É importante que esses conteúdos veiculados sejam disseminados de forma responsável e mediante criticidade que não se configure ofensa ao direito dos demais. Para isso, contribuições como essa podem ser idealizadas dentro do espaço escolar mediante propósitos determinados e detalhados para os envolvidos. Além disso, importa que seja uma atividade desenvolvida de forma consciente e com objetivos claros. Sobre a exposição do conteúdo presente nesses textos, considero relevante destacar que:

[...] os resultados finais de uma atividade exclusiva de escrita, [...] devem ser lidos pelo autor e avaliadas por toda a classe, como meio de responsabilização do autor pelo conteúdo, como treinamento de desinibição do aluno-escritor e como forma de compartilhamento dos problemas e soluções na prática da redação em cada classe (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p. 197).

A leitura e a avaliação coletiva de textos são recursos que se sobrepõem a apenas uma análise textual, ultrapassam os aspectos que dizem respeito aos elementos linguísticos assumidos pelo autor na concepção dos seus escritos. Considerável, como afirmam os autores, para aguçar o trabalho coletivo entre os integrantes da atividade, partilham-se as dificuldades, as soluções encontradas, além de favorecer o diálogo e o senso de responsabilidade a respeito do que se propaga sobre o outro. Isso em uma atividade coletiva de revisão textual que

proporciona comportamentos desejáveis nas variadas esferas da sociedade em que se vive. Por isso:

[...] é importantíssimo que a redação na escola perca o caráter tradicional (deixe de ser algo feito na escola que só serve para a escola), e ganhe importância na vida dos alunos. Isso dá ao ato de redigir um novo relevo e faz com que os alunos comecem a ser educados em relação à responsabilidade do que se diz/escreve (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p. 197).

Ao final das considerações até aqui estabelecidas, principalmente a respeito de como tem se executado o trabalho com as produções textuais em sala, entendo que esse caráter tradicional que regia as produções textuais tem sido modificado nas últimas décadas em nosso país e devo considerar, também, a influência dos documentos oficiais em função dessa particularidade.

Mesmo não sendo hoje a referência na condução dos currículos escolares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) fundamentaram grande parte do alicerce da transformação da educação que vigora em nosso país atualmente. No ano de 1998, recomendava em suas proposições uma mudança no trato das produções escritas e, no momento atual, a Base Nacional Comum Curricular (2018) também contempla essa especificidade, visto que o ensino não poderia ser concebido de outra forma, senão recriando episódios reais do cotidiano social.

Entendendo a pertinência desse aspecto na fundamentação desse estudo, atentarei mais detalhadamente para as constatações desses documentos na seção seguinte.

### 3.2 A produção escrita na concepção dos documentos oficiais

Conforme o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Ensino Fundamental obrigatório tem por objetivo a formação básica do indivíduo, “mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da *escrita* [...]” (BRASIL, 1996, grifo meu).

A competência escritora figura o primeiro inciso do artigo que se refere aos objetivos básicos da formação do educando no Ensino Fundamental, relevante também para que se alcancem outros objetivos e princípios dispostos na lei, como no seguinte inciso, que trata sobre “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político e da tecnologia”. Formar um cidadão apto para participar das situações letradas exige o domínio dessa prática já consolidada nas esferas da sociedade (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 1998, já prezavam por um processo de ensino-aprendizagem que contemplasse a ampliação discursiva do educando em meio às mais variadas situações comunicativas, visando sua plena participação no mundo dos escritos. Orientando as instituições quanto à elaboração de atividades que proporcionassem ao discente a oportunidade de estar em contato com uma linguagem mais próxima de seu uso público – considerando os sujeitos envolvidos, a finalidade, o contexto de circulação na sociedade, entre outros aspectos – mediante o uso dos mais diversos gêneros do discurso, na tentativa de que:

No processo de produção de textos escritos, [...] o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
  - a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
  - a continuidade temática;
  - a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
  - a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51-52).

Assim, com base nas orientações destacadas acima, esperava-se das atividades de produção de textos escritos a formação de um escritor que reunisse tais competências ainda nos Anos Finais do Ensino Fundamental, reconhecendo essa habilidade enquanto ferramenta que possibilita a participação no mundo do trabalho, nos cenários políticos e no exercício da cidadania.

Recentemente, os PCN (1998) deram lugar a um novo documento norteador da educação em nosso país e que, inclusive, trata de como deve ser conduzido o desenrolar da produção textual em sala de aula.

Observando as ponderações tecidas na área de Linguagens – especificamente no que diz respeito ao componente Língua Portuguesa – a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento que vigora na atualidade, de caráter norteador e obrigatório para elaboração dos currículos escolares e que considera também as especificidades metodológicas e regionais de cada instituição de ensino, enfatiza a importância dos textos enquanto unidades de trabalho,

assim como assume a perspectiva enunciativo-discursiva em tal abordagem, devendo sempre relacionar “[...] seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao *uso significativo da linguagem* em atividades de leitura, escuta e produção de textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 67, grifo meu).

O que pode ser inicialmente observado é o fato de que se deve conduzir o tratamento textual a partir de situações que figurem a realidade vivida pelo discente e isso aplicado às várias vertentes assumidas no ensino da língua, inclusive com o trato das produções textuais – especificidade de grande interesse nesse estudo.

A Base, considerando os importantes aspectos estudados no ensino da língua (gêneros, textos, norma-padrão, entre outros), ainda acrescenta a possibilidade de que todas essas particularidades devem estar atreladas aos variados campos/esferas das atividades humanas, incumbindo ao componente à atribuição de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, *pela escrita* e por outras áreas” (BRASIL, 2018, p. 67, grifo meu). Este aspecto dialoga estreitamente com as seguintes competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

[...]

2. Apropriar-se da *linguagem escrita*, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. [...] *produzir textos* orais, *escritos* e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo [...] (BRASIL, 2018, p. 87, grifo meu).

Conceber a produção escrita como uma atividade que excede os limites da escola é aspecto fundamental para embasar os objetivos do ensino do Português. Importa que os escolares reconheçam essa real necessidade de se apropriar de tais textos e de produzi-los para que, assim, possam ser atuantes nos variados campos de atuação da vida pública.

A BNCC (2018) ainda aborda dimensões inter-relacionadas às práticas de usos ligadas diretamente aos eixos contemplados ao longo do componente, entre elas o eixo Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

No Eixo da Produção Textual – que abrange o texto escrito, o oral e o multissemiótico – as práticas de linguagem devem compreender tanto a interação quanto a autoria em variados propósitos enunciativos. Para isso, são relacionadas dimensões que abrangem a prática e o uso, como consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos. Serão abordadas algumas a seguir (BRASIL, 2018).

Inicialmente, o documento apresenta a dimensão relacionada às “condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”. Propõe-se a reflexão acerca dos sujeitos envolvidos nos contextos de produção, análise dos aspectos formais e linguísticos, além de mencionar as especificidades temática, composicional e estilística presentes nos gêneros propostos para a produção de textos (BRASIL, 2018, p.72).

Em seguida, a “dialogia e relação entre textos”, discorrendo sobre a articulação dos diferentes tipos de discursos, estabelecendo, também, as relações de intertextualidade como forma de fortalecer/comprovar um posicionamento (BRASIL, 2018, p. 73).

A “reconstrução da textualidade”, considerando a organização das informações, articulação entre as partes do texto, a partir dos elementos coesivos que favorecem a construção da coerência textual, entre outros aspectos, sempre levando em conta o estilo e a construção composicional do gênero (BRASIL, 2018, p.73).

Posteriormente, a “reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações”, por sua vez, refere-se ao aprofundamento dos conteúdos de maneira apropriada. Para isso, convém que se trabalhe com a seleção de informações confiáveis para fundamentar as proposições defendidas (BRASIL, 2018, p. 73).

Importa ainda mencionar que a produção textual escrita perpassa também o eixo da Análise Linguística/Semiótica, uma vez que este propõe estratégias de análise das especificidades textuais responsáveis pelos efeitos de sentido presentes nas produções escritas, a saber: a coesão, a coerência e a progressão temática (BRASIL, 2018).

Sendo a produção textual escrita social e culturalmente privilegiada pelas camadas sociais, figura, conseqüentemente, estratégia reflexiva para análise linguística, sempre relacionada à situação real de uso requerida por cada esfera em que se aplica o texto.

No cerne da presente discussão, passarei a tecer alguns apontamentos a partir das considerações de pesquisadores que também dedicaram seus estudos a esse tipo de produção.

### 3.3 O trabalho do professor com a produção escrita em sala de aula

É sabido que, para toda inspiração metodológica de ensino, o professor, mesmo implicitamente, adota a postura de alguma das concepções de linguagem, de texto e de sujeito escritor na qual muitos estudiosos têm dedicado seus olhares.

Detendo-me a considerações acerca da produção escrita em sala de aula, que muito se vincula à concepção de linguagem adotada pelo docente, aponto, com base nos estudos de Koch e Elias (2017b), a primeira concepção fundamentada no aprendizado da gramática, concebendo a linguagem enquanto elemento fundamental para exteriorização do pensamento. Aqui, o locutor é um relevante elemento da comunicação. Não se considera o interlocutor, nem o contexto em que se estabelece a comunicação. Em suma, esta não pode ser afetada por elementos nem circunstâncias sociais.

Conforme Koch e Elias (2017b), o texto, a partir dos pressupostos dessa concepção, é concebido como:

[...] simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade (KOCH; ELIAS, 2017b, p.33).

Nota-se que o texto não é considerado em sua totalidade. É um mero objeto do qual se extraem apenas as informações explícitas, fato que não exige muito esforço por parte do leitor.

Em seguida, pode-se constatar outra concepção: a fundamentada na representação do pensamento. A escrita “[...] é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve o processo” (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 33).

Por fim, há a concepção de escrita embasada na interação. Necessariamente, para que os sentidos do texto sejam plenamente estabelecidos, tanto o emissor quanto o receptor da mensagem precisam compartilhar sentidos, ambos são considerados sujeitos ativos nesse processo. Trata-se, portanto, de uma relação cooperativa em que o texto constitui espaço para possíveis implicitudes.

Quando se escreve, a mensagem é sempre dirigida a outro indivíduo, mesmo que este não esteja em imediata proximidade, figurando-se assim um exercício de interação. Oportunamente, o filósofo Mikhail Bakhtin (2010, p. 117) afirma que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Uma das grandes dificuldades nos momentos da escritura de um texto, para os alunos, é estabelecer o receptor da sua mensagem. Essa deve ser uma particularidade bastante explorada pelo professor nesses momentos.

Segundo Irlandé Antunes (2003, p. 45), em *Aula de português: encontro e interação*, “uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas”. Reconhecendo a importância dessa concepção para os estudos acerca da produção escrita, a autora afirma que ela possibilita o trato da linguagem em seu sentido amplo, conseqüentemente, resultando em um trabalho mais produtivo.

Koch e Elias (2017b) afirmam que se deve considerar a escrita enquanto uma atividade que requer do emissor a ativação de estratégias, a saber,

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 34).

Reunindo o conhecimento do escritor, inclusive o que este compreende acerca do leitor de seu texto, todos os fatores acima citados cooperam para que se conceba um texto conforme os requisitos previamente estabelecidos.

Para que esses aspectos sejam concebidos harmonicamente, o escritor sempre visita conhecimentos que foram armazenados ao longo de suas práticas cotidianas e, sobre tais, Koch e Elias (2017b) listam conhecimentos inerentes ao processo de escrita. Vejamos:

O conhecimento linguístico pode configurar uma atitude colaborativa por parte do escritor na intenção operar escolhas linguísticas adequadas à comunicação estabelecida. O

conhecimento enciclopédico, por sua vez, é responsável por abarcar as informações – ouvidas, lidas ou vividas – de mundo armazenadas na memória. Resumidamente, é como se o ser humano fosse capaz de carregar uma enciclopédia em sua mente. O conhecimento sobre os modelos textuais demanda a recuperação de variados modelos textos. Assim, é necessário o produtor reconhecer as especificidades, a forma de organização do gênero requisitado. Por fim, conhecimentos interacionais, históricos e culturais que circundam o texto permitem ao leitor reconhecer o propósito comunicativo do texto, a variante linguística empregada, entre outros aspectos (KOCH; ELIAS, 2017b).

A negociação estabelecida na articulação desses conhecimentos por parte de quem elabora o texto também vai influenciar na obtenção do êxito nos trabalhos de produção escrita. Ocorre que, encontrando-se em processo de formação, alguns escolares não dispõem dessas habilidades em um nível desejável para as situações requeridas pelo docente, o que consequentemente resulta em frustrações e desgostos nos educandos.

O trabalho com a produção escrita não constitui uma tarefa simplória, envolve, como foi visto, ativação de variados conhecimentos e etapas que se completam. Também não devem ser renegadas a uma parcela ínfima de tempo das aulas de língua portuguesa, como se figurasse uma atividade útil apenas para a constituição de critérios quantitativos estabelecidos pelo professor no referido componente curricular.

Outra contribuição sobre concepção de textos escritos é dada por Antunes (2003) a detalhar três etapas que cumprem funções específicas e delas dependem o resultado alcançado ao se ter em mãos o texto produzido. Vejamos:

**Quadro 2: Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita**

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>
<b>ampliar</b> seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
<b>delimitar</b> o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o <b>objetivo</b> , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	avaliar a continuidade temática;
escolher os critérios de <b>ordenação das ideias, das informações</b> ;		observar a <b>concatenação</b> entre os períodos, entre os parágrafos; entre os blocos superparágraficos;
prever as condições dos possíveis <b>leitores</b> ;		avaliar a <b>clareza</b> do que foi comunicado; avaliar a <b>adequação</b> do texto às condições da situação;

considerar a <b>situação</b> em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma <b>etapa intermediária</b> , que prevê a atividade anterior de planejar e a posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da <b>sintaxe</b> e da <b>semântica</b> , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a <b>pontuação</b> , a <b>ortografia</b> e a <b>divisão</b> do texto <b>em parágrafos</b> .
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2003, p. 57-58).

Observa-se que, muito além da tarefa de transcrever o texto na superfície do papel, são de grande importância o planejamento e a revisão/reescrita.

Em relação ao planejamento, grande parte dos aspectos citados pela autora pode ser estabelecida pelo professor junto ao discente. É considerável que isso ocorra, principalmente, para que os escolares percebam o contexto em que a atividade de produção será concebida. Importa que eles assimilem esses exercícios enquanto práticas semelhantes às que ocorrem socialmente fora dos limites da escola e não enquanto atividades isoladas e descontextualizadas. Por isso, estabelecer as condições dos possíveis leitores, o contexto em que o texto vai circular, adequar às ideias e linguagem são componentes imprescindíveis na concepção de um texto enquanto produto de uma situação de comunicação social.

Já em relação à revisão e à reescrita, é fato que essa etapa, por vezes, não constitui uma atividade muito aceitável ou prazerosa na concepção dos alunos. No entanto, é essencial rever o que foi escrito, atentar para continuidade temática, clareza, rever aspectos gramaticais, entre outros aspectos não menos importantes. Por vezes, o currículo estabelecido no planejamento não demanda tempo suficiente para que essa etapa seja cultivada em sala de sala. Resta-nos, enquanto professores, determinação em planejar estratégias sólidas para superar dificuldades que surgem ao longo do caminho.

Ainda nessa perspectiva, Antunes (2003, p. 61) elenca características fundamentais que devem nortear o trabalho com a escrita nas aulas do componente Língua Portuguesa. É importante que se adote “uma escrita de autoria dos alunos” para que estes se sintam sujeitos dos discursos que circulam no âmbito escolar, ultrapassando a condição de meros leitores.

Também é fundamental que esteja relacionada com o ambiente social no qual estão inseridos, textos com funções pertinentes à sociedade, correspondendo às práticas escritas que permeiam os eventos letrados vigentes na sociedade, assim como uma “escrita

funcionalmente diversificada”, isso pelo fato de que cada texto cumpre um propósito comunicativo a que foi destinado, pois se trata de uma tarefa fatídica escrever sem visualizar qual função comunicativa deve cumprir (ANTUNES, 2003, p. 63).

Outro fator importante é promover a escrita de textos que tenham leitores concretos, diversificados, estabelecidos no início do processo da escrita e que também sejam pertinentes ao contexto de produção, isso porque necessita ser coerente com o evento comunicativo no qual foi inserido (ANTUNES, 2003).

Deve-se também atentar para que a escrita esteja “metodologicamente ajustada” no que diz respeito ao planejamento, à revisão e à reescrita. Para isso, demanda-se tempo para efetivação dessas atividades. “Orientada para a coerência global” deve receber atenção em relação às condições de organização e compreensão textuais, especificidades que abrangem a clareza, adequação linguística, não devendo desconsiderar também os aspectos da superfície textual (ANTUNES, 2003, p. 64-65).

Ainda no âmbito da produção textual escrita, passarei, assim, a tecer algumas particularidades de outro aspecto de considerável importância dessa modalidade da língua – as estratégias de correção da escrita dos estudantes.

### 3.4 As possibilidades da correção textual

Discutidas as perspectivas de abordagem à escrita em sala de aula, outro aspecto considerável para que se alcance um resultado proveitoso em relação ao uso dessa modalidade da língua são as possíveis abordagens efetivadas junto aos discentes e aos textos produzidos.

Dentre diversas possibilidades, Ruiz (2018), em *Como corrigir redações na escola*, apresenta a correção indicativa, a resolutiva, a classificatória, e a textual-interativa, sendo as três primeiras já mencionadas nos estudos de Serafini (1989).

A correção indicativa, como sugere a própria terminologia, trata-se da indicação de onde ocorre o erro ou possíveis incoerências no texto aluno/a. Esse tipo de correção, segundo Serafini (1989, p. 113) limita-se a “erros localizados, como os ortográficos e lexicais”. Em Ruiz (2018), a autora constata que essa estratégia de correção em nada modifica a produção textual e, ainda, considera a mais utilizada pelos/as docentes.

A seguir, é possível observar um exemplo desse tipo de correção.



consiste em acrescentar “forma(s) no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema”, segundo Ruiz (2018, p. 41).

Em relação à correção classificatória, propõe-se a identificação e classificação/discriminação dos erros encontrados no texto e atribui-se ao discente a tarefa de correção, o que para Serafini (1989) é uma estratégia que proporciona ao estudante a possibilidade de se expressar de forma mais autêntica através da autocorreção.

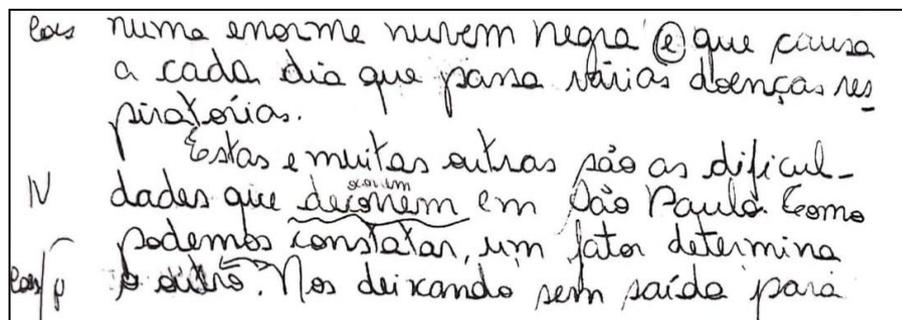
A autora também discorre acerca da natureza dessas estratégias afirmando que:

Nas correções indicativas e resolutivas prevalece uma atitude descritiva, enquanto nas correções do tipo classificatório prevalece uma atitude operativa. No primeiro caso, trata-se o erro de fora, descrevendo-o ou resolvendo-o; no segundo, identifica-se o porquê do erro, especificando a operação que o aluno errou. As correções “operativas” são aquelas que mais ajudam o aluno a melhorar, porque é muito mais útil fazê-lo ver como se constrói um produto que mostrá-lo já acabado, sem evidenciar seu processo de geração (SERAFINI, 1989, p. 115).

Traçando um panorama acerca das correções apresentadas, Serafini (1989) ressalta uma maior completude da estratégia classificatória se comparada à indicativa e à resolutiva. No entanto, é importante ressaltar que ao indicar a classificação do erro efetivado pelo/a aluno/a no decorrer do texto o/a professor/a utilize símbolos precisos/compreensíveis a fim de evitar a ambiguidade quanto à classificação do aspecto a ser corrigido.

Ruiz (2018) apresenta o exemplo da correção classificatória a seguir:

**Figura 3: Estratégia de correção classificatória**



Fonte: Ruiz (2018, p. 52).

No primeiro período do fragmento, é possível observar a presença do código *Coes* fazendo referência ao problema de *coesão*, assinalado no corpo do texto. No segundo período, o vocábulo “decorrem” é sublinhado e, à margem do texto, a autora chama a atenção para o problema com a *impropriedade vocabular* representada pelo código *IV*. Ao final do

fragmento, há a presença dos códigos *Coes* e *P*, respectivamente apontando (também no corpo do texto por meio de uma seta) para a necessidade de ajustes relacionados à coesão e à pontuação do trecho em destaque.

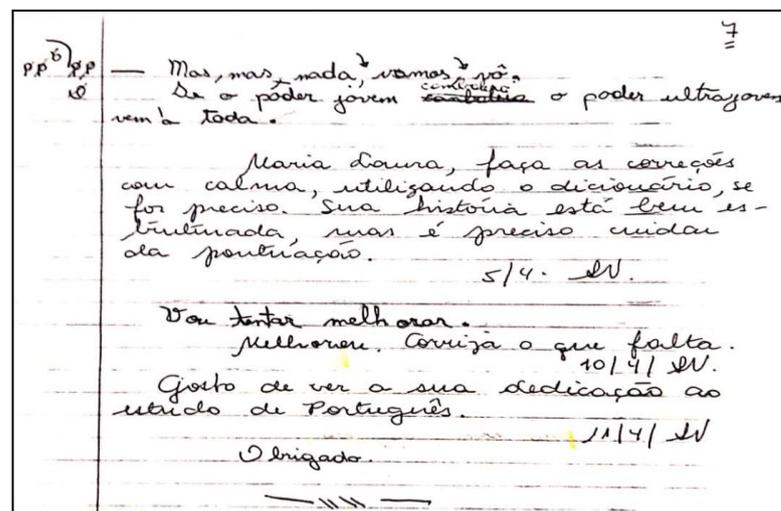
Além das correções indicativa, resolutive e classificatória, Ruiz (2018) apresenta outra estratégia de correção, a textual-interativa que é definida pela autora como:

[...] comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2018, p. 47).

Diante da insuficiência das correções já apresentadas, Ruiz (2018) constata a eficácia da correção textual-interativa, método que o docente utiliza para tratar de forma específica e detalhada dos erros encontrados ao longo da escrita do/a aluna e que não podem ser pormenorizados no corpo do texto.

Segundo Ruiz (2018), os bilhetes assumem funções como a de “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.” A depender da necessidade de intervenção no texto, o bilhete vai além das estratégias mais tradicionais de correção, estabelecendo um maior aprofundamento ao se referir as possibilidades de aprimoramento da escrita. A seguir, Ruiz (2018) apresenta um modelo de bilhete textual-interativo:

**Figura 4: Bilhete textual-interativo**



Fonte: Ruiz (2018, p.48).

Ao observar a correção realizada na produção textual acima, nota-se que a professora utiliza a estratégia indicativa e a classificatória, destacando no corpo do texto e indicando na margem a necessidade de correção da pontuação (P) na frase. No entanto, os bilhetes são utilizados para enfatizar a necessidade de uma maior atenção por parte da aluna e, ainda, dispensar um breve elogio como forma de aprovação da atitude da aluna.

Diante das estratégias de correção textual apontadas, por fim, convém ressaltar que utilizá-las em consonância resulta em uma interação mais completa na relação professor-aluno, favorecendo o processo de aprimoramento da escrita do discente.

Em seguida, tecerei algumas observações acerca do gênero discursivo – temática e memória que contribuiu para a fundamentação dessa pesquisa.

## 4 O GÊNERO DO DISCURSO<sup>4</sup> E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA

Entender como o ensino de Língua Portuguesa deve ser contemplado nas instituições brasileiras é o cenário que se deve ilustrar neste capítulo. Viabilizar aulas que recriem situações concretas partilhadas socialmente é, no mínimo, um desafio diário para o professor. No entanto, trata-se de um desafio que o move diante da constante busca pela formação de indivíduos cada vez mais competentes na articulação dos inúmeros enunciados dispostos nas variadas esferas sociais.

Assim, primeiramente, busco delinear algumas considerações a partir dos estudos de Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017a), fazendo apontamentos acerca dos gêneros do discurso, breve contexto histórico, conceito, estrutura, relevância sociocomunicativa, entre outros.

Em seguida, debruço-me na tentativa de tecer a visão acerca dos gêneros de alguns documentos oficiais – PCN (1998), BNCC (2016), LDBEN (1996) – responsáveis por nortear o ensino em nosso país.

Por fim, contemplo especificamente detalhes sobre o gênero memórias na concepção de autores como B. Marcuschi (2012), Aragão (1992), Clara, Altenfelder e Almeida (2014), uma das vertentes aqui em estudo.

### 4.1 Gêneros do discurso: a materialização das situações comunicativas em sociedade

Desde as últimas décadas do século XX, um olhar diferenciado sobre os gêneros do discurso tem ganhado força, fato, inclusive, testemunhado em salas de aula nas quais, nós, professores, um dia habitávamos na condição de estudantes. No entanto, Marcuschi (2008) afirma se tratar de uma temática que perdura há, aproximadamente, vinte e cinco séculos, considerando que sua análise sistemática tem início a partir de Platão, especialmente vinculada ao campo literário, firmando-se posteriormente em Aristóteles na perspectiva da Retórica.

---

<sup>4</sup> Recorro nessa pesquisa a estudos de autores como Marcuschi (2008), Beth Marcuschi (2012), Koch e Elias (2017), PCNs (BRASIL, 1998) que se valem da nomenclatura *gêneros textuais*. No entanto, para fins deste trabalho, adoto a terminologia *gêneros do discurso* em referência à abordagem preconizada por Mikhail Bakhtin (1992).

Interessa, para fins desse estudo, observar os gêneros do discurso em uma perspectiva que os situa como fenômeno social e histórico, principalmente enquanto enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1992). Desde já, afirmo ser essa uma teoria que fundamenta a elaboração de documentos que têm guiado as propostas para redimensionamento da educação em nosso país, como é possível constatar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático [...]; construção composicional [...]; estilo [...] (BRASIL, 1998).

A teoria apresentada é resultado dos estudos do filósofo Mikhail Bakhtin, que concebe os gêneros como o meio pelo qual a comunicação na sociedade se efetiva, mais um aspecto a ser considerado nas aulas de Língua Portuguesa.

Formar indivíduos preparados para atuar nos campos da sociedade é uma proposta desafiante. Para obtenção do êxito, é necessária a observação do funcionamento das esferas onde o indivíduo atua, principalmente a do mundo do trabalho.

Atinge-se, então, um ponto crucial: a comunicação utilizada pela humanidade para estabelecer as relações diárias em comunidade. Ao dimensionar essa habilidade, pode-se figurar uma questão que pretendo destacar: o modelo de enunciado produzido em resposta ao que foi recebido.

Sobre esse aspecto da comunicação, Bakhtin (1992) advoga que:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...], uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p. 283).

O fato de o falante operar essas escolhas acerca de determinado gênero que lhe é proposto é uma capacidade adquirida mediante o contato com a comunicação estabelecida a partir dos gêneros. Ocorre que o indivíduo vai aumentando seu repertório, mesmo desconhecendo inteiramente sua complexidade.

Esta teoria também é retratada nos estudos de Koch e Elias (2017b), figurando uma competência intitulada como metagenérica, responsável pela compreensão acerca dos gêneros, suas características e funções.

[...] é essa competência que possibilita aos sujeitos de uma interação não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um diário [...] ou de uma anedota, um poema, um telegrama, uma aula, uma conversa telefônica, etc., como também identificar as práticas sociais que os solicitam. Além disso, somos capazes de reconhecer se, em um texto, predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo [...] (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 55).

Conforme as autoras, tal competência permite ao falante identificar e optar pela escolha textual adequada ao produzir determinado enunciado em função do contexto de produção. Através desta, o indivíduo é capaz de interagir com outros, utilizando diversos gêneros do discurso, a depender das práticas sociais que lhe foram solicitadas. Assim, a comunicação social vai sendo estabelecida, uma vez que, conforme Bakhtin (1992):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1992, p. 261).

Observa-se, segundo as constatações do autor, que a efetivação da língua ocorre a partir de enunciados – orais e escritos – situados em determinado contexto de produção. Nesse sentido, são estabelecidos três elementos indissolúvelmente inerentes no todo do enunciado: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

A respeito desses elementos, em um tratamento sobre os gêneros à luz da perspectiva interacional (dialógica), compreendendo os sujeitos enquanto construtores de sentido do texto, Koch e Elias (2017a) atribuem ao conteúdo temático os aspectos referentes ao teor, à essência própria de cada gênero. Segundo as autoras, ao se observar um artigo de opinião, é possível detectar conteúdos de ordem política, social ou cultural. No caso da tirinha, é possível identificar críticas às variadas instâncias da sociedade. Ao estilo são atribuídas as escolhas lexicais estabelecidas para a constituição do gênero. Por exemplo, no artigo de opinião, opta-se, preferencialmente, pelo uso da linguagem formal, denotativa. À composição relacionam-se

os aspectos estruturais do texto. A título de exemplo, em uma poesia, os elementos composicionais do gênero estão ligados às estrofes, aos versos, a existência ou não de rimas.

Como não é possível monitorar todas as situações comunicativas, diante da heterogeneidade das esferas concebidas socialmente, não é uma tarefa fácil dimensionar a quantidade de gêneros que estão em circulação diariamente, o que constitui um vasto campo de possibilidades a ser estudado. Em outros termos,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve [...] (BAKHTIN, 1992, p. 262).

Reconhecendo essa heterogeneidade, Bakhtin (1992) estabelece algumas considerações sobre a definição da natureza geral do enunciado, atentando para a existência de gêneros primários e secundários.

Os gêneros primários são aqueles advindos de situações de comunicação rotineiras, gêneros que surgem mediante a necessidade da comunicação cotidiana. São, conforme Bakhtin (1992), considerados simples perante o formato de sua concepção. Ao tratar dos gêneros secundários, parte-se para uma esfera mais complexa da comunicação, pois estes resultam de um convívio cultural mais elaborado e, predominantemente, abrangem o campo da escrita.

Contemplando o gênero eleito nessa pesquisa – memórias – como exemplo a ser exposto, importa analisar em que situação ele foi inicialmente concebido.

Considerando as sociedades sem escrita, conforme o mencionado em Bergamaschi (2002) e Le Goff (2013), os guardiões das memórias exerciam o papel fundamental de reproduzir os aspectos culturais e tradicionais – fatos históricos, as cerimônias, as lendas – pertencentes ao coletivo através da oralidade.

Ainda na Idade Média, com a propagação da cultura letrada (escrita), a oralidade empregada para reprodução das memórias era uma prática de grande notoriedade, segundo Bergamaschi (2002).

É somente em meados do século XVIII, de acordo com Aragão (1994), que a escrita memorialística conquista lugar privilegiado no mercado literário, passando então de gênero primário (próprio da tradição oral) para gênero secundário do discurso, compreendendo a modalidade escrita da língua.

Sendo concebido historicamente através da interação efetivada socialmente, os gêneros são tipos de enunciados mutáveis na medida em que se adequam às novas situações de interação ocorridas socialmente, como a influência de outras culturas, aspectos políticos ou econômicos que envolvem situações comunicativas. Por esse motivo, Bakhtin (1992, p. 268) afirma tratar-se de “correias de transmissão” responsáveis por vincular a sociedade à linguagem, observando que “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação de elaboração de gêneros e estilos”. O autor ainda pondera a respeito de um aspecto importante quando consideramos o ensino de Língua Portuguesa sistematizado: a necessidade de se entender o funcionamento social da língua, o fato de falarmos “apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Outro autor que tece considerações acerca desses aspectos é Marcuschi (2008) em seu estudo sobre *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Neste, afirma que:

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Nesse sentido, qualquer evento comunicativo só pode ser estabelecido através dos gêneros do discurso. Portanto, ao assumir uma postura que adote o ensino do componente Língua Portuguesa pautado na formação escritora dos discentes, entendo que este deve partir dos textos que permeiam não somente as situações comunicativas difundidas na comunidade em torno do ambiente escolar, como também nas situações exigidas pelas esferas do trabalho, da participação ativa da sociedade, instâncias propiciadoras de situações comunicativas tidas como formais.

A função comunicativa da linguagem foi posta em “segundo plano” em meados do século XIX. Conforme as observações de Bakhtin (1992, p. 270, grifo do autor), nessa época, a ênfase foi atribuída à “função da formação do pensamento, *independentemente da comunicação*.” Em suma, a sua essência sintetiza-se “à expressão do mundo individual do falante”, era uma linguagem concebida apenas do ponto de vista do falante, sem necessariamente ser considerada a relação com os demais participantes da comunicação discursiva.

Para essa concepção, “[...] a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação [...]”. No entanto, segundo a teoria bakhtiniana “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, grosso modo, a compreensão da fala e do enunciado gera conseqüentemente a possibilidade, imediata ou não, de resposta (BAKHTIN, 1992, p. 270-271).

Em face das evidências apresentadas a respeito de como se concebe o emprego da língua, julguei essencial promover um trabalho em sala de aula que ultrapasse os limites físicos da instituição, viabilizando atividades que promovessem situações de contato com os mais variados gêneros, proporcionando maior autonomia diante de eventos próximos das situações reais de comunicação estabelecidas em sociedade, a fim de que os escolares fossem capazes não apenas de compreendê-los, como também de concebê-los.

Em seguida, será verificado o posicionamento dos documentos que norteiam os currículos das instituições no tocante à fundamentação do ensino da Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, ferramentas responsáveis pela efetivação da comunicação na sociedade.

#### 4.2 Os gêneros do discurso na visão dos documentos oficiais

Nas últimas décadas do século XX, difundiu-se de forma veemente, entre as práticas utilizadas em sala, a perspectiva pautada na visão de que o ensino de Língua Portuguesa deve ser fundamentado em ações que reproduzam a comunicação em sociedade. A saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) delibera sobre um importante aspecto quanto às finalidades da educação: proporcionar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)”.

Corroborando tal perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – documento responsável por orientar as propostas curriculares do ensino em nosso país, seguindo as linhas de estudo da teoria bakhtiniana acerca dos gêneros – também já prezava, no que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, pelo efetivo trabalho com a diversidade dos gêneros do discurso que permeiam a sociedade, privilegiando os de maior ocorrência no universo social e escolar.

Ao preconizar o gênero como objeto de ensino e ainda desconsiderando o tratamento descontextualizado de unidades da língua – letras, fonemas, sílabas, aspectos morfológicos e sintáticos – os PCN (1998, p. 22) apresentavam uma noção para esse recurso constituinte da

comunicação em sociedade como sendo “[...] famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado”.

Levando em consideração a vasta gama de gêneros, o documento propõe que o professor, ao planejar as situações para o âmbito escolar, priorize aqueles que são a representação do uso público da linguagem, que promovam o pensamento crítico, o exercício de formas elaboradas da linguagem, assim como valorização artística, para que, conseqüentemente, o discente possa atuar de forma satisfatória nos eventos letrados da sociedade (BRASIL, 1998).

Ao reconhecer a infinidade de gêneros circundantes da ação comunicativa na qual os indivíduos estão inseridos diariamente, considero pertinente a realização de uma investigação prévia, que observe não apenas as escolhas pretendidas pelo docente para determinada série, como também aquelas privilegiadas pela comunidade escolar (referindo-me ao termo *comunidade escolar* de forma ampla, pressuponho que aqueles inseridos nesse contexto denunciam as preferências, práticas e usos dos diversos tipos de textos que circulam nas esferas que cercam o ambiente escolar) em consonância ao projeto pedagógico da instituição, visando a alcançar melhores resultados ao longo do incessante trabalho na formação de competentes leitores e escritores.

Afirmo isso, presumindo a heterogeneidade da comunidade na qual as várias instituições escolares atendem. Não se pode obedecer a um modelo engessado de proposta destinada a um público em geral. Os PCN (1998) também discorrem sobre o aspecto em análise, levando em consideração as especificidades dos alunos e reiterando que é possível optar por outras escolhas. Destaco o referido posicionamento do documento, ressaltando que este apresentava algumas sugestões de gêneros que podem possivelmente ser abordados e privilegiados na prática de produção de textos orais e escritos, a exemplo do conto na esfera literária e da notícia no âmbito jornalístico.

Considerando a organização dos conteúdos que constituem o currículo de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares (1998) ainda enfatizavam a impossibilidade de se formar um leitor e um escritor em apenas um ano escolar – por isso, não se trata de uma tarefa executada por apenas um educador. É necessário que a disposição dos conteúdos ministrados esteja em harmonia ao repertório e ao domínio do aprendiz, buscando o desenvolvimento de habilidades ao longo da formação da escolaridade. No tocante à organização dos conteúdos,

[...] a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a rerepresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e linguística que serão objeto de reflexão (BRASIL, 1998, p.66-67).

Assim, destaco a postura dos PCN (1998) ao orientar uma prática em que o docente disponibilize variados gêneros em sala de aula. No entanto, essa abordagem deve se constituir também de outros aspectos que não devem ser desconsiderados. A título de exemplo, o docente não deve deixar de apresentar os conteúdos que abrangem a análise linguística, uma vez que “[...] a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p. 78)”, e os aspectos da variação linguística pertinentes a cada gênero do discurso. Para isso, “[...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação de consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 82)”.

Atentando para as especificidades da Base Nacional Comum Curricular (2018), documento homologado mais atual de referência nacional obrigatória para as instituições de ensino público e privado quanto à elaboração e adequação da proposta pedagógica curricular, é possível mencionar que ela também dialoga com os PCN (1998), que entendem a linguagem enquanto um processo de interação efetivado nas diversas práticas pelos variados grupos sociais, quando se posiciona favorável à abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, compreendendo, ainda, a língua, em uma de suas competências, enquanto “[...] fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 87).

Tencionando favorecer o letramento digital, a Base apresenta um diferencial que tem atraído os olhares de muitos jovens: a tendência explicitada pela inserção das tecnologias digitais em consonância aos componentes curriculares como forma de promover a maior participação dos discentes em ambientes tecnológicos.

Ao componente Língua Portuguesa é destinado o compromisso de efetivar no ambiente escolar procedimentos que ofereçam a possibilidade ao educando de participar de eventos de letramento, buscando o aprimoramento de práticas permeadas de leitura, escrita e oralidade.

No que diz respeito às proposições da BNCC (2018), observa-se, ainda, a pretensa postura ao recomendar enfaticamente o caminho que deve ser percorrido para que se alcancem resultados favoráveis no processo do ensino da referida disciplina. A respeito disso, afirma-se:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2018, p. 136).

A proposta de ampliar o contato com os gêneros do discurso reafirma não apenas o caráter de práticas situadas com que deve ser tratado o componente em questão, mas reitera a importância de reconhecer aqueles gêneros partícipes do repertório do jovem inserido no 8º ano do Ensino Fundamental e ampliar o contato com outros textos que fazem parte de diversificadas esferas sociais.

A referida ampliação deverá ser concebida mediante o tratamento de gêneros que circulem nas esferas pública, jornalística, reivindicatórias e atuação na vida pública – gêneros de caráter legal/normativo (estatutos, leis, códigos). O documento também sugere que seja destinada a atenção aos demais gêneros e recursos de linguagem contemporânea que estejam inseridos nas tecnologias digitais da informação e comunicação como forma de reconhecimento à proliferação do cenário tecnológico vivido pela sociedade. Não se trata de excluir gêneros prestigiados pela escola, mas de proporcionar a amplitude aos novos contextos de letramentos disponíveis na sociedade.

Ressalta-se, ainda, o campo artístico e literário, pretendendo conduzir o aperfeiçoamento de habilidades que possam favorecer a valorização e fruição dessas manifestações. Para que isso seja concebível, indica-se a oferta de narrativas literárias que possam constituir espaço para que os elementos dos gêneros pertencentes a essa esfera sejam apreciados, oportunidade destacada pela BNCC (2018) de promover uma atitude dialógica acerca dos diversos valores, comportamentos, conflitos assumidos nesse tipo de texto, buscando promover o respeito acerca daquilo que é diferente por meio de uma postura crítica.

Preconizando os gêneros do discurso enquanto mecanismo de comunicação social situado, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) propõe tratamento contextualizado em todas as esferas de uso da língua, a tratar inclusive dos aspectos de análise linguística, como o visto em:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (BRASIL, 2018, p. 139).

Nota-se que, a modelo dos PCN (1998), a Base (2018) não concebe a ministração de qualquer conteúdo desagregado de uma prática contextualizada ou a de se valer de um gênero como requisito único para abordagem de aspectos gramaticais. Antes, postula-se o desenvolvimento de certas habilidades, indicadas no fragmento a seguir, contempladas no exemplo de determinado gênero da esfera literária:

Analisar, [...], as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p. 159).

O que se observa é a orientação para que se esgotem as possibilidades de trabalho com gêneros do discurso. Por fim, é indispensável acrescentar que, além de aconselhar a possibilidade de o professor recorrer aos mais variados gêneros cuja abordagem é sugerida pelos documentos em análise, a BNCC (2018) ainda sugere utilizá-los em estudos contemplados em diferentes séries das aconselhadas pela Base, não devendo o docente deixar de ponderar sobre os aspectos pertinentes a cada segmento.

Reconhecendo a pertinência da abordagem dos gêneros do discurso enquanto ferramenta que alicerça um dos eixos desta pesquisa, serão traçados, no próximo item, um breve contexto histórico, as características e particularidades que favorecem o delinear da identidade do indivíduo, entre outras especificidades do gênero memórias, responsável por transpor para a atualidade as experiências resguardadas pelo indivíduo.

### 4.3 O gênero memórias: entre vivências e reminiscências

Sabe-se que a humanidade se encarregou de preservar e reproduzir tradições culturais das mais antigas sociedades. Para isso, popularizar as memórias oralmente difundidas foi um exercício que muito contribuiu para que florescessem variadas narrativas, como, por exemplo, as míticas e lendárias, sobrevivendo até os primórdios das mais evoluídas sociedades.

Parte da população alimenta o interesse em observar a vida – e essa não é uma atração tão recente – e/ou visitar a escrita autobiográfica de outros. O secreto é temática que instiga curiosidade há muito tempo, potencializado atualmente pelo advento tecnológico que já alcançou as diversas camadas sociais.

Ao tratar do termo memórias, Aragão (1992) assegura, versando sobre *Memórias Literárias na modernidade*, que, por muito tempo, não existiu, no campo literário, um gênero específico que contemplasse peculiaridades do mesmo. Segundo a autora, é somente a partir do século XVII que o termo surge para abarcar, a princípio, textos de cunho historiográfico e de profissionais – as memórias de políticos, militares, membros da nobreza ou representantes religiosos – não pertencentes ao campo literário. Fundamentado, muito provavelmente, na aristocracia, o gênero memórias surge para retratar a vida de muitos nobres ou, até, segundo o ponto de vista de muitos nobres. Tempos depois, essas narrativas assumem um caráter autobiográfico, imprimindo relatos acerca das memórias de cortesãos, atraindo o público mais pelo caráter anedótico do que pela exatidão de como os fatos eram concebidos (ARAGÃO, 1992).

As narrativas memorialísticas, caracterizadas em obras ficcionais, alcançam o mercado literário – principalmente da França e da Inglaterra – no século XVIII. Apesar de o termo ser empregado para designar obras históricas e autobiográficas, gradativamente vai sendo substituído e, entre os séculos XIX e XX, passa a assumir apenas a designação das obras autobiográficas (ARAGÃO, 1992).

Sheila Dias Maciel (2004), em seus estudos sobre *A Literatura e os gêneros confessionais*, também afirma que a escrita de gêneros confessionais sempre existiu. No entanto, só é possível se falar em tais gêneros a partir do século XVIII, mesmo já havendo obra isolada datando 51 A.C. (*De Bello Gallico*). A eclosão desse tipo de escrita só alcança seu ápice no início do século XX. Segundo a autora, esse foi “o século das memórias” (MACIEL, 2004, p. 81). Um grande número de leitores passa a voltar seus interesses pelo secreto e pelo intimista, fato que pode ser justificado pelo crescimento populacional e a valorização do íntimo de cada ser social.

Na tentativa de melhor compreender algumas fronteiras em relação à autobiografia e às memórias, julgando-as diante de certa tenacidade no que diz respeito à linha que delimita cada aspecto característico de tais gêneros, serão tecidas algumas observações a seguir.

Em se tratando da autobiografia, apesar de ela se apresentar subjetivamente, não à toa alguns estudos referenciam sua eclosão no período Romântico. Desse modo, o autor deste tipo de texto assume um “pacto autobiográfico” em relação ao dito, atestando a realidade vivida a partir do ponto de vista de quem escreve.

Sobre esse suposto acordo, Lejeune (2002, p. 23) afirma que a essência do pacto está no “compromisso de dizer a verdade sobre si”, aspecto que transporta a autobiografia ao “polo” dos textos que se remetem a escrita do eu. Contrato esse que nem sempre pode ser firmado no texto de memórias, uma vez que o narrador se encontra debruçado sobre as recordações como são lembradas no presente. Assim, esse estreito relacionamento entre o leitor e as revelações externadas pelo narrador é assentado, não na apresentação exata dos fatos, mas no compromisso, estabelecido a partir do pacto, de se verificar o mais fiel possível a narração do acontecido.

Referindo-se à caracterização do texto autobiográfico, Maciel (2004) revela a importância do posicionamento do leitor diante da obra e apresenta a seguinte definição do gênero:

A autobiografia é, apesar das dificuldades de definição a partir de um critério textual puro, um relato retrospectivo em prosa que um indivíduo com a vida extratextual comprovada faz de sua própria existência, enfatizando sua vida pessoal e sua personalidade. Neste tipo de relato, o conteúdo do texto se remete a uma realidade que existiu fora do texto. O discurso autobiográfico, no entanto, como qualquer discurso, não tem o poder de trazer para o interior do texto toda a complexidade da existência do ser humano (MACIEL, 2004, p. 84).

A partir das reflexões da autora, tem-se, então, apesar de tênue, a delimitação das fronteiras entre memórias e autobiografia. Indiscutivelmente o que há é uma relação entre o eu e o mundo. “Se nas memórias temos um “eu” que quer tirar do passado uma leitura do mundo, na autobiografia temos um “eu” que quer tirar do mundo o que seja a sua própria história” (MACIEL, 2004, p. 85).

Corroborando as constatações de Maciel (2004), para Aragão (1992), separar essas duas modalidades pode, muitas vezes, ser uma atribuição difícil ou até mesmo impossível. Na visão de Aragão (1992), o escritor autobiográfico, na tentativa de retratação do eu, pode assumir o posicionamento de um memorialista. O posicionamento da autora fundamenta a

ideia de que o gênero memórias também pode ser apresentado diluído em outros gêneros do discurso, segundo o descrito acima, aspecto este que não é difícil de constatar.

O texto de memórias tanto pode se constituir como um gênero do discurso legitimado quanto uma forma imbricada em outros gêneros. Discorre-se, então, sobre um aspecto mencionado tanto nos estudos de Koch e Elias (2017a) quanto em Marcuschi (2008), tratando acerca do fenômeno da intergenericidade, no qual um gênero pode figurar a forma de outro, ou seja, uma mescla entre gêneros, não deixando de considerar o propósito comunicativo.

É possível verificar os aspectos social e histórico passados, incutidos em vários gêneros das mais diversas esferas da sociedade, a saber: a notícia, o conto, o romance, as anotações feitas em uma página de diário, entre tantos outros. Por isso, B. Marcuschi (2012), em *A escrita do gênero memórias literária no espaço escolar: desafios e possibilidades*, afirma uma peculiaridade do caráter memorial difundido na sociedade:

Não nos parece exagero afirmar, portanto, que a capacidade latente de acionar práticas discursivas diversas, favorecendo a recuperação e a investigação de contextos mais antigos parece estar subjacente (em menor ou maior extensão) a todo e qualquer gênero textual (B. MARCUSCHI, 2012, p. 53).

Conforme as palavras da autora, existe uma habilidade implícita ao ser humano em recorrer a contextos passados a fim de usufruir de alguma forma as circunstâncias presentes, o afirmado aqui alcança a perspectiva de que o ressuscitar fatos passados é um exercício inerente ao indivíduo, por isso perpassa as mais variadas formas de comunicação social – os diversos gêneros que são utilizados diariamente.

No que tange à literariedade de tal gênero, afirmo que esta não foi a perspectiva na qual procurei me ater, pois, embora reconhecendo a habilidade dos jovens envolvidos nessa pesquisa de se envolverem na contação de narrativas memoriais, vivenciadas por si e por outros, provavelmente esse foi o primeiro contato com uma proposta que pretende abarcar a produção escrita de memórias como forma de afirmação identitária. Ressalto, ainda, algumas considerações em relação à especificidade literária do gênero a partir de Marcuschi (2012, p. 54) que, ao empenhar-se em conceber alguns limites relacionados à questão, afirma:

Gêneros como conto, romance, poema etc. são rotineiramente vinculados à esfera literária, enquanto gêneros como anúncio, receita culinária, reportagem, artigo científico etc. não o são. Apesar dessa constatação ser aparente simples e óbvia, não há consenso, nem entre os teóricos da literatura, os críticos literários, os aficionados pela literatura, e nem entre os

usuários de modo geral, sobre quais fenômenos essencialmente determinam as fronteiras da literariedade de um texto (MARCUSCHI, 2012, p. 54).

Segundo a autora, estabelecer essa dicotomia não é uma tarefa simples. No entanto, Marcuschi (2012) percorre algumas características que permitem esclarecer certas especificidades. O gênero literário apresenta, dentre outras características, a ficcionalidade, pois, embora fundamentado na realidade, seu enredo pode transfigurar-se do verídico, revelando uma reflexão dos acontecimentos através do emprego de elementos estilísticos, pretendendo provocar no leitor experiências estéticas e ideológicas. Todavia, para que isso seja possível, é necessária a atuação subjetiva do autor e do leitor em relação ao posicionamento no mundo (MARCUSCHI, 2012).

Corroborando o posicionamento de Marcuschi (2012), Aragão (1992) também vai afirmar que, nas narrativas memoriais, o “eu” assume certa autonomia, não importa exatamente sua proximidade com o real, isso porque não há como investigar se todos os sentimentos exalados – “as paixões, as angústias e as alegrias” – foram vividos tal como descritos. “Entramos na esfera do literário, isto é, do reino das palavras, da criação pela linguagem” (ARAGÃO, 1992, p. 50).

Clara, Altenfelder e Almeida (2014, p. 19) – situando a temática em um caderno destinado a professores, material que orienta a produção textual –, buscando definir o gênero em estudo, afirmam tratar-se de produções influenciadas por seus escritores, integrando elementos imaginários ao que foi vivido. Para que essa tarefa seja concebida, “[...] 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 vários cenários e situações reais ou imaginárias”.

A descrição das autoras leva a uma importante questão acerca da liberdade de criação das narrativas memoriais. Assim, compete-me afirmar que esse tipo de narrativa que apresenta traços da subjetividade do escritor, não se prende necessariamente a fruição de fatos reais vivenciados por este ou por outrem. Importa aqui atuação de um narrador – personagem ou até onisciente – que assuma o caráter mnemônico do que será recontado, buscando envolver o leitor ao cenário de suas significativas reminiscências.

Atestando o pensamento acima exposto, B. Marcuschi (2012, p. 57) afirma que nas memórias literárias “não há, [...], um compromisso com a fidelidade histórica, nem com os acontecimentos mais grandiosos ou proeminentes, mas com as vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária e a memória dos sentidos”.

Do ponto de vista de Aragão (1992, p.44), “a narrativa de vida não se prende à descrição exata dos fatos. Ela obedece, isso sim, à exigência de fidelidade a si mesmo, segundo a ordem dos valores reveladores do sentido de uma vida, na plenitude de sua permanente atualidade”. Há, segundo a autora, nesse tipo de gênero, a possibilidade de o leitor se deparar com apenas uma parte da história de quem escreve, na forma que se pretende conceber, tendo em vista a imagem que o indivíduo elabora de si.

Nessa perspectiva, é possível observar, durante o percurso que se faz ao se voltar para o vivido, a capacidade de analisar, ponderar e julgar determinados comportamentos à luz de uma criticidade que se adquiriu em meio a outras experiências, o que permite que uma nova história seja reescrita a partir de metaforização do que se admite como adequado aos valores absorvidos durante a trajetória vivida.

Esse exercício de preparo para a narração das reminiscências é dotado de significativos fatores identitários – tudo o que é dito, antes é avaliado – inclusive mediante a narração de acontecimentos que envolvem outros seres sociais, pois a estruturação identitária também depende da atuação do outro em sociedade. Acrescente-se que o contato que se estabelece com os indivíduos circundantes também faz que o pensamento crítico concebido no “eu” rejeite ou adote certos posicionamentos.

Aragão (1992), advogando acerca da autoanálise na qual todo memorialista exercita ao produzir sua narrativa, afirma que:

Todo memorialista, na tarefa de recompor a sua história, para melhor compreendê-la e compreender-se, ao retirar as máscaras que utilizou ao longo de sua trajetória, coloca-se face a face com a sua própria realidade para, então, preparar-se interiormente para uma verdadeira análise retrospectiva de todo seu percurso existencial das suas versões dos fatos que representam um papel fundamental na sua história (ARAGÃO, 1992, p. 47).

Este fragmento comprova a estreita correlação entre o estruturar da identidade e o texto de memória. As habilidades reunidas para que as memórias de um indivíduo sejam finalmente transcritas em um papel, certamente envolvem alguns esforços por parte de quem as escreve. É muito comum observar uma espécie de produção metafórica, aspecto esse que carrega a redescritção desse nosso novo eu.

Apesar de constituir um gênero capaz de reunir variadas possibilidades de trabalho com escolares do Ensino Fundamental, afirmo que este não aparece com muita evidência – tratando-se do componente curricular Língua Portuguesa – nas propostas dos documentos norteadores aqui já tratados. No entanto, convém destacar uma iniciativa que muito tem

colaborado para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita nas escolas públicas brasileiras: *A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. O gênero memórias literárias é explorado a partir da vivência de outras pessoas da comunidade. Porém, o narrador (aluno) assume a autoria das memórias como se tratasse de uma experiência vivida pelo mesmo.

A meu ver, o trabalho com memórias se configura uma estratégia proveitosa para desenvolver atividades que buscam o aperfeiçoamento da produção de textos, o instigar da criticidade a que o jovem deve ser estimulado, assim como o empoderamento cultural da comunidade pertencente, oportunidade que deve ser cada vez mais proporcionada pelas instituições legitimadoras do saber. Sobre esse aspecto, Aragão (1992) afirma que a escritura de memórias é:

[...] sempre uma segunda leitura, nem mais certa, nem mais precisa, nem mais verdadeira, mas, assim mesmo, tão certa, tão precisa e tão verdadeira quanto as leituras parciais que vão sendo feitas ao longo dos vários momentos presentes, dos fragmentos de tempo que nem sempre conseguimos juntar de forma coerentes e que só se completam no ato da escritura. [...] um ato de coragem, quando seu objetivo maior é a busca de um autoconhecimento e das marcas próprias de uma identidade que se procura explicar por seus traços singulares. [...] pode ser a única maneira de se estabelecer o encontro entre o que nunca pode ser falado e o que agora pode ser escrito. Um importante elo, sem dúvida, entre consciência, conhecimento, autoconsciência, temporalidade e linguagem (ARAGÃO, 1992, p. 50).

Todos esses requisitos favorecem a criticidade do escritor, permitindo-o adentrar pelas veredas do secreto. No entanto, o percurso que se faz de volta das reminiscências jamais o conduzirá ao mesmo eu. Assim, esses textos têm, desde muito tempo, despertado o interesse de muitos e, conseqüentemente, estreitado vínculos, fortalecendo a coesão entre grupos.

Chegando ao final da discussão estabelecida ao longo dos eixos que fundamentaram a corrente pesquisa, entendo que deve ser assegurada ao discente a oportunidade dele se envolver com atividades que reproduzem a comunicação que ocorre nas várias instâncias a que se tem acesso como forma de capacitá-lo para atuar na sociedade. Para isso, entende-se que a abordagem dos gêneros do discurso seja fundamental nesse percurso, assim como as possibilidades de revisão desses textos.

Passarei, no próximo capítulo, a percorrer – a partir de embasamentos teóricos que apresentam alternativa que se adequam aos objetivos desta pesquisa – os aspectos metodológicos orientadores do percurso do presente estudo.

## 5 UM PASSEIO PELOS CAMINHOS TRILHADOS

Considerada por Minayo (1994, p.16) como um conjunto de técnicas que devem abranger “[...] um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”, a metodologia e a teoria devem se apresentar sempre em consonância em uma pesquisa. Sendo assim, serão abordados, no presente eixo, os procedimentos metodológicos que melhor se adequaram às proposições traçadas ao longo do referencial teórico previamente delineado. Autores como Minayo (1994), Thiollent (2011), Lüdke e André (1986), Vianna (2003), Moura e Lima (2014), Franco (2007) e outros fundamentaram o tipo de pesquisa, o trabalho de campo, os instrumentos de geração de dados e, ainda, a análise de dados, adotados neste estudo.

### 5.1 Tipo de pesquisa

Empenhando-me em traçar considerações no tocante ao percurso metodológico dessa pesquisa, defendo a pertinência e a relação com o objeto da mesma a partir dos aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa, uma vez que ela se ocupa com dimensões que não podem ser mensuradas quantitativamente.

Definida por Minayo (1994, p. 21-22), em seu estudo sobre *Pesquisa Social*, esse tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Por isso, afirmo que a pesquisa qualitativa se adequa com o contexto em que foram concebidas as ações aqui propostas, principalmente em se tratando de observar aspectos identitários revelados nos relatos memoriais.

Outro aspecto relevante é retratado nos estudos de Martins (2004), quando se atribui a esse tipo de pesquisa a necessidade de proximidade entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na investigação, questão de estreita ligação com a proposta do programa PROFLETRAS que define como requisito primordial que sejam investigados os impasses constatados na instituição em que o pesquisador executa suas atividades docentes.

Sendo assim, desenvolvi algumas abordagens que serão detalhadas a seguir, respeitando o caráter interativo ao qual se propõe esse tipo de pesquisa, alcançando os mais autênticos dados possíveis.

## 5.2 Trabalho de campo

Quanto à efetivação das atividades em campo, optei pela pesquisa-ação a justificar-se pelo fato de atuar na própria sala de aula onde as ações do projeto foram executadas, o que possibilitou um minucioso acompanhamento e um planejamento adequado das ações e procedimentos que foram desenvolvidos na pesquisa.

Caracterizada por Thiollent (2011) como:

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Nota-se, conforme definição concebida pelo autor, que esse tipo de pesquisa exige a participação, tanto do pesquisador quanto dos alunos/as envolvidos/as na problemática em determinada ação, de forma a alcançar cooperativamente uma possível solução para a problemática previamente constatada.

Buscando traçar um paradigma a fim de evitar ambiguidades em relação à definição desse tipo de pesquisa, Thiollent (2011) ainda afirma que se faz necessário, por parte das pessoas ou do grupo sob observação, que determinada ação vá além do corriqueiro, situando-se no centro de uma problemática que exija certa investigação.

Em face do exposto, abordarei, no subitem seguinte, os instrumentos que concretizaram a geração dos dados da corrente pesquisa.

## 5.3 Instrumentos de geração de dados

Diante do panorama aqui traçado, convém salientar alguns procedimentos desenvolvidos para a geração de dados na qual me debrucei, pretendendo investigar as questões anteriormente propostas.

A princípio, a roda de conversa, definida por Moura e Lima (2014) como:

[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os

pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Como se verifica, a roda de conversa é um instrumento propício para o pesquisador/observador que se concebe na condição de participante, aspecto adotado nesta pesquisa. Mediada em sala de aula, procurei criar um ambiente propício para que todos os sujeitos envolvidos se sentissem à vontade para partilhar suas experiências, principalmente a contação de suas primeiras memórias, as vividas e as ouvidas. Para isso, elas foram articuladas: sempre ao iniciar cada encontro, realizei dinâmicas para estimular a participação efetiva dos envolvidos.

Outro caráter verificado nas constatações de Melo e Cruz (2014), ao adotar a roda de conversa enquanto um instrumento de geração de dados, é o fato de as informações coletadas possuírem predominantemente um teor qualitativo, o que remete diretamente ao tipo de pesquisa assumido nesta investigação, a qualitativa. Os autores entendem que as informações reproduzidas nesse contexto abrangem temáticas que resultam da interação entre os participantes e, com isso, não se pretende alcançar denominador quantificável. Dessa maneira, analisei quais dimensões memoriais foram temas das narrativas, considerando a vivência que os estudantes integram tanto no ambiente escolar quanto, especificamente, na comunidade em que estão inseridos.

Quando se fala em roda de conversa, é possível resgatar nas lembranças imagens das conversas informais com familiares ou amigos, momentos prazerosos que acabam se perdendo em meio a tantas ocupações do mundo moderno. No entanto, empenhei-me em refazer esse caminho de volta às raízes que, cada vez mais, acabam se tornando ilustrações das reminiscências. Dessa forma, construímos momentos de constante interação em que todos/as (a seu modo) encontraram um lugar específico para prestigiarem e ser prestigiados mediante suas narrativas.

Nesse mesmo horizonte, atentando para as considerações de Ferreira (2001, p.10) sobre oficina temática enquanto um mecanismo que “[...] cria um contexto em que as situações de aprendizagem são claras, precisas e diversificadas, de forma que os/as alunos/alunas aprendam a partir de seus itinerários de apropriação de saberes e desenvolvimento de suas capacidades”, optei pela realização de 5 (cinco) oficinas temáticas que contribuíssem para geração de dados dessa pesquisa. Nessa direção, distribuídas ao longo de 21 (vinte e uma) horas/aulas, (envolvendo – individual e coletivamente – leitura e análise, produção, revisão e reescrita de memórias) que constituíram um paradigma acerca do gênero

em estudo, não deixando de observar sistematicamente de que forma as memórias são inerentes ao ser humano enquanto indivíduo social, buscando principalmente aprimorar a competência escritora dos envolvidos.

Considerada uma prática que apresenta características peculiares, ambiente propício para a concepção de um trabalho desenvolvido pela participação responsável coletiva, Ferreira (2001, p.11) aponta alguns aspectos proporcionados pela oficina temática. A princípio, a “reflexão e troca de experiência”, uma vez que propõe a construção do saber coletivamente, a partir de um confronto entre teoria e realidade. A “produção coletiva” instigada durante a realização das oficinas abarca certo comprometimento por parte dos envolvidos, que, conseqüentemente, resultam em fins consistentes e, ainda, a possibilidade de atentar para alternativas, criando estratégias que buscam solucionar as prováveis dificuldades.

Corroborando as características mencionadas por Ferreira (2001), Paviani e Fontana (2009, p.78) acentuam duas finalidades da oficina: “[...] (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e (b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.” São essas estratégias que me empenhei em proporcionar aos discentes ao longo das atividades interventivas na tentativa de alcançar resultados que pudessem contribuir para solucionar a dificuldade que venho apresentando neste estudo.

Por fim, convém destacar a observação participante, instrumento que também utilizado para a geração de dados. Assumindo a postura de participante da pesquisa, o observador deverá integrar diretamente o grupo que contempla o objeto pesquisado. Sobre esse assunto, assim discorrem Lüdke e André (1986, p. 29):

[...] o “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama de variadas informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Expondo claramente a minha condição de pesquisadora e participante das atividades, recorri à observação na tentativa de detectar as dificuldades apresentadas pelos discentes ao produzir um texto escrito. Para isso, busquei criar um ambiente favorável para que a contação de memórias fosse concebida da maneira mais satisfatória, uma vez que revela um gênero propício a certas impressões identitárias. Os estudantes se mostraram muito receptivos com o

momento de partilhas das narrativas de vida. No entanto, alguns inicialmente preferiram reservar-se, aspecto que foi respeitado.

Advogando sobre a escolha desse instrumento, presumo serem relevantes as considerações de Vianna (2003, p. 12) ao afirmar que “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações [...]”.

A partir da observação de aspectos previamente elencados em um roteiro e registrados em um diário do pesquisador, as anotações escritas detalham as minúcias que contribuíram para justificar o resultado final das ações da pesquisa. Observar quais dimensões temáticas foram contempladas através do relato oral e escrito que surgiram na execução das rodas de conversa e nas oficinas temática, bem como que influência a família e/ou comunidade exerce para que se opere a escolha de tais temas. Também foi registrada a descrição dos sujeitos envolvidos (aspectos de interesse a pesquisa, como por exemplo, as escolhas linguísticas adotadas), as dificuldades apresentadas ao longo da concepção dos textos de memória, questões que merecem um maior aprofundamento posterior, procedimentos metodológicos adotados e as estratégias utilizadas para sanar as dificuldades e as evoluções alcançadas.

Diante de toda a exposição acerca dos instrumentos adotados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, detalho a seguir as etapas (inicialmente uma roda de conversa, cinco oficinas temáticas e, por fim, outra roda de conversa) executadas junto aos participantes e distribuídas ao longo de vinte e oito horas/aulas.

**Quadro 3: Descrição da primeira roda de conversa**

	<b>TEMA DA 1ª RODA</b>	<b>OBJETIVO DA RODA</b>	<b>ATIVIDADE EXECUTADA</b>
	<p><i>PARA COMEÇO DE CONVERSA...</i></p> <p>✓ Apresentação e diálogo acerca da temática principal em estudo: as memórias.</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 03 horas/aulas</p>	<p>✓ Apresentar aos estudantes as especificidades da proposta de trabalhar com o registro das memórias escritas do grupo, descrevendo as ações que deverão figurar as etapas que serão desenvolvidas;</p>	<p><b>Descrição das atividades:</b></p> <p>✓ Diante da sala já organizada, os participantes acomodaram-se em círculo no chão da sala e, em seguida, dei início ao primeiro encontro. Informei que a roda estava sendo gravada (áudio) para uma possível análise futura;</p> <p>✓ Ao som de um fundo musical, solicitei que todos procurassem recordar momentos significantes de suas vidas;</p>

1º E N C O N T R O		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explorar textos de memórias, buscando analisar as características do gênero;</li> <li>✓ Instigar o relato oral das memórias dos sujeitos envolvidos, pretendendo observar quais dimensões memoriais são registradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Após um breve momento de reflexão, instigui a narração oral dessas memórias resgatadas. Na condição de professora e pesquisadora, também participei desta dinâmica contribuindo com o meu relato, na intenção de criar um ambiente propício e aproximar os integrantes da roda;</li> <li>✓ Em seguida, discutimos o significado das palavras “memória” e “memórias” e a importância de tal faculdade, principalmente para a comunidade na qual estão inseridos;</li> <li>✓ Dando continuidade a atividade, distribuí dicionários para que os alunos pesquisassem e compartilhassem o significado das palavras mencionadas acima a partir da definição apresentada em cada versão;</li> <li>✓ Em seguida, apresentei detalhadamente a proposta dessa pesquisa aos envolvidos no estudo, descrevendo as atividades que deveriam ser realizadas durante as rodas de conversa e oficinas temáticas;</li> <li>✓ Falei sobre a importância social das memórias, situação de comunicação em que mais é concebida, caracterizei o gênero a partir da leitura (compartilhada) do texto de memória <i>Cenas de Caratinga</i>, de Ziraldo;</li> <li>✓ Solicitei que os/as alunos/as realizassem (em casa, junto aos familiares) a seleção de algumas fotografias, brinquedos, documentos, músicas e/ou objetos representativos de memórias para que fossem expostos à turma em um posterior encontro, pretendendo compartilhar essas lembranças com o coletivo;</li> <li>✓ Por fim, entreguei fichas para que os alunos/as registrassem as lembranças que foram resgatadas e narradas oralmente nesse primeiro encontro, recolhendo-as após o término da escrita. O encontro foi encerrado com uma avaliação realizada pelos/as participantes.</li> </ul>
--	--	--	---

Fonte: A autora (2020).

Quadro 4: Descrição da primeira oficina temática

	TEMA DA 1ª OFICINA	OBJETIVO DA OFICINA	ATIVIDADE EXECUTADA
2º E N C O N T R O	<p><i>ENTENDENDO O GÊNERO MEMÓRIAS</i></p> <p>✓ Estudo das características do gênero memórias.</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 04 horas/aulas</p>	<p>✓ Ler e analisar texto de memórias, pretendendo observar e apreender as características de tal gênero do discurso.</p> <p>✓ Analisar a aspectos composicionais, de estilo e conteúdo temático próprios do gênero memórias.</p>	<p><b>Descrição das atividades:</b></p> <p>✓ Iniciei a oficina fixando no quadro branco algumas gravuras (imagens de escola, casa, amigos, crianças, sorrisos, lágrimas, da natureza, brincadeiras...) e, em seguida, solicitei que os estudantes saíssem de seus assentos e observassem cada figura exposta, procurando correlacioná-las a uma lembrança que pudesse ser compartilhada junto à turma, objetivando proporcionar um maior embasamento temático para a futura produção textual escrita;</p> <p>✓ Em seguida, os/as alunos/as mostraram (individualmente) as imagens selecionadas à turma e narraram o momento que fora rememorado a partir da observação da gravura;</p> <p>✓ Posteriormente, distribuí cópias do texto de memória <i>O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé</i>, autoria de Kelli Carolina Bassani (projetando também o texto de memórias no quadro). Procedemos com uma leitura compartilhada e, então, passei a expor as características (escolhas linguísticas adotadas pelo narrador, presença de costumes, valores, aspectos identitários próprios da comunidade) do gênero, exemplificando a partir de fragmentos do texto em estudo;</p> <p>✓ Dando continuidade à análise, referi-me ao emprego dos pronomes e verbos (predominantemente no passado) utilizados ao longo do texto, solicitei que os estudantes observassem que, principalmente, pronomes de primeira pessoa são próprios de textos que registram o relato experiências vividas pelo próprio narrador, atestam explicitamente a participação do</p>

			<p>narrador no fato relatado.</p> <p>✓ Exibi as especificidades da tipologia textual narração. Destaquei a importância de como é estabelecida a descrição em alguns momentos do texto para deter a atenção e manter as expectativas do leitor em relação à produção escrita. Identificamos o espaço descrito na narrativa memorial, o tempo em que se passa a história, personagem e o foco narrativo. Solicitei que os estudantes destacassem esses aspectos com lápis de cores variadas e que os/as alunos/as criassem, no próprio texto, uma legenda, indicando esses elementos para análises futuras. Por fim, recolhi as cópias dos textos trabalhadas em sala. A oficina foi finalizada com uma breve avaliação do encontro.</p>
--	--	--	--

Fonte: A autora (2020).

**Quadro 5: Descrição da segunda oficina temática**

	TEMA DA 2ª OFICINA	OBJETIVO DA OFICINA	ATIVIDADE EXECUTADA
3º E N C O N T R O	<p><i>EM FOCO: MINHAS MEMÓRIAS...</i></p> <p>✓ Escrita da primeira versão do texto de memórias.</p> <p><b>Tempo de duração:</b> 04 horas/aulas</p>	<p>✓ Produzir a primeira versão escrita do texto de memórias;</p> <p>✓ Ler, analisar e revisar as características do texto de memórias;</p> <p>✓ Estabelecer a dimensão/temática que deverá ser abordada na produção escrita;</p> <p>✓ Observar quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes ao</p>	<p><b>Descrição das atividades:</b></p> <p>✓ Ao dar início a esta oficina, retomei as atividades desenvolvidas nos encontros anteriores. Em seguida, entreguei folhas de papel A4 aos alunos que registraram (com letras grandes) uma palavra ou pequena sentença representativa de um fato significativo que ilustraria o enredo da produção escrita a ser realizada nessa oficina;</p> <p>❖ A justificativa para a escolha da palavra/fato não foi anunciada oralmente aos demais colegas. Tal trama deveria ser partilhada através da escrita do texto de memórias. Importa ainda mencionar que a dimensão/temática relatada pelo/a aluno/a na versão escrita foi resultante do incentivo promovido desde o primeiro</p>

		<p>produzir a primeira versão escrita das memórias.</p>	<p>encontro através da participação nas dinâmicas, leituras, análises e narrações orais de textos de memórias.</p> <p>✓ Retomei brevemente os elementos e as características constituintes do gênero discursivo memórias estudados até o momento nos textos dos encontros anteriores (distribuídos à turma e projetado no quadro branco), lidos e analisados coletivamente;</p> <p>✓ Por fim, relembrei o contexto/situação em que a produção final escrita deveria circular e os possíveis leitores que teriam acesso às produções. Entreguei uma ficha elaborada especificamente para as produções, e os estudantes procederam com a escrita da primeira versão do texto de memórias na sala de aula, momento que passei a atendê-los individualmente, pretendendo auxiliá-los nos questionamentos colocados ao final do encontro. Os/as estudantes realizaram uma breve avaliação do encontro.</p>
--	--	---	---

Fonte: A autora (2020).

**Quadro 6: Descrição da terceira oficina temática**

	TEMA DA 3ª OFICINA	OBJETIVO DA OFICINA	ATIVIDADE EXECUTADA
4º E N C O N T R O	<p><i>TECENDO MEMÓRIAS</i></p> <p><b>Tempo de duração:</b> 04 horas/aulas</p>	<p>✓ Analisar os principais aspectos referentes à articulação textual.</p>	<p><b>Descrição das atividades:</b></p> <p>❖ Essa oficina foi ministrada em dois momentos detalhados a seguir:</p> <p>✓ No primeiro momento, destinado à dinâmica de resgate das memórias, em duas horas/aulas, os alunos - integrando um círculo -, apresentaram oralmente os objetos que foram solicitados na primeira roda de conversa (fotografias, brinquedos, documentos, músicas</p>

			<p>e/ou objetos representativos das memórias) aos demais colegas, relatando-lhes quais lembranças estabeleciam uma estreita ligação com o item selecionado, qual a importância do objeto/memória para o estudante e/ou familiar, visto que foi dada a possibilidade de o/a aluno/a expor um artigo familiar. Divididos os turnos de falas, todos tiveram a oportunidade de participar das exposições e interagir com os demais colegas;</p> <p>✓ No segundo momento, realizado em três horas/aulas, com o auxílio de um projetor, apresentei a definição de coesão e coerência textual, mostrando como esses recursos são articulados no texto de memória. Para isso, exploramos os textos já abordados nas oficinas anteriores e com um novo exemplar: <i>A raiva de ser índio</i>, de Daniel Munduruku;</p> <p>❖ O conteúdo exposto nessa oficina constitui objeto de estudo das séries anteriores, constando no material didático adotado pela instituição.</p> <p>✓ Em seguida, retomei brevemente a função de algumas classes gramaticais (conjunção, pronome, advérbio) e de elementos semânticos (como sinonímia e hiperonímia) empregados em algumas passagens dos textos estudados que assumiam a função de nexos textuais. Utilizei, também, o livro didático que aborda alguns dos conteúdos previstos para essa oficina;</p> <p>✓ Após a exposição e exemplificação dos recursos que constituem a coesão textual, projetei no quadro branco alguns exemplares da primeira versão do texto de memória produzidos pelos próprios estudantes, pretendendo tecer algumas observações quanto aos</p>
--	--	--	---

			<p>aspectos que precisavam ser aprimorados/reescritos e, ainda, os outros fragmentos que já se mostravam com a devida coesão estabelecida. Da mesma forma, foram abordadas as devidas observações a respeito dos efeitos de sentido que vão se estabelecendo (coesão) à medida que os elementos coesivos são empregados/ajustados;</p> <p>✓ Assim, foi realizada uma análise coletiva da primeira versão de alguns textos, momento oportuno para os estudantes suscitarem questionamentos acerca dos aspectos estudados;</p> <p>✓ Por fim, passei a atendê-los individualmente. Entreguei os textos produzidos pelos/as alunos/as e estes analisaram individualmente como foram estabelecidos os elementos referentes à coesão e à coerência, observando onde deveriam ser feitos os ajustes na reescrita do texto (que ocorreria em outro momento). A oficina foi encerrada com uma avaliação feita pelos participantes.</p>
--	--	--	---

Fonte: A autora (2020).

**Quadro 7: Descrição da quarta oficina temática**

	<b>TEMA DA 4ª OFICINA</b>	<b>OBJETIVO DA OFICINA</b>	<b>ATIVIDADE EXECUTADA</b>
5º E N C O N T R O	<p><i>REVISAR É PRECISO</i></p> <p><b>Tempo de duração:</b> 04 horas/aulas</p>	<p>✓ Analisar o emprego adequado das formas linguísticas, da variação pertinente ao gênero, assim como contemplar o estudo dos sinais de pontuação.</p>	<p><b>Descrição das atividades:</b></p> <p>✓ Previamente, organizei as cadeiras e as mesas em círculo e, ao fundo da sala, reservei uma mesa contendo vários porta-retratos com fotografias cedidas pelos/as alunos/as. Os participantes, ao som de fundo musical, observaram as fotografias expostas, interagiram com os/as colegas sobre os momentos que julgaram importantes revelar à turma. Em seguida, acomodaram-se em suas</p>

			<p>cadeiras e passaram a narrar os momentos registrados em cada imagem. Ao terminar a dinâmica de abertura da oficina, os estudantes organizaram – dispendo as cadeiras em filas duplas – a sala para a exposição dos conteúdos planejados para essa oficina;</p> <p>✓ Em seguida, projetei no quadro branco o texto <i>Memórias de um aprendiz de escritor</i>, de Moacyr Scliar, também disponível no livro didático <i>Português: linguagens</i> (Cereja; Magalhães, 2015). Fizemos a leitura e uma breve análise do texto para que os estudantes atentassem para a variedade da língua empregada no exemplar em estudo e para a importância dos sinais de pontuação na articulação e na construção dos sentidos do texto e do estilo linguístico adotado pelo autor.</p> <p>✓ Dando continuidade a oficina, projetei trechos das memórias escritos pelos/as estudantes e teci observações acerca de alguns aspectos de regência e concordância (nominal e verbal), da variação da língua empregada que necessitava de ajustes. Simultaneamente, apresentei também outros exemplos contidos em fragmentos de textos;</p> <p>✓ Projetei no quadro branco alguns fragmentos das memórias dos alunos sem pontuação alguma. Solicitei à turma que com a participação dos presentes pontuássemos os textos com base na revisão realizada em sala;</p> <p>✓ Logo após, os/as alunos/as receberam a versão de suas escritas, trocaram o texto com o/a colega ao lado (uma vez já acomodados em dupla) e fizeram a análise do texto do colega;</p> <p>✓ Por fim, solicitei que fossem</p>
--	--	--	--

			realizadas anotações/observações quanto ao que deveria ser modificado na reescrita do texto que ocorreu em aulas seguintes. O encontro foi finalizado com a avaliação da oficina.
--	--	--	---

Fonte: A autora (2020).

**Quadro 8: Descrição da quinta oficina temática**

	<b>TEMA DA 5ª OFICINA</b>	<b>OBJETIVO DA OFICINA</b>	<b>ATIVIDADE EXECUTADA</b>
6º E N C O N T R O	<p><i>ENFIM, MINHAS MEMÓRIAS!</i></p> <p><b>Tempo de duração:</b> 05 horas/aulas</p>	<p>✓ Analisar, revisar e aprimorar as memórias trabalhadas em sala, pretendendo alcançar a escrita final do texto.</p>	<p><b>Descrição das atividades:</b></p> <p>✓ Ao dar início a essa oficina, a dinâmica de resgate das memórias foi voltada para a socialização dos momentos desfrutados pela turma ao longo do período letivo. Questionados acerca da convivência dos/as estudantes, estes/as passaram a rememorar as histórias vivenciadas pelo coletivo em tom de uma conversa informal;</p> <p>✓ Em seguida, passamos a trabalhar com os textos reescritos na aula anterior. Informei que nesse encontro produziram a escrita final das memórias;</p> <p>✓ Entreguei um roteiro para orientação dos alunos quanto aos aspectos que deveriam ser analisados antes da reescrita final do texto de memórias. O roteiro retomava todo o conteúdo abordado ao longo das oficinas anteriores como: características do gênero memórias, especificidades do texto narrativo, emprego de algumas classes gramaticais, coesão e coerência, variação linguística adequada ao gênero, entre outros;</p> <p>✓ Projetei alguns trechos das memórias já estudadas em oficinas anteriores e, brevemente, fizemos uma análise, verificando como cada orientação do roteiro se apresentava</p>

			<p>nos textos. Também discutimos acerca da escolha do título definitivo a ser adotado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Encerradas as orientações, os alunos receberam seus textos e, individualmente, fizeram a análise de suas produções. Nesse momento, passei a acompanhá-los individualmente;</li> <li>✓ Ao final da oficina, solicitei que escrevessem a versão final do texto de memórias. Ainda atendendo-os individualmente, esclarecendo os questionamentos que surgiram. Encerradas as escritas, os textos de memórias foram recolhidos e foi feita uma avaliação do encontro.</li> </ul>
--	--	--	--

Fonte: A autora (2020).

**Quadro 9: Descrição da segunda roda de conversa**

	TEMA DA 2ª RODA	OBJETIVO DA RODA	ATIVIDADE EXECUTADA
7º E N C O N T R O	<p><i>COMPARTILHANDO MEMÓRIAS</i></p> <p><b>Tempo de duração:</b> 04 horas/aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas e a execução do projeto;</li> <li>✓ Socializar a versão final dos textos de memórias produzidos pelos participantes.</li> </ul>	<p><b>Descrição das atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Iniciei a roda de conversa, exibindo (com o auxílio de um projetor) um pequeno vídeo contendo fragmento de textos e imagens dos encontros (roda e oficinas) desenvolvidos com os participantes;</li> <li>✓ Ao final da exibição, informei aos alunos/as sobre o término da pesquisa. A partir desse momento, acomodamo-nos em círculo e fizemos uma análise acerca da participação dos/as estudantes e das atividades promovidas ao longo de todas as etapas;</li> <li>✓ Como roteiro da avaliação, elaborei algumas perguntas que foram inseridas dentro de um pequeno baú de onde cada participante da roda retirava apenas uma e apresentava sua opinião acerca do que era questionado. Assim, foi conduzida a</li> </ul>

			<p>avaliação/discussão sobre resultado das atividades realizadas, que totalizaram em duas rodas de conversa e cinco oficinas temáticas (se perceberam evolução em relação às produções de texto escrito; como foi estudar o gênero memórias, se conseguiam atribuir/mensurar algum valor específico ao registro das memórias para a comunidade em que vivem; o que acharam das atividades desenvolvidas; se a dinâmica das atividades facilitou ou não o aprendizado);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Após a avaliação/análise realizada pelos/as alunos/as, os alunos tiveram acesso à versão final dos textos produzidos em sala. Esse momento foi destinado à interação entre a turma;</li> <li>✓ Recolhi os textos e solicitei que cada estudante enviasse uma fotografia que pudesse ilustrar a versão de sua memória escrita e assim foi encerrada a roda de conversa.</li> </ul>
--	--	--	---

Fonte: A autora (2020).

Prezando por detalhar algumas minúcias do ambiente onde foram aplicadas as ações propostas, tecerei, em seguida, uma contextualização acerca do local em que foram desenvolvidas as atividades aqui apresentadas.

#### 5.4 O local da pesquisa

Ao tratar do local da pesquisa, afirmo que ela foi efetivada em uma instituição pública do município de Marcação. A escola oferta o Ensino Fundamental regular a dezesseis turmas (do 6º ao 9º) no período diurno e ainda quatro turmas (do 6º ao 9º) no período noturno da modalidade Educação de Jovens e Adultos-EJA. Dispõe, ainda, de uma estrutura composta, além das salas de aula, por sala de multimídia, teatro, refeitório, biblioteca, quadra de areia, entre outras dependências. Apesar de atender tanto a estudantes da cidade quanto das aldeias (indígenas e não indígenas), a escola sempre procura efetivar projetos de afirmação da identidade dos povos majoritários da região ao longo do período letivo, envolvendo tanto a comunidade escolar quanto a circunvizinha.

O município localiza-se a aproximadamente 75 km da capital do nosso estado e situa-se na região do Vale do Mamanguape, litoral norte da Paraíba. Segundo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, possuía uma população média de sete mil habitantes, em sua maioria, indígenas de etnia Potiguara, apresentando uma taxa de escolarização de 97.8% dos indivíduos na faixa etária de seis a quatorze anos de idade.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município, apesar de não atingir a meta de 3,7 estipulada para o ano de 2017 (obtendo a pontuação de 2,9), segue em crescimento nos últimos anos, se observados os resultados em relação ao 9º ano do Ensino Fundamental (IDEB, 2018).

Conforme o requisito exigido pelo PROFLETRAS, as propostas que aqui apresento parte de uma situação observada em minha vivência enquanto docente. A necessidade de aprimoramento da competência escrita planejada de forma vinculada a um processo que julgo importante por se referir a uma comunidade de maioria indígena e promover um resgate memorial, pretendendo contribuir para a formação da competência escritora e afirmação da identidade dos envolvidos.

Importa, ainda, traçar um breve panorama no tocante aos participantes desta investigação, aspecto que será discutido no subitem que segue.

### 5.5 Participantes da pesquisa

Lançada a proposta da pesquisa à turma, todos os estudantes prontamente aceitaram participar do estudo – sete do sexo feminino e quatorze do sexo masculino – o que totalizou em 21 (vinte e um) alunos/as de faixa etária de doze a dezoito anos, inseridos/as no 8º ano do Ensino Fundamental, moradores das aldeias e do centro da cidade. Observado o empenho da turma em participar dos sete encontros, ao final, não obtivemos o produto (texto de memórias) de apenas 3 (três) estudantes que, por não participarem das primeiras atividades, não conseguiram acompanhar o desenvolvimento das produções. No entanto, estes integraram algumas oficinas e roda de conversa, assistindo às exposições orais, realizando as leituras sugeridas e contribuindo com seus relatos.

Quanto à etnia dos envolvidos, a turma é constituída por:

**Figura 5: Etnia dos participantes**

Fonte: A autora (2020).

Como é possível observar, alguns estudantes não possuem etnia indígena, no entanto procurei não excluir nenhum integrante da turma, uma vez que todos/as figuram a heterogeneidade da comunidade, participando do contexto sociocultural da região, e mantêm estreitas relações parentais com os indígenas Potiguaras da localidade.

#### 5.6 Análise de dados

Reconhecendo as considerações de Franco (2007, p. 23) ao tratar “a análise de conteúdo um procedimento de pesquisa que se situa em delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”, julgo pertinente esse tipo de análise ao observar os dados gerados durante as rodas de conversa e as oficinas temáticas, principalmente quando considero a emissão das mensagens diretamente vinculada ao contexto (sociocultural) das produções realizadas pelos sujeitos da pesquisa. Aspecto de relevante valia para os trabalhos desenvolvidos, pois revela os traços dos valores, das tradições, dos costumes da comunidade e dos povos que ilustram as narrativas memoriais.

A análise de conteúdo abrange duas unidades de análise: a de Registro e a de Contexto. Segundo Franco (2007, p. 41), “Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.” Os tipos dessa unidade são a palavra, o tema, o personagem e o item.

Em relação à Unidade de Contexto, Franco (2007, p. 46) define-a como “pano de fundo” contextualizador das Unidades de Análise imprescindível na interpretação dos dados que se pretende decodificar. Sendo assim, é importante considerá-la enquanto uma unidade que facilitará na análise da unidade de registro.

Para fins dessa pesquisa, optei pela utilização do tema enquanto Unidade de Registro, simultaneamente delineando o contexto em que cada dado gerado foi concebido. Para Franco, o tema é “[...] uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença [...], um conjunto delas ou um parágrafo. [...] aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou conotações atribuídas a um conceito.” Desse modo, busquei observar os diferentes significados contidos nas produções textuais a partir dos temas dimensionados.

Encerradas as atividades de intervenção e de posse dos dados coletados, realizei uma leitura flutuante dos documentos a serem analisados, pretendendo estabelecer uma primeira impressão com os dados gerados. Em seguida, embasando-me na definição de Franco (2007, p. 60) ao definindo-as como categorias “[...] pré-determinadas em função da busca a uma resposta específica do investigador.” procedi com a seleção dos materiais, adequando-os a categorias de análise criadas *a priori*, pretendendo investigar:

- a importância do trabalho com memórias com estudantes indígenas do 8º do Ensino Fundamental;
- quais as dimensões da memória como jovem indígena seriam contempladas nas produções dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental;
- quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas do 8º ano do Ensino Fundamental em relação à produção do gênero memória;
- possíveis procedimentos metodológicos que poderiam levar os estudantes indígenas a superar as dificuldades na produção escrita de memórias.

Assim, temos 18 (dezoito) textos de memórias – que constituíram o *corpus*<sup>5</sup> desse estudo – ilustrando variadas dimensões/temáticas em seus enredos (muitas vezes difíceis de delimitar, pelo fato de se entrelaçarem a outras dimensões), como pode ser observado no quadro a seguir:

---

<sup>5</sup> Para Bardin (1977, p. 96), o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras.

**Quadro 10: Dimensões/Temáticas verificadas nos textos de memórias**

Dimensões/Temáticas		Quantidade de textos
1	Brincadeiras/Entretenimento	10
2	Aspectos da vida indígena	1
3	Celebração religiosa	2
4	Laços parentais	4
5	Amor/Traição	1

Fonte: A autora (2020).

Procurei criar critérios que pudessem melhor representar os dados obtidos e, assim, foram selecionadas cinco produções de alunos/as para a efetivação da análise de dados dessa pesquisa que atenderam aos seguintes parâmetros:

- ✓ comparecer a todos os encontros;
- ✓ pertencer a temáticas distintas;
- ✓ representar um nível mais satisfatório da produção escrita do texto de memórias;
- ✓ representar um nível menos satisfatório da produção escrita do texto de memórias;
- ✓ contemplar produções de estudantes do sexo feminino e masculino.

Dessa forma, passarei, no capítulo seguinte, a delinear uma análise de tais textos (produção inicial, intermediária e final) resultantes de todo o trabalho desenvolvido junto aos participantes da pesquisa.

Vale salientar que a identificação dos/as participantes foi preservada nas análises desse estudo. No entanto, como forma de reconhecimento da autoria dos textos de memórias produzidos, os/as mesmos/as foram identificados no produto final – um livro de memórias. Além disso, a direção da instituição, a Secretaria de Educação do Município, os/as estudantes e seus respectivos responsáveis concederam suas permissões na participação das etapas da pesquisa por meio da assinatura no TCLE, TALE e Carta de Anuência (ver APÊNDICES A/B e ANEXOS A/B).

## 6 O QUE ME DIZEM AS MEMÓRIAS

Passo a examinar nesse eixo os dados gerados no decorrer das atividades executadas junto aos/às participantes dessa pesquisa. Dessa forma, assim organizei o eixo de análise:

**Figura 6: Eixo de análise**



Fonte: A autora (2020).

### 6.1 O uso das memórias com os estudantes indígenas

O exercício de resgatar episódios vividos em algum momento da vida é inerente ao ser humano. Isso por que é à memória que recorremos para consultar experiências remotas que orientam o indivíduo a assumir determinados comportamentos no momento vivido.

É também através da memória – uma faculdade natural do ser humano empregada efetivamente nas diversas esferas da vida cotidiana – que preservamos os valores e os aspectos culturais e históricos da sociedade construída através de várias gerações, permitindo que o indivíduo possa conceber uma reflexão crítica a respeito de como se apresenta ao mundo.

Assim o uso das memórias tem conquistado espaço nos últimos anos das salas de aula brasileiras. Como exemplo do grande incentivo ao uso desse gênero do discurso, podemos apontar *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e tantos outros materiais

didáticos que adotam os gêneros autobiográficos em sua proposta de abordagem a esse tipo de recurso, a exemplo do manual de autoria de Cereja e Magalhães (2015), *Português: linguagens*, publicado pela Editora Saraiva, adotado na instituição onde foi desenvolvido o presente estudo.

A proposta de utilizar as memórias enquanto recurso elementar para se alcançar o aprimoramento da produção escrita de estudantes indígenas foi efetivamente seguida. As rodas de conversa e as oficinas temáticas eram iniciadas sempre com dinâmicas de resgate das memórias dos/as envolvidos/as nos encontros, relatadas oralmente e compartilhadas com o coletivo, acabavam fundidas umas as outras, haja vista a estreita proximidade entre os participantes da pesquisa. Assim procedemos para expandir as possibilidades de interação entre a turma e estabelecer meios para que a produção de texto fosse escrita.

Propondo um olhar diferenciado para as memórias, ao iniciar as atividades sugeridas por esse estudo, especificamente na primeira roda de conversa, os estudantes foram questionados a respeito da importância que se atribui a essa faculdade – principalmente quando nos reportamos a uma comunidade indígena – ou, ainda, o que necessariamente se entende por memória/s. As respostas foram as mais variadas possíveis.

Diante do comportamento dos participantes, constatei que, provavelmente, não nos remetemos com frequência (e a essa conduta me incluo enquanto pesquisadora participante) a analisar e a refletir acerca da importância da memória para nossas vidas. Sabemos que a possuímos enquanto faculdade intrínseca e que diante de sua ausência os prejuízos são notáveis à vida humana.

A respeito do conceito de memórias, foram atribuídas as definições: *lembranças, saudade* (por repetidas vezes), *tempos bons, alegria e acontecimentos da vida*. O que se pode observar é que algumas definições não traduzem propriamente o conceito de memória/s, porém ilustram o sentimento resultante do resgate memorial ou uma avaliação do fato passado, como se pode constatar a partir da palavra *alegria e tempos bons*.

Suscitando uma reflexão sobre importância da/s memória/s, os/as participantes afirmaram:

[...]

**Aluno Luiz:** *É importante porque as pessoas lembram das diversão (sic) que viveu no passado.*

**Aluno Pedro:** *Porque as pessoas lembram fatos importantes que os seus antepassados viveu (sic). Como das caças, pra saber como se caça...*

**Aluno Gabriel:** *O povo indígena é um grande pedaço da história brasileira, da nossa história de vida, o conhecimento que os indígenas passaram. Como*

*é que a gente ia conhecer nossa cultura, se não as memórias não fossem passadas pelos nossos antepassados?*

**Aluno Lucas:** *Uma coisa bem importante mesmo é tipo nunca deixar a cultura indígena desaparecer, professora, não deixar que isso seja esquecido, porque a gente vai precisar disso, temos que passar isso de geração em geração. Eu sou índio! Mas tem índio que acho que nem gosta de ser índio. E eu sou índio! Sou índio!*  
[...]

Fonte: A autora (2019).

O aluno Luiz inicia a sessão de discussão acerca do que é memória/s, timidamente suscitando a importância dessa faculdade para se acessar um lado positivo de momentos já vividos (a diversão). E acaba instigando os/as colegas a revelar um aspecto desempenhado pela memória que contribui para a preservação dos costumes e da tradição dos povos indígenas: a habilidade de caçar (atividade comum entre os estudantes indígenas participantes da pesquisa, como pude verificar no decorrer da minha vivência com a turma) e a propagação de sua cultura.

Quanto ao aluno Lucas, nota-se que este percebe a/s memória/s como meio imprescindível para preservação da cultura de seu povo e ainda é incisivo quanto à necessidade de se transmitir o conhecimento dos seus antepassados às gerações futuras. A esse respeito é pertinente o que afirmam Goldstein e Capo (2016, p. 145): “Ao nos sentirmos pertencentes a um passado e a um presente, sentimo-nos também integrantes de uma cultura, de uma maneira de representar o mundo. Há, portanto, uma profunda relação entre memória, linguagem e identidade.” Esse aspecto identitário arraigado à memória é claramente notado na fala do aluno e, certamente, resultante de um processo de vivência junto à sua comunidade.

Ainda procurando acrescentar a seu discurso o valor a que atribui à memória de seu povo, o estudante apresenta uma reprovação – em um tom agudo, como em meio a uma indignação – ao comportamento de algum indígena: “[...] *Mas tem índio que acho que nem gosta de ser índio*” [...]. Na roda de conversa em que sucedeu o relato, o aluno não esclareceu de quem especificamente partiu o comportamento descrito, ou se afirmação feita foi oriunda da observação de fato/relatos expressados por outros. No entanto, a intensidade com que este afirma/declara sua identidade indígena despertou a atenção dos envolvidos na roda de conversa.

De semelhante modo, uma temática provocou um debate muito produtivo em relação à percepção desses estudantes, suas memórias (e/ou às memórias de seu povo) e sua

identidade. Explorando o gênero memórias, analisamos o texto *A raiva de ser índio*, do escritor indígena Daniel Munduruku (2005). A partir das memórias do autor, pudemos estabelecer uma interação com o ponto de vista dos/as alunos/as presentes.

A seguir, destaco um trecho relevante das memórias de Munduruku (2005), ao qual me reporto:

Só não gostava de uma coisa: que me chamassem de índio. Não. Tudo menos isso! Para meu desespero, nasci com cara de índio, cabelo de índio (apesar de um pouco loiro), tamanho de índio. Quando entrei na escola primária, então, foi um deus-nos-acuda. Todo mundo vivia dizendo: “Olha o índio que chegou à nossa escola”.

Meus primeiros colegas logo se aproveitaram pra (sic) me colocar o apelido de Aritana. Não precisa me dizer que isso me deixou furo da vida e foi um dos principais motivos das brigas nessa fase da minha história – e não foram poucas brigas, não. Ao contrário, briguei muito e, é claro, apanhei muito também.

E por que eu não gostava que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso. E, como já contei, eu era uma pessoa trabalhadora que ajudava meus pais e meus irmãos, e isso era uma honra para mim. Mas era uma honra que ninguém levava em consideração. Para meus colegas, só contava a aparência... e não o que eu era e fazia. (MUNDURUKU, 2005, p.11).

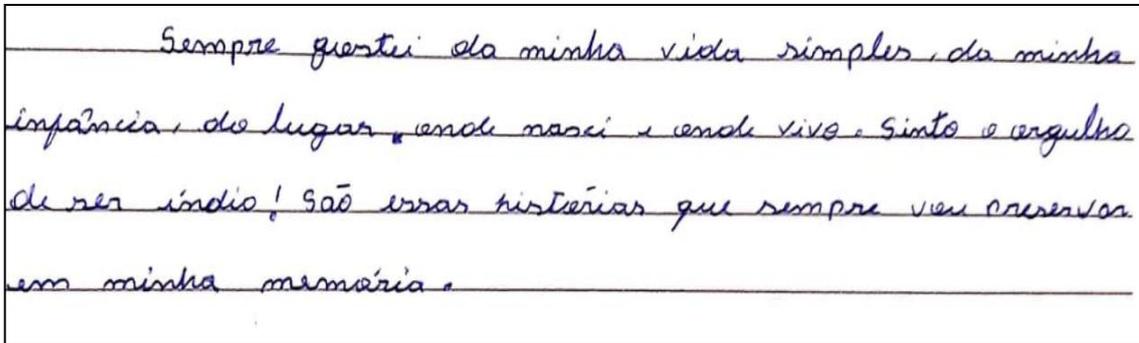
No trecho em destaque, aponto principalmente para o tom confidente do autor ao revelar, através das lembranças resgatadas, sua indignação perante o significado insultuoso que a palavra *índio* carregava de modo que isso acarretava em comportamentos conflitantes com os companheiros de escola.

A partir do ponto de vista de Munduruku (2005), posicionamentos foram surgindo revelando como cada participante se percebe na sociedade. Como já apontei anteriormente, nem todos os estudantes envolvidos na pesquisa são indígenas, no entanto, foram solidários ao discurso revelado pelo autor e pelos estudantes indígenas.

Verifiquei, a partir da interação oral que ocorreu na turma, que nem todos tinham conhecimento da questão levantada por Munduruku (2005), e pude constatar que parte dos estudantes não mantém contato sucessivo com pessoas de outras comunidades, desconhecendo esse discurso dispersado por alguns na sociedade. Dessa forma, constato a importância de assegurar a esses jovens uma formação crítica que lhes permita – conforme Hall (2011) – o contato com outras culturas sem que suas identidades sejam renunciadas.

Diante dos aspectos aqui discutidos, pude perceber reflexos na produção escrita do texto de memórias – estabelecidos por um aluno – da afirmação de sua identidade indígena e do valor atribuído à vida na comunidade a que pertence. Vejamos:

**Figura 7: Fragmento de texto de memórias**



Fonte: A autora (2019).

O fragmento do texto exposto acima é um trecho da versão final da escrita de memórias do aluno Jônatas, que revelou seu interesse em retratar explicitamente os aspectos da vida indígena na qual está inserido. O título de seu texto afirma o *Orgulho de ser Potiguara!* e sua participação efetiva nas atividades culturais e religiosas, remetendo à tradição concretizada através, inclusive das rodas de Toré frequentes entre seu povo.

Outro aspecto que desejo destacar quanto à importância do uso das memórias dos/as estudantes envolvidos nessa pesquisa é o que foi possível verificar durante as atividades de intervenção aplicadas junto à turma. As dinâmicas de resgate das memórias, sempre promovidas no início dos encontros, permitiram-me observar quão grande era o empenho dos/as participantes em compartilhar não somente suas histórias, mas também sentimentos, anseios, impressões acerca da vida, entre outros aspectos, gerando uma maior proximidade e respeito às histórias de vida que ali nos foram confiadas.

Um exemplo, dentre tantos outros, acerca desse panorama traçado ocorreu após a dinâmica inicial da segunda oficina temática. Encerrados os relatos acerca das memórias dos/as envolvidos/as no encontro, o aluno Pedro requisitou-me mais um momento para descrever aos/às colegas algo que carregava de muito importante (conforme sua avaliação): as cicatrizes. A seguir, apresento o registro desse momento:

**Figura 8: Exposição oral de memórias**



Fonte: A autora (2019).

O estudante sentiu a necessidade de apresentar seus relatos frente à turma. Então foi-lhe dada a oportunidade de fazê-lo.

A princípio, a atitude do aluno causou estranheza nos/as demais participantes. Todavia, no desenrolar de suas aventuras, este revelou as experiências vividas que despertaram uma atenção especial dos/as colegas, externando também uma avaliação crítica acerca de comportamentos passados (que lhe resultaram em muitas cicatrizes) em relação aos adotados no presente.

A respeito da análise e avaliação que o indivíduo é capaz de estabelecer ao ponderar sobre fatos passados, confrontando-os com o presente, Goldstein e Capó (2016, p. 144) afirmam:

Com efeito, ao lembrarmos o passado, confrontamos valores, crenças e sentimentos do presente com valores, crenças e sentimentos do passado. Vozes, imagens, sons, cheiros, o passado nos assalta, e ressignificamos sentidos há muitos perdidos. O espaço da memória é também o espaço de ressignificação, do reenraizamento: o espaço de reconstruir representações e identidades (GOLDSTEIN; CAPO, 2016, p. 144).

Atentando para essa ressignificação atestada pelos autores acima citados, Le Goff (2013) e Candau (2016) também apresentam a mesma percepção ao defenderem que o indivíduo é capaz de forjar sua identidade em consequência do processo de resgate de suas memórias.

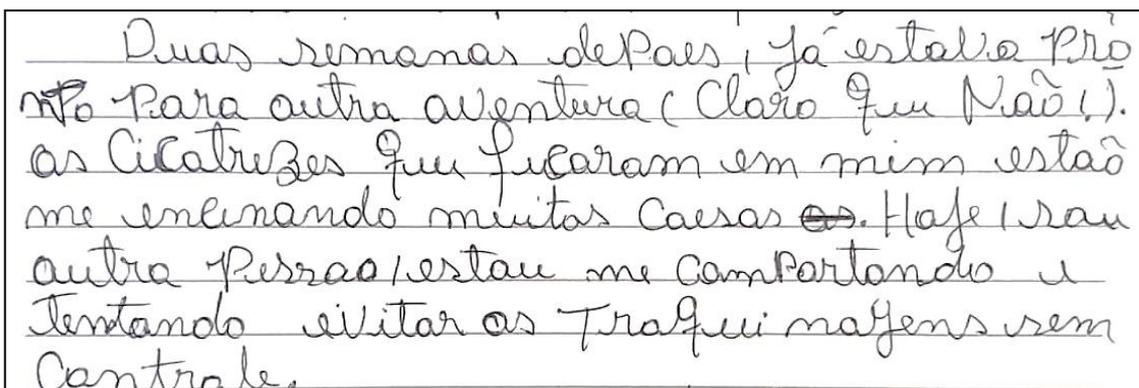
Não compreende o objetivo principal da presente pesquisa analisar os aspectos identitários revelados pelos/as participantes, no entanto, assim como Le Goff (2013), Pollak (1992, p. 204) reitera a estreita ligação entre a memória e a identidade: “[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, [...], na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua construção de si.”.

O cerne dessa reflexão aqui estabelecida foi notado pelos participantes e, atestando o referido, trago o posicionamento do participante Gabriel na avaliação final das atividades dessa pesquisa: *“As memórias ajuda (sic) a gente a fazer uma reflexão... se o que a gente fez no passado foi bom, então a gente continua a fazer o que foi feito no passado e se tiver alguma coisa que não foi produtiva ou que não foi boa fazer, ajuda que a gente faça tudo ao contrário. No caso, se a gente fez coisa ruim, passa fazer o bem e se fez o bem continuar fazendo.”.*

Dessa forma, justifico essa breve análise tecida em torno da discussão que resulta na observação de elementos identitários explícitos no relato de memórias do participante citado acima.

Inspirando-se nas lembranças que suas cicatrizes lhe traziam, o aluno Pedro as adota como pano de fundo de sua escrita de memórias. Na versão citada, o aluno resgata algumas situações vividas consideradas por ele perigosas que causaram danos físicos e, conseqüentemente, deixaram-lhe marcas que hoje o fazem refletir e mudar determinados comportamentos. Assim, ao concluir uma das suas versões escritas, o estudante estabelece a seguinte reflexão:

**Figura 9: Fragmento de memórias**



Duas semanas de Paes, já estava pronto para outra aventura (Claro que Não!). As Cicatrizes que ficaram em mim estão me lembrando muitas coisas. Hoje vou outra Pessoa, estou me comportando e tentando evitar as Traquiagens sem Controle.

Fonte: A autora (2019).

Ao ponderar sobre seu comportamento no passado em detrimento dos dias atuais, o estudante afirma: “*Hoje, sou outra pessoa, estou me comportando e tentando evitar as traquinagens sem controle.*” A respeito disso, pode-se constatar o empenho do aluno Pedro ao se debruçar sobre suas memórias, assumindo um comportamento crítico acerca de sua visão de mundo na atualidade.

Esse efeito, oriundo do resgate das memórias promovido em sala, revela a importância de aliar ao estudo do Português, mais precisamente do gênero discursivo memórias, a uma situação de uso concreto da língua.

Uma grande inquietação que me era recorrente ao planejar as ações que seriam executadas com os/as estudantes envolvidos nesse estudo estava intimamente relacionada à expectativa de poder proporcionar/incentivar o estudo de um gênero discursivo fosse significativa ao contexto em que os participantes estavam inseridos.

A isso atribuo minha pretensão de estabelecer, na aula de Língua Portuguesa, um ambiente propício para reflexão e interação acerca do uso concreto da nossa língua.

Foi assim que me empenhei em conceber o estudo do gênero memórias não em meio a uma possibilidade de uso do gênero, mas promovendo o uso das memórias dos estudantes na prática (em meio a dinâmicas de resgate e relato de memórias, estudo de textos e produções escritas de memórias). Como resultado desse meu anseio, posso afirmar que me deparei com a disposição e empenho dos/as envolvidos/as do início ao fim das ações executadas.

Ainda estabelecendo um panorama a respeito da forma como se configurou o uso das memórias nos encontros realizados junto à turma participante da pesquisa, apresento a seguir uma avaliação de um desses momentos experienciados, feita a partir do ponto dos participantes. Vejamos:

**Quadro 11: Avaliação da roda de conversa realizada pelos participantes**

	<b>O que achou da proposta apresentada pela professora?</b>	<b>Do que mais gostou no encontro?</b>	<b>Defina a roda de conversa em uma palavra.</b>
1	Incrível	Das palavras ditas	Bom
2	Muito boa	Das lembranças	Legal
3	Gostei	Dinâmica	Amizade
4	Achei legal	A dinâmica	Um momento de lembranças
5	Muito bom	Dinâmica	Divertido
6	Foi ótimo	Das histórias	Momento de muita lembrança
7	Achei muito interessante	Da dinâmica das histórias ditas	Bom
8	Foi muito bom	Dinâmica	Divertido
9	Legal	Do texto	Divertido
10	Ótimo	Das histórias	Foi bom
11	Bom	Da música	Legal

12	Ótimo	Das histórias	Divertido
13	Boa	Pelo círculo	Legal
14	Legal	Quando a gente fechou os olhos	Divertido
15	Eu curti	Dinâmica	Legal
16	Excelente	Das histórias	Espetacular

Fonte: A autora (2019).

O encontro avaliado acima foi a primeira roda de conversa realizada com os/as estudantes (especificamente dezesseis) que participaram de uma dinâmica de resgate de memórias, leitura e análise de textos de memórias. Notadamente, nenhum/a dos/as envolvidos/as afirmam não se agradar das atividades. Questionados a respeito do que mais gostaram no encontro, apenas o/a participante (P) número 9 faz referência ao “*texto*” e o P 11 remete-se à “*música*” (fundo musical utilizado para a dinâmica inicial). Todos/as os/as demais envolvidos/as referem-se à dinâmica de resgate das memórias.

A respeito dessa constatação, o estudante Gabriel, ao final da pesquisa desenvolvida com a turma, afirma: “*Acho que a gente acabou aprendendo mais do que no modelo tradicional de aula. A gente compartilhou ideias, conhecimentos, com a senhora e com os outros alunos e acabou aprendendo de uma forma mais dinâmica do que seguindo o livro, eu acho.*”, posicionamento que me leva a atestar a aceitação da forma como foram utilizadas as memórias em sala de aula.

Indagados na avaliação final das intervenções (segunda roda de conversa) acerca do interesse pelo emprego da escrita, foram-me apresentadas as seguintes respostas:

**Aluna Letícia:** *Eu não tinha interesse de escrever.*

**Aluno Gabriel:** *Eu acho que a gente não gostava e hoje ainda continua não gostando, mas assim eu acho que a gente aceita mais. Porque era mesmo que uma facada antigamente, hoje é só um abraço.*

**Aluno Lucas:** *Eu acho que não é uma questão de costume, mas de querer aprender. Hoje eu quero mais. A gente tem que praticar.*  
[...]

Fonte: A autora (2019).

Notadamente, a resistência pelo uso da modalidade escrita da língua ainda é evidente, conforme o que foi dito em: “*Eu acho que a gente não gostava e hoje ainda continua não gostando[...]*” No entanto, a partir dos seguintes depoimentos dos/as estudantes, posso afirmar que houve uma mudança na forma de como passou a ser considerada “ [...] *era mesmo que*

*uma facada antigamente, hoje é só um abraço.”; “ Eu acho que não é uma questão de costume, mas de querer aprender. Hoje (sic) eu quero mais.”*

Por fim, resta-me considerar o uso das memórias dos estudantes indígenas uma experiência bastante proveitosa, esta inclusive atendeu as minhas expectativas particulares diante do meu convívio pessoal com a turma envolvida.

Tendo vista a necessidade principal que despertou a meu interesse em investir na produção escrita, afirmo que, além dos aspectos socioculturais inerentes ao estudo das memórias, os/as participantes puderam se aprofundar em conhecimentos que remetem ao emprego da língua escrita de uma forma concreta, observando seu contexto real de uso.

Além disso, aponto para as orientações apresentadas pela BNCC ao mencionar a importância de possibilitar a esses/as estudantes experiências que considerem o “contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo”, aspectos esses que puderam ser viabilizados através do estudo desse gênero (BRASIL, 2018, p. 58).

Dessa forma, prosseguirei com a análise das memórias escritas dos/as participantes selecionados(as), observando os aspectos da referentes à escrita.

## 6. 2 A escrita das memórias dos estudantes indígenas

A essa seção, destinei a análise dos textos produzidos durante os sete encontros<sup>6</sup> efetivados durante a aplicação da pesquisa. Para isso, foram considerados os três elementos constituintes dos gêneros do discurso apontados por Bakhtin (1992): o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Não deixando de observar as peculiaridades pertinentes ao gênero memórias.

Conforme as discussões já estabelecidas acerca do gênero em estudo, as produções que serão apresentadas também se empenham em estabelecer uma espécie de releitura do passado do narrador das memórias à medida que este o relata segundo as impressões que externa no presente, convidando o leitor a imergir junto aos acontecimentos considerados significantes.

Apresentarei, com isso, três versões (uma escrita e duas reescritas) das memórias produzidas por cinco estudantes indígenas e os bilhetes textuais-interativos, proposto por Ruiz (2018) como estratégia de correção, que também contém as devolutivas dos/as estudantes. Em algumas versões, também é possível observar símbolos que remetem às dificuldades

---

<sup>6</sup> A descrição das atividades desenvolvidas (duas rodas de conversas e cinco oficinas temáticas) junto aos participantes desse estudo serão detalhadas no item seguinte.

constatadas nos textos. Os símbolos utilizados adequam-se aos padrões da correção classificatória com a finalidade de indicar aos participantes o trecho que requer o determinado ajuste (RUIZ, 2018). Apresento a seguir uma relação que também foi exposta em sala de aula.

**Quadro 12: Símbolos metalinguísticos classificatórios**

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
A	Acentuação
Coes	Coesão
Coer	Coerência
?	Confuso
CN	Concordância nominal
CV	Concordância verbal
DD	Discurso direto
DS	Divisão silábica
EF	Estrutura da frase
FV	Forma verbal
M	Maiúscula
m	Minúscula
LO	Linguagem oral
O	Ortografia
X	Pontuação
Pron	Pronome
R	Regência

Fonte: Ruiz (2018, p. 46-47).

Os critérios adotados para seleção e análise dos textos requisitavam dos/as participantes a presença em todos os encontros, textos que pertencessem a temáticas distintas, produções que se adequassem a um nível mais satisfatório e a um nível menos satisfatório da escrita do texto de memórias e, ainda, textos que contemplassem produções de estudantes do sexo feminino e masculino.

Os textos que seguem na análise serão distinguidos através das indicações V1 (referente à versão inicial), V2 (versão intermediária) e V3 (versão final). Além disso, a autoria das produções escritas foi ocultada, a fim de preservar a identidade dos/as participantes/alunos que serão identificados a partir de nomes fictícios.

Assim, seguem as produções:

Figura 10: V1 (Versão inicial do aluno Jônatas)

Foi muito tempo que viveu minha infância <sup>uma</sup>

Eu costumo falar que a minha infância foi bem vivida eu morci  
 em rio tanto mora em uma aldeia eu gostava muito de brin-  
 car dentro de uma casa com os meus amigos todos nós adora-  
 va dançar Toré isso acontecia em 2012 nós agora todos  
 nós da nossa família gostamos de dançar Toré.

Minha mãe sempre vendia caladinho e eu sempre gostava  
 de ajuda ela a vender quando eu ia vender eu sempre  
 gostava de comer alguns quando eu chegava em casa eu  
 dava o dinheiro a ela e ela sempre dizia filho cadê o resto  
 do dinheiro eu dizia mãe além de eu vender a minha  
 ainda pode mais dinheiro que um dia eu contei a verdade  
 a mãe quando eu ia vender os caladinho eu comi tudo ela  
 ficou brava.

Minha mãe era indígena eu dizia mãe eu quero ser índio  
 aí minha mãe disse filho vou falar com o cacique para dar  
 documento pra você ser índio com Fiqui muito Filiz.

Fonte: A autora (2019).

O primeiro exemplar de memórias (V1) que apresento acima se destaca entre as demais produções, priorizando explicitamente os aspectos da vida indígena desfrutada pelo participante.

No primeiro parágrafo, o participante faz alusão às brincadeiras de sua infância e à participação efetiva da comunidade nas rodas de Toré (dança tradicional indígena).

No segundo parágrafo, observa-se a descrição de alguns aspectos que remetem ao sustento da família e o trabalho de forma cooperativa desempenhado pelo narrador.

No último parágrafo, o narrador revela ao leitor a importância atribuída ao reconhecimento de sua etnia indígena.

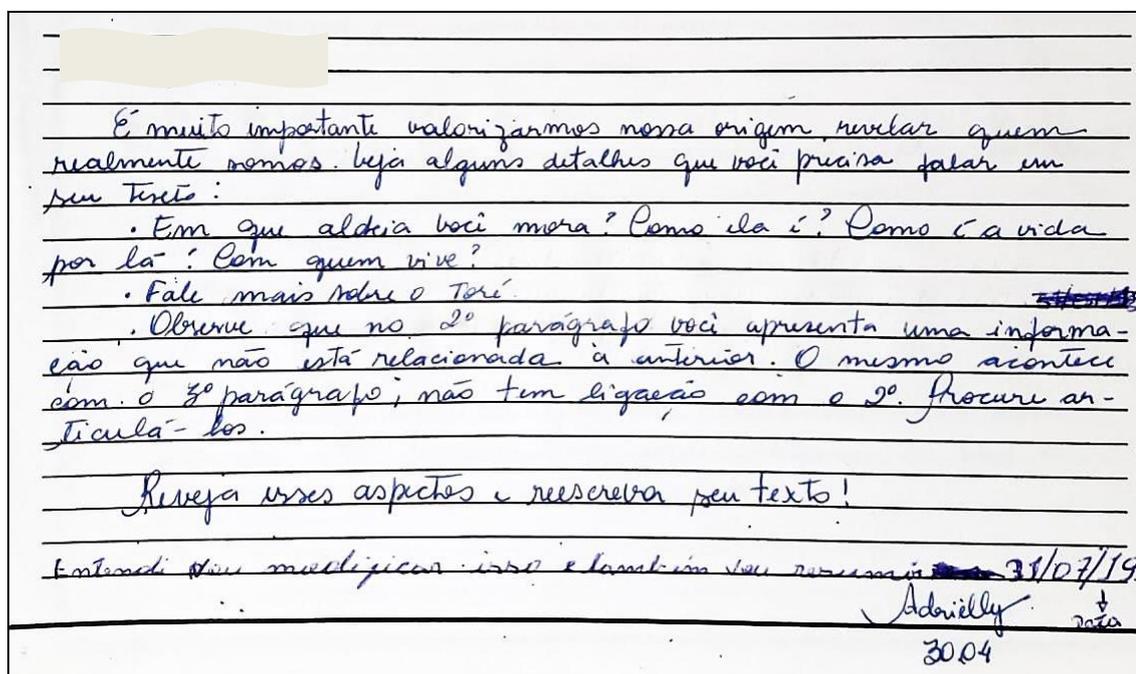
Configurando-se a primeira escrita de memórias, é possível observar a tessitura do conteúdo temático, referida em Bakhtin (1992), sendo estabelecida. Trata-se de uma temática

que aparentemente faz alusão a experiências de vida do narrador (especificamente da infância) conforme lembradas no momento presente.

A respeito da construção composicional do gênero memórias, percebe-se a presença de alguns aspectos da tipologia narração: menção ao tempo passado, a presença de personagens e do foco narrativo em primeira pessoa.

Dado o contexto de produção dessa primeira versão apresentada (realizada ao término da segunda oficina temática de estudo do gênero), o aluno Jônatas já consegue evidenciar características referentes ao conteúdo temático e composição do gênero memórias, no entanto, ainda se faz necessário aprimorar tais elementos constituintes. Também é possível verificar que as informações estabelecidas entre os parágrafos não apresentam um diálogo coerente entre si e o texto aparentemente não apresenta um desfecho adequado. A esse respeito procurei encaminhar algumas orientações detalhadas a seguir:

**Figura 11: Bilhete orientador da V1 do aluno Jônatas**



Fonte: A autora (2019).

Adotando o modelo de correção apontado em Ruiz (2018), o bilhete textual-interativo e o atendimento individual prestado ao estudante, foram apresentadas as primeiras orientações que deveriam ser observadas e aprimoradas na reescrita do texto.

Cabe salientar que a reescrita de textos em sala de aula geralmente não é bem aceita pelos/as alunos/as, porém nenhum dos/as participantes se opôs a realizá-la diante da forma em

que as instruções para tal foram conduzidas. Circunstância que demandou um tempo além do que se empregava em sala para atividades desse tipo.

Repassadas explicações ao participante, este respondeu o bilhete e passou a empenhar-se na reescrita da V2 exposta a seguir.

Figura 12: V2 (Versão intermediária do aluno Jônatas)

orgulho de ser índio

\* || Eu costumo falar que a minha infância foi bem vivida. Eu nasci em Rio Tinto, mas morava na aldeia IBIKUARA e foi lá que eu brincuei muito dentro de uma oca petiquara com os meus amigos e todos nós também adorávamos

A | danças Tere - uma dança indígena que ruína a cultura e religiosidade do nosso povo.

\* \* || Esses encontros sempre aconteciam em datas comemorativas, jogos indígenas ou fins de semana e era sempre uma grande festa. Lá também tinha exposição de artesanato, muitas comidas típicas,

A | maracas e zabumbas que embalam o ritmo do nosso tradicional Tere.

Durante minha infância, nesse lugar, também ajudava na complementação da renda da família. Eu saía para vender os geladinhos que a minha mãe preparava e então ficava na vendinha que havia na minha casa. Era prazeroso contribuir de alguma forma.

\*\*\* || Sempre me orgulhei da minha vida simples, da minha infância, do lugar, onde vivo e onde nasci, rinto o orgulho de ser índio. São essas histórias que sempre vou preservar em minha memória.

M |

Fonte: A autora (2019).

Na segunda versão do texto de memórias (V2), é notória a evolução na escrita do participante que segue as orientações apontadas no bilhete anterior.

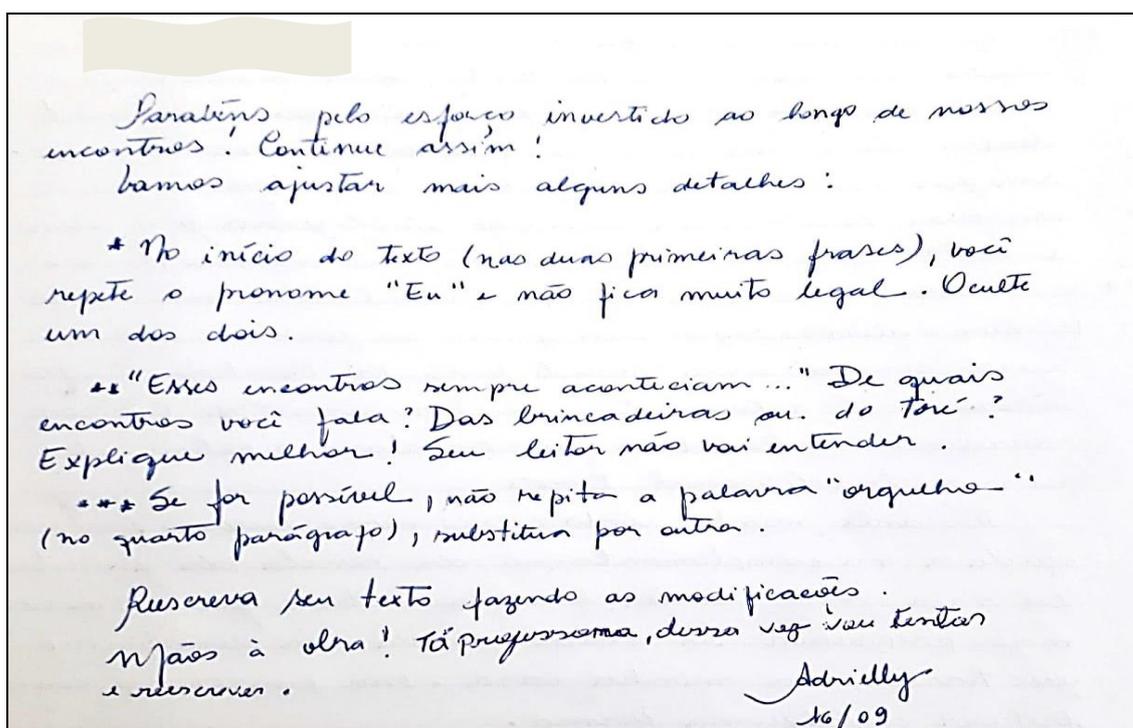
Em relação ao primeiro parágrafo, tem-se “*Eu nasci em Rio Tinto, mas morava na aldeia Ybykuara e foi lá que eu brinquei muito dentro de uma oca potiguara com os meus amigos.*”. Na respectiva passagem, o autor deixa evidente onde se passa (lugar) a narrativa memorial que será delineada em seguida. Trecho esse que não é bem explicitado na V1.

Além disso, é possível notar a descrição concebida em torno das reuniões comunitárias que envolvia, entre outros aspectos culturais, a participação do narrador nas rodas de Toré.

Quanto ao encadeamento das ideias apresentadas nos parágrafos, o estudante estabelece uma relação de sentido de forma que é possível verificar a progressão articulada entre os parágrafos, requisito para o bom desenvolvimento e compreensão do texto, conforme afirma Antunes (2010).

Ainda referindo-me a V2 – A1, faço indicações/identificações na margem do texto com o propósito de orientar o aluno em relação a convenções de escrita – baseadas na correção classificatória mencionada em Serafini (2004) – seguidas das orientações expressas no bilhete textual-interativo que segue. Vejamos:

**Figura 13: Bilhete orientador da V2 do aluno Jônatas**



Fonte: A autora (2019).

Como resultado das intervenções e abordagens relacionadas às correções das produções textuais, o participante verifica as sugestões direcionadas no bilhete textual-interativo e apresenta sua última versão de memórias.

**Figura 14: V3 (Versão final do aluno Jônatas)**

Orgulho de ser Patiguara!

Eu costumo falar que a minha infância foi bem vivida. Nasci em Rio Tinto, mas morava na aldeia Gkykuara e foi lá que eu brinquei muito dentro de uma oca patiguara com os meus amigos e tudeis nós também adorávamos dançar. Terei uma dança indígena que reúne a cultura e a religiosidade do nosso povo.

As rodas de tudei geralmente aconteciam, assim como hoje, em datas comemorativas, festas indígenas ou fins de semana e era sempre uma grande festa e lá também tinha exposição de artesanato, muitas comidas típicas, maracás e zabumbas que embalam o ritmo da nossa tradicional dança.

Durante minha infância, nesse lugar, também ajudava na complementação da renda da família e eu saía para vender os geladinhos que a minha mãe preparava ou ficava na vendinha que havia na minha casa. Era progresso contribuindo de alguma forma.

Sempre gostei da minha vida simples, da minha infância, do lugar onde nasci e onde vivo. Sinto o orgulho de ser índio! São boas histórias que sempre vou preservar em minha memória.

Fonte: A autora (2019).

Atentando para o conteúdo temático, o aluno, ao encerrar sua versão final do texto de memórias, deixa evidente os valores, a tradição e os costumes apreendidos a partir da vida em sua comunidade. Convém salientar que a produção do estudante é delimitada em torno desses

aspectos identitários resgatados através das memórias narradas. Retrata o local onde ocorriam as brincadeiras (no primeiro parágrafo), apresenta um pouco dos encontros da comunidade em face da preservação da cultura Potiguara (no segundo parágrafo), revela sua solicitude (no terceiro parágrafo) à medida que se dispõe a contribuir com o sustento da família a partir de serviços prestados, valores que lhe parecem significantes quando contrastados com a reflexão estabelecida no último parágrafo: “*Sempre gostei da minha vida simples e da minha infância, do lugar onde nasci e onde vivo.*”

Quanto à construção composicional, o texto evidencia os elementos da tipologia narração como narrador que se apresenta como personagem. Clara, Altenfelder e Almeida (2014, p.56) afirmam que, geralmente, o início do texto de memórias “é dedicado a situar o leitor no tempo e, principalmente, no espaço em que se passam as lembranças no narrador.” Em comparação ao exemplar em análise, o estudante se refere à infância (tempo) vivida na aldeia Ybykuara (espaço).

Em relação ao estilo adotado pelo narrador, é possível notar que, ao dar início a sua produção, o estudante estabelece uma análise acerca da forma como foi vivenciada sua infância, quando afirma: “*Costumo falar que a minha infância foi bem vivida.*” E essa avaliação apresentada se deve a fatores que estão estritamente relacionados à vida em sua aldeia. Desse modo, também é possível observar seu esforço em investir na descrição de elementos (no segundo parágrafo) que denunciam ao leitor aspectos da cultura e tradição indígenas.

Ainda sobre o estilo adotado no texto, destaco a seguinte passagem: “*Sinto o orgulho de ser índio!*” que, provavelmente, sugere a ênfase/afirmação que o memorialista pretende conferir a sua identidade indígena, encerrando assim o seu texto de memória.

Apesar da possibilidade de ainda serem encontrados trechos que necessitam de ajustes, principalmente relacionados a convenções de escrita como ortografia “[...] adorávamos dança toré [...]” e pontuação “*Sempre gostei da minha vida simples e da minha infância, do lugar. (sic) onde nasci e onde vivo.*”, observo a evolução do participante ao comparar a produção final à produção inicial da escrita de suas memórias.

Dando continuidade às análises, apresento, em seguida, as produções textuais do aluno Lucas. Vejamos:

Figura 15: V1 (Versão inicial do aluno Lucas)

Domingo com os amigos

Tudo começa em uma manhã de domingo  
 estava em casa com meus irmãos, minha mãe  
 e minhas irmãs, meu amigo chegou em casa  
 chamando para ir fazer um trilha de bicicleta  
 em Gramil meu irmão pra ir com a gente a gente  
 foi quando nós estávamos chegando perto de  
 uma aldeia\* tinha uma ladreira bem grande os  
 minutos ficaram mais atrás já dei com tudo  
 eu tava dizendo a ladreira empinando na minha  
 bike. Poxa tava bem legal eu empinando meu  
 amigo até gravou um vídeo.

demorou um pouco mais\*\* nós chegamos na  
 aldeia chegando lá a bicicleta do meu amigo que  
 era foi um a perna da bicicleta. Mas consertar a  
 bicicleta dele eu consegui consertar mais não ficou  
 muito boa, a gente quis ir mais pra frente  
 tinha outra aldeia\*\* nessa aldeia tinha um Rio  
 esse Rio é muito bom pra tomar banho.

A gente chegou no Rio não tinha ninguém a água  
 estava bem limpa logo nós lá e depois disso  
 nós ficamos lá tomando banho nessa foi legal  
 de mais eu sinto muita saudade desse dia  
 quando nós estivermos mais velhos com uns 30  
 anos acho que a gente nem vai lembrar mais disso  
 mais de uma coisa eu nunca vou esquecer foi  
 da queda que eu caí na ladreira me cortei todo  
 quando cheguei em casa minha mãe brigou comigo  
 porque nós demoramos muito de mais disso também  
 porque eu fui dormir foi muito legal esse dia.

Fonte: A autora (2019).

O momento retratado nas memórias do aluno Lucas mostra uma atividade aparentemente habitual na vida cotidiana dos jovens da sua região. Afirmo isso com base nos relatos das memórias realizados em sala, além do enredo envolvendo as trilhas realizadas nas aldeias da cidade, que foi replicado em outro texto de memórias.

No tocante à escrita, selecionei a produção do participante para ilustrar um exemplar que, na versão inicial, apresenta uma estrutura considerada satisfatória, apesar de ainda carecer de ajustes, quanto aos elementos essenciais ao gênero memórias.

Ao iniciar a narração de suas memórias, o narrador apresenta ao leitor o cenário inicial, que remete a uma manhã de domingo qualquer em um ambiente familiar. A partir da visita do amigo, a narrativa se volta para a descrição de uma trilha de bicicleta pelas aldeias da região onde vive o narrador.

Com base na aventura delineada no cenário descrito, o narrador-personagem deixa transparecer sensações como em: “[...] eu tava decendo (sic) a ladeira empinando na minha baike (sic) Poxa tava bem legal [...]” e ainda em “[...] a água tava (sic) bem limpinha (sic) esse rio era o nosso destino (sic) nós ficamos lá tomando banho (sic) nossa foi legal de mais (sic) eu sinto muita (sic) saudades desse dia” que permitem ao leitor, no mínimo, um vislumbre ou uma melhor projeção do episódio rememorado.

Outro aspecto particular na escrita do aluno Lucas é o diálogo que este estabelece com o leitor a partir de uma reflexão/impressão própria confrontada com o futuro, como pode se observar em: “[...] quando nós estivermos mais velhos com ums (sic) 30 anos (sic) acho que agente nem vai mais lembrar disso [...]”. E essa capacidade de ponderar sobre determinado fato resgatado é própria do estilo adotado pelo memorialista.

De forma geral, a escrita do texto de memórias do estudante apresenta – ainda carecendo de ajustes, reforço – uma introdução, o desenvolvimento e o desfecho próprios de uma sequência narrativa. Do mesmo modo que faz referência a elementos próprios do gênero discursivo memórias, exteriorizando como são as brincadeiras/diversão, revelando as particularidades da localidade onde vive o narrador.

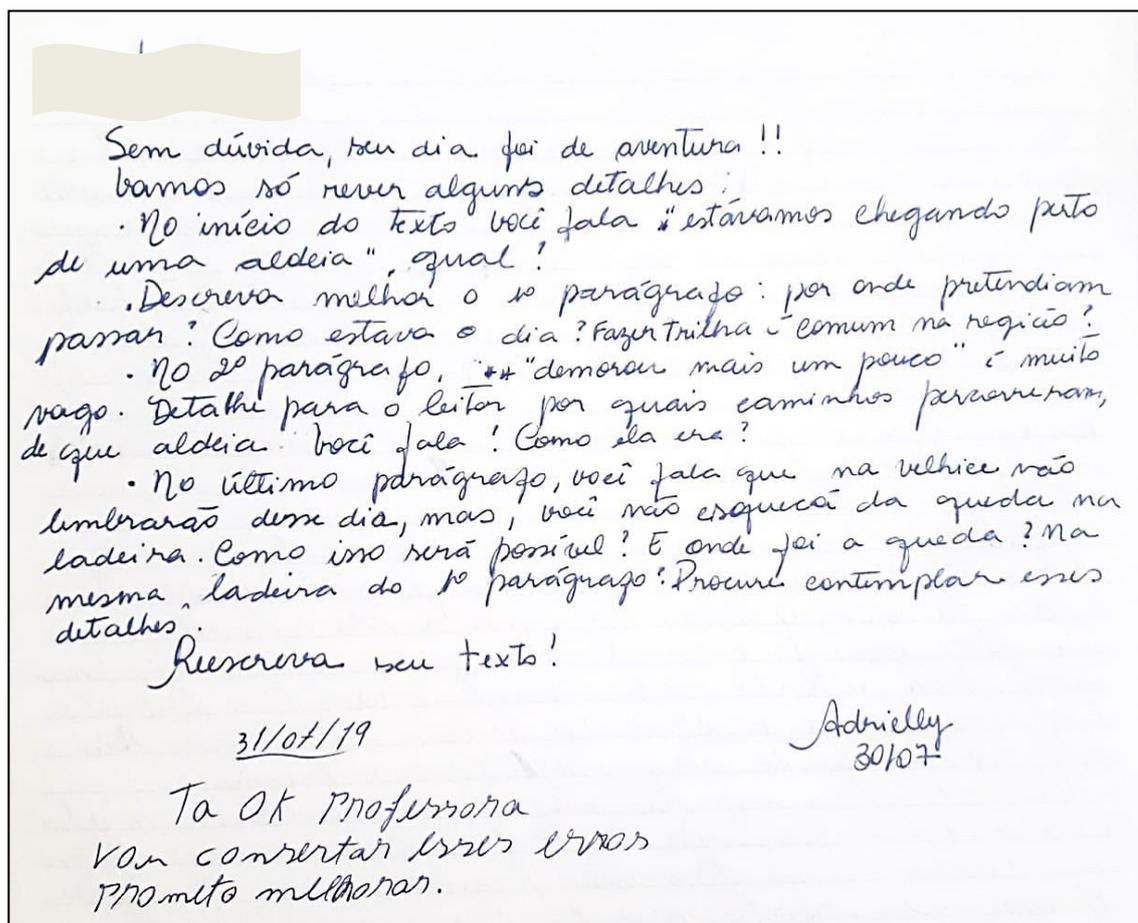
Uma dificuldade observada na V1 do aluno Lucas está em utilizar expressões que indiquem com mais precisão referentes que remetam ao tempo e ao espaço citado na narrativa.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi a inquietação do estudante em sempre procurar aprofundar-se nos conteúdos ministrados. Sua dedicação em explorar, questionar aspectos que, a seu ver, não eram condizentes com o papel que desempenhara no momento: o de escritor de suas memórias.

Analisada a versão inicial do estudante, prossegui enviando-lhe um bilhete orientador na sua primeira produção e atendi-o individualmente, prestando orientações mais específicas.

Em seguida, apresento o bilhete textual-interativo referente à V1 das memórias do estudante Lucas.

**Figura 16: Bilhete orientador da V1 do aluno Lucas**



Fonte: A autora (2019).

Além das instruções especificadas no bilhete acima, o atendimento individual prestado ao estudante Lucas fundamentou-se na exposição de conteúdos que foram ministrados nas oficinas a partir da necessidade que a turma apresentava.

Convém mencionar que as aulas ministradas, inclusive as que abordaram as convenções de escrita da Língua Portuguesa, foram contextualizadas a partir de textos de memórias estudados na roda de conversa, oficinas temáticas e produções textuais dos/as participantes, pretendendo assim recorrer ao uso significativo da língua e evitando "[...] recorrer à prática – que foi tão comum – de retirar do texto um ou outro segmento, apenas, para identificar a classe gramatical ou a função sintática de certas palavras, ou para classificar tais palavras segundo um ou outro critério morfológico" (ANTUNES, 2010, p. 59).

Apresento adiante a V2 das memórias do estudante Lucas. Vejamos:

Figura 17: V2 (Versão intermediária do aluno Lucas)

Domingo com os amigos

Era uma manhã de domingo, eu estava com minha família quando meu amigo chegou me chamando para ir fazer uma trilha de bicicleta (Passearíamos nas matas, estradas e aldeias), então chamei meus irmãos para ir conosco.

Saimos pela estrada agora e quando estávamos chegando perto de uma aldeia chamada Grupiúna, encontramos uma ladreia bem grande. Os meninos ficaram mais atrás, enquanto eu desci empinando minha bicicleta com toda a velocidade. Poxa, foi muito legal!

Passamos por uns caminhos muito estranhos, colinas de buracos e havia umas casas abandonadas. Deu muito medo passar por ali.

Logo chegamos a aldeia Grupiúna. Lá a bicicleta do meu amigo quebrou, foi um aperto para consertá-la, mas eu consegui. Então, seguimos viagem.

¶ Mas na frente encontramos outra aldeia (Estava velha). Essa aldeia é bem estranha, porque é muito escura, cheia de mata. Era de dar medo!, no entanto, lá tinha um rio muito bom pra tomar banho.

LO  
RV Chegamos no rio ~~(alguns)~~ e não havia ninguém, então nos aventuramos em alguns mergulhos. [Foi muito legal!]<sup>\*\*</sup> Finto sandades desse dia. Quando deu 5 horas, resolvemos ir embora. Ao chegar em casa, tomei banho, <sup>levei.</sup> deitei na cama e comeci a recordar os bons momentos com os amigos e acabei caindo no sono.

Fonte: A autora (2019).

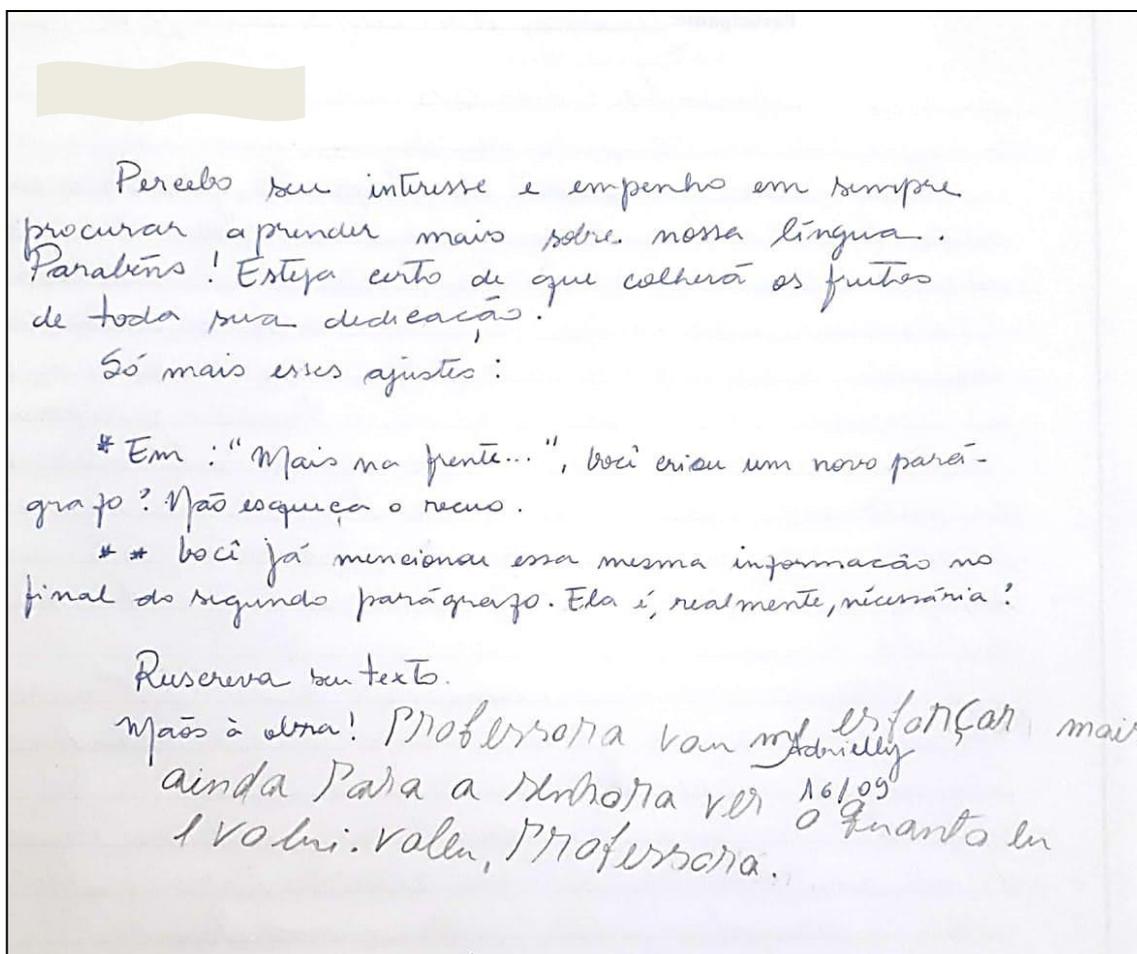
A V1 que inicialmente foi apresentada em três parágrafos é reestruturada em cinco. Além de modificar o aspecto estrutural do texto, o estudante emprega expressões que situam melhor o leitor quanto ao tempo e espaço em que se desenvolve a narrativa. A exemplo disso, os trechos da V2: “[...] quando estávamos chegando perto de uma aldeia chamada Grupiúna

[...]” e “Logo chegamos a (sic) aldeia Grupiúna”, substituindo os seguintes trechos da V1: “[...] quando estávamos chegando perto de uma aldeia [...]” e “demorou mais um pouco (sic) nós chegamos na aldeia [...]”. Além disso, o estudante procura empregar elementos coesivos, sinais de pontuação (escassos na V1), e elimina a repetição de vocábulos desnecessários como no caso da palavra “a gente”.

Dando continuidade às correções, novamente envio um bilhete textual-interativo com a sugestão de alguns últimos ajustes junto à indicação específica destes, fazendo uso da correção classificatória, proposta por Serafini (2004).

Segue a versão do bilhete textual-interativo anexado a V2 do estudante Lucas. Vejamos:

**Figura 18: Bilhete orientador da V2 do aluno Lucas**



Fonte: A autora (2019).

Após a análise do bilhete orientador, o estudante registra a devolutiva no próprio bilhete, empenha-se na revisão de suas memórias e prossegue a escrita da última versão de seu texto apresentada a seguir.

**Figura 19: V3 (Versão final do aluno Lucas)**

Domingo com os amigos

Uma manhã de domingo, eu estava com minha família quando meu amigo chegou me chamando para ir fazer uma trilha de bicicleta (Passearíamos nas matas, estradas e aldeias da minha cidade). Então chamei meus irmãos para ir conosco.

Saimos pela estrada afóra e quando estávamos chegando perto de uma aldeia chamada Grapina, encontramos uma ladra bem grande. Os meninos ficaram mais atrás, enquanto eu desci empinando minha bicicleta com toda a velocidade. Puxa, foi muito legal!

Passeamos por uns caminhos muito estranhos, cheio de buracos e havia umas casas abandonadas. Deu muito medo passar por ali.

Logo chegamos a aldeia Grapina. Lá a bicicleta do meu amigo quebrou, foi um aperto para consertá-la, mas eu consegui. Então, seguimos a viagem.

Mais na frente encontramos outra aldeia (Estava velha). Essa aldeia é bem estranha, porque é muito escura, cheia de matas. Era de dar medo!, no entanto, lá tinha um rio muito bom para tomar banho.

Chegamos ao rio e não havia ninguém, então nos aventuramos em alguns mergulhos. Como sinto saudade desse dia! Quando deu 5 horas, resolvemos ir embora.

Ao chegar em casa, tomei banho, deitei na cama,

Fonte: A autora (2019).

**Figura 20: Continuação da V3 (Versão final do aluno Lucas)**

comecei a recordar os bons momentos com os amigos e acabei caindo na cama.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Chegando à versão final do aluno Lucas, mais uma vez é perceptível que o estudante, assim como os demais, não apresentou dificuldade em retratar momentos por ele já vividos, firmando sua produção à essência das escritas memorialísticas.

Outro aspecto que remete ao conteúdo temático abordado no texto do aluno é a presença de costumes da comunidade, especificamente de como são desfrutados os momentos de lazer ao ar livre nas aldeias da região, expressos nos seguintes fragmentos: “[...] *meu amigo chegou me chamando para ir fazer uma trilha de bicicleta (passearíamos nas matas, estradas e aldeias da minha cidade).*” e “*Chegamos ao rio e não havia ninguém, então nos aventuramos em alguns mergulhos.*”.

Em relação ao estilo adotado nas memórias, é notória a descrição do lugar (e da região adjacente) onde habita o narrador. Este deixa, inclusive, transparecer impressões que revelam ao leitor o aspecto lúgubre de algumas paisagens observadas e aparentemente dialoga com o leitor através de um tom intimista: “*Passamos por uns caminhos muito estranhos, cheios de buracos e havia umas casas abandonadas. Deu muito medo passar por ali.*” E, ainda, em: “*Mais na frente (sic) encontramos outra aldeia (Estiva Velha). Essa aldeia é bem estranha, porque é muito escura, cheia de matas. Era de dar medo!*”.

Em se tratando da construção composicional, o texto adequa-se à tipologia narração, apresentando, já no primeiro parágrafo, o espaço: “[...] *passearíamos nas matas, estradas e aldeias da minha cidade.*” e o tempo “*Era uma manhã de domingo [...]*” predominante na narrativa que, para Clara, Altenfelder e Almeida (2014), geralmente são elementos próprios de uma introdução do texto de memórias. Depara-se, ainda, com a presença de um narrador-personagem e de personagens que estampam o enredo delineado pelo participante.

Observando a versão inicial e versão final aprimorada pelo estudante, considero que este alcançou avanços evidentes, principalmente quando se observam os elementos coesivos, empregados para estabelecer ligação entre as partes do texto, o emprego da pontuação e da variação da linguagem pertinente ao gênero memórias.

Dessa forma, passarei então a apresentar mais uma produção escrita, a da aluna Luana, exemplar que inicialmente apresentou certo distanciamento da essência do texto de memórias. Vejamos:

Figura 21: V1 (Versão inicial da aluna Luana)

Ele tentou

Suprir, sim! ele tentou tentar; nunca que conseguiu, era uma paixão muito louca, eles tinham casado, tiveram filhas, (uma mãe chegou a sofrer) ele criou as quatro na ilusão que realmente eram filhas dele! mal sabia ele que ela tinha o traidor, e que a mãe era dele.

Logo após ela; revelou a traição, ela foi embora<sup>+</sup>, mas no dia seguinte ele pegou as duas crianças que era filhas dele. Sua mãe não aguentou ~~para~~ para ele isso foi uma decepção, então passou anos com isso na mente, se culpando, achando que a mãe tinha sido suplicante<sup>++</sup>. Com tudo isso, ele se lançou, na parte de chegar o Taca faga no casa, quando minha mãe viveu com o atual esposo dela, anos se passaram e ele, tentou suicídio, foi mãe aguentava, mas ver ela sendo feliz com outro.

Então, ele entrou em uma depressão profunda, dependendo de remédios controlados, desde então meu avô mais nunca voltou a ser o mesmo.

Fonte: A autora (2019).

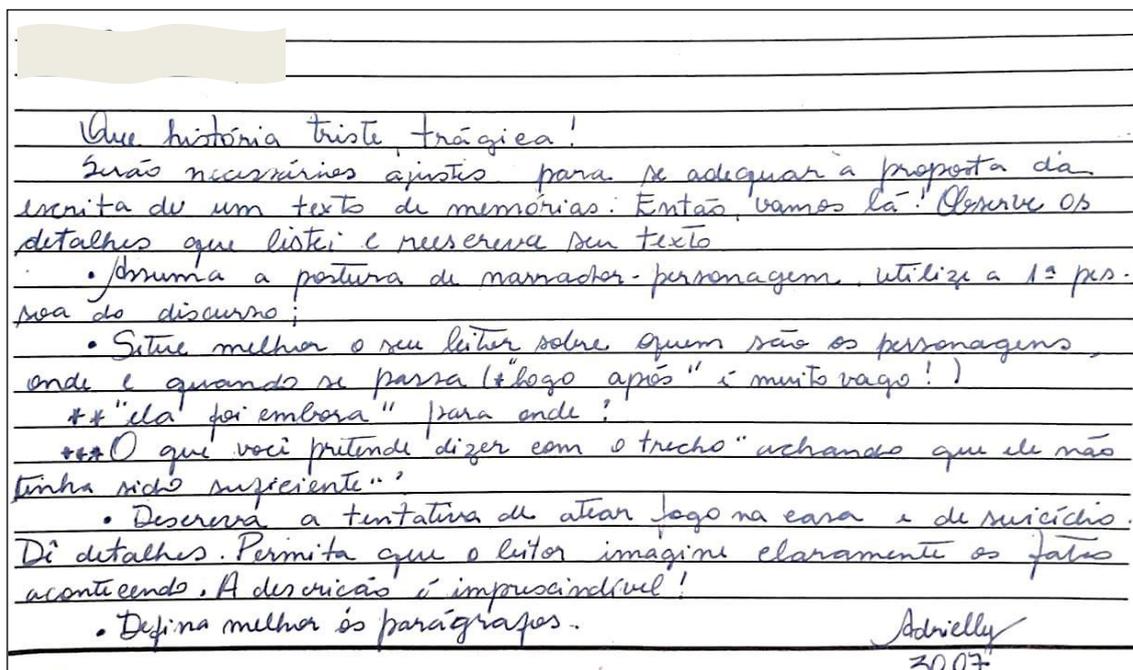
Conforme pode ser constatado na versão acima, a aluna Luana opta por narrar episódios familiares (em uma trama verossímil), entretanto, ao desenvolver seu texto de memórias, apresenta o narrador em terceira pessoa.

Acerca dessa postura adotada na produção inicial, Gedoz e Costa-Hubes (2010, p.270) afirmam que “Indispensável também é a apresentação do texto com narrador em primeira pessoa, traço marcante do gênero [...]. Trata-se de um narrador que conta o que viveu, imprimindo a sua história um único ponto de vista: o seu próprio.” Diante da possibilidade de retratar as memórias de terceiros, o escritor de memórias incorpora as lembranças que serão narradas e as externa de maneira a assumir a postura de personagem principal do enredo. Dessa forma, presumo que Luana assimilou essa orientação discutida ao longo dos encontros, no entanto, não ajustou o foco narrativo na primeira pessoa por razões que não ficaram evidentes. Essa foi a única versão em que pude constatar esse comportamento específico.

Pensando em diversas possibilidades que poderiam figurar a dificuldade encontrada pela aluna, encaminho-lhe o bilhete textual-interativo com instruções orientadoras para sua

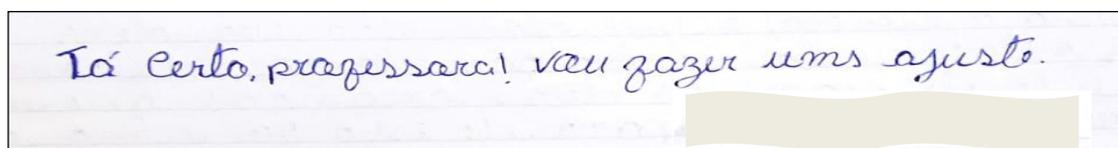
versão, mas procurei acompanhá-la individualmente para investigar as dificuldades encontradas pela participante.

**Figura 22: Bilhete orientador da V1 da aluna Luana**



Fonte: A autora (2019).

**Figura 23: Devolutiva da aluna Luana ao Bilhete orientador da V1**



Fonte: A autora (2019).

Além da orientação quanto ao foco narrativo empregado pela participante, o bilhete indica a necessidade de detalhar determinados trechos que denunciam ao leitor aspectos mais precisos acerca do enredo retratado.

Durante o atendimento individual realizado junto a estudante, esta revelou não entender precisamente a função do foco narrativo no texto, consequentemente resultando no uso da terceira pessoa na sua versão inicial. Diante da necessidade da aluna, reservei um tempo para expor o conteúdo através de exemplares de textos. A partir da intervenção aplicada, apresento em seguida a versão intermediária das memórias da participante Luana.

Figura 24: V2 (Versão intermediária da aluna Luana)

Eu tentei

M [Eu tentei tentar, mas nunca consegui. Era uma  
 O paixão muito louca. Eu me casada e tive duas meninas  
 realmente eram meus, isso porque depois de muito tempo,  
 quando as crianças já estavam grandinhas, a mulher que tanto  
 A amava acabou que havia me traído. Daí não eram meus.  
 A Ela me deixou em desespero com essa maldade e foi embora  
 para uma aldeia vizinha da cidade onde morávamos. Na dia  
 seguinte resolveu ir até lá, buscar meus dois filhos.  
 \*\* || Passi anos me perguntando por qual motivo ela fez isso  
 Comigo ~~me~~ sentia-me culpado diante da minha ausência.  
 Com/P Não aguentei a decepção e surtei! Surtei ao ponto de chegar  
 a cometer um incêndio na casa onde ela morava com a atual  
 esposa.  
 P Passados os anos, fui perdendo a vontade de viver, já não  
 aguentava vê-la sendo feliz ao lado de outro. Então, tentei  
 tirar minha própria vida — naquele dia o que me atraiu  
 foi uma zaca — e acabei ficando muito tempo em um leito  
 de hospital. Depois dessa parada, voltei para casa e passei a viver  
 inconformado com toda essa situação, dependendo de denúncias  
 e das ciúdezas das meus dois filhas.  
 O Hey, mãe Comigo emburrar meu futuro, o que me resta é  
 sentir que estou desistindo.

Fonte: A autora (2019).

Observando a segunda versão das memórias da aluna Luana, percebe-se o cuidado em seguir as indicações propostas no bilhete orientador. O foco narrativo que na V1 foi empregado em terceira pessoa, na V2 foi ajustado à necessidade do texto de memórias e o narrador passou a ser personagem do enredo retratado pela memorialista.

Outro aspecto evidente nessa versão é o recuo dos parágrafos, delimitando a estrutura do texto narrativo escrito em prosa. Todavia, apesar de ser notória a delimitação da sua escrita na margem esquerda, é possível notar que a participante apresenta dificuldade em seguir esse critério em relação à margem direita.

Indagada acerca de tal situação, Luana afirmou não sentir segurança ao separar as sílabas das palavras, por isso sua preferência em adequar os espaços ao final da margem direita, escrevendo a palavra na linha seguinte.

Na segunda versão da produção da aluna, também observei que esta procura investir em mais detalhes em determinadas passagens do texto como no seguinte trecho da V1 (aparentemente situado no início do segundo parágrafo): “*logo apois (sic) ela; revelou a traição, ela foi embora [...]*” ajustada na V2: “*Ela me deixou em desespero com essa noticia e foi embora para uma aldeia vizinha da cidade onde morávamos.*” E, ainda, substitui o fragmento da V1: “[...] *se culpando achando que ele não tinha sido suficiente.*” esclarecendo-o com a seguinte passagem na V2: “[...] *sentia-me culpado diante da minha ausência.*”, trecho esse que ainda é melhor detalhado na versão final.

Após a análise da V2 da aluna Luana, também utilizei a estratégia de correção classificatória (que pode ser observada na margem da V2) proposta em Serafini (2004) e o bilhete textual-interativo (RUIZ, 2018) para as últimas orientações da escrita das memórias da participante. A seguir, apresento o bilhete orientador da V2 da aluna Luana.

**Figura 25: Bilhete orientador da V2 da aluna Luana**

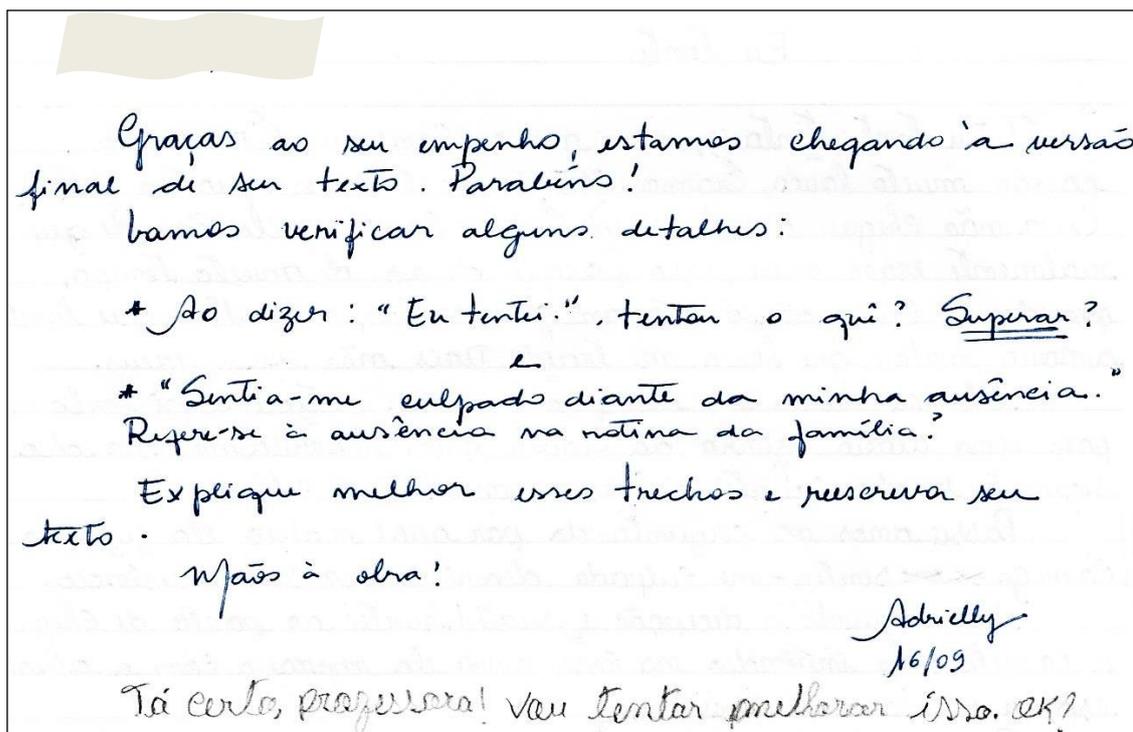
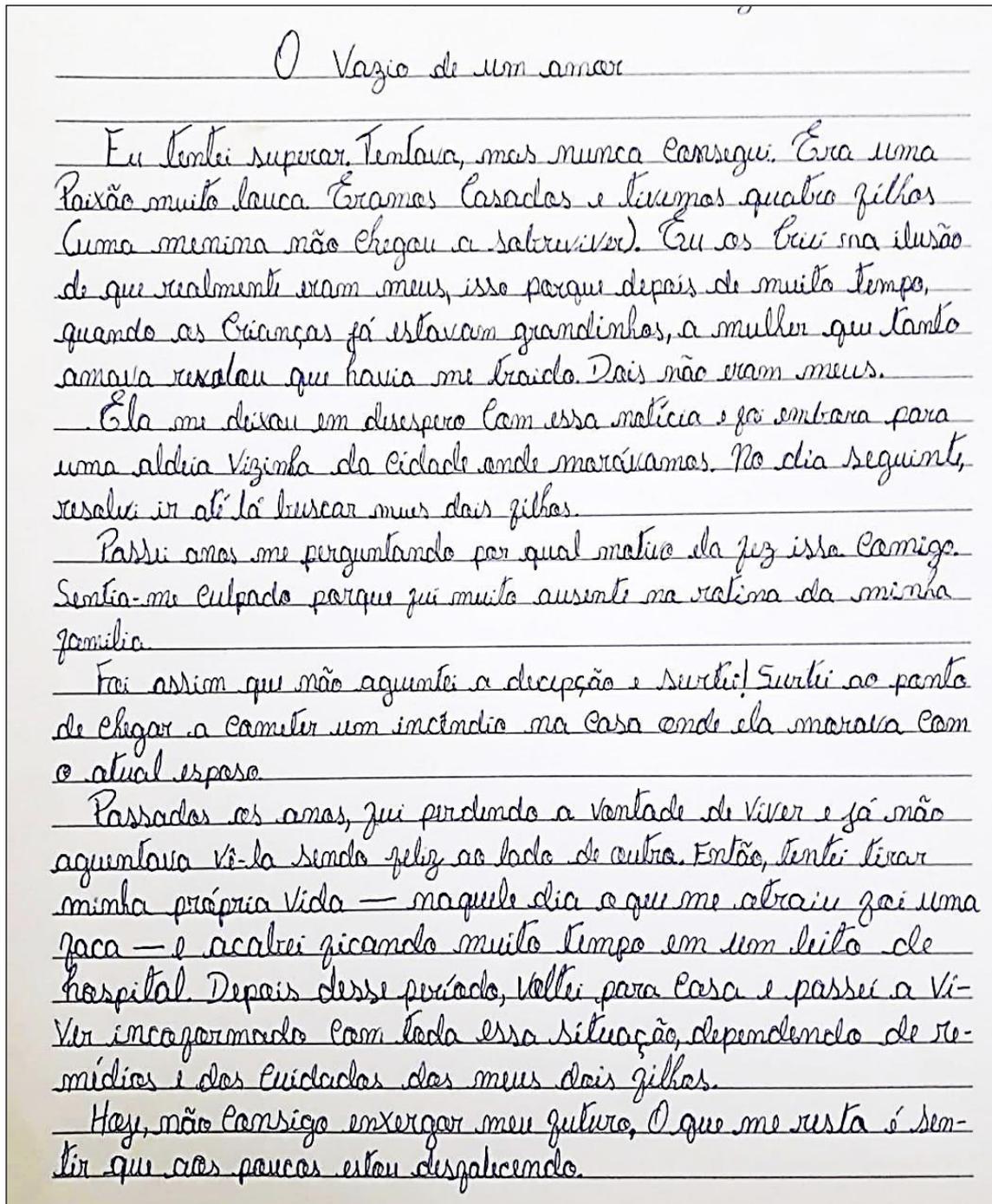


Figura 26: V3 (Versão final da aluna Luana)



Fonte: A autora (2019).

Diante da versão final das memórias da aluna Luana, o conteúdo temático pode ser identificado através da narração de fatos passados que ocorrem ao narrador e um aspecto muito particular se sobressai na escrita da aluna, uma maneira de envolver o leitor com suas impressões e sentimentos assumidos pelo narrador, bem como valores que podem ser

constatados na aparente pacata vivência familiar (descrita inicialmente), na trama que contempla o teor da traição, conseqüentemente, na vingança investida pelo narrador (“*Surtei ao ponto de chegar a cometer um incêndio na casa onde ela morava com o atual esposo.*”). Acrescente, ainda, o comportamento dispensado pelos filhos explícito na passagem: “[...] *dependendo de remédios e dos cuidados dos meus dois filhos*”. Gedoz e Costa-Hubes (2010, p.264) relaciona essa particularidade nas memórias de Luana como uma característica própria do gênero, ao afirmarem que “[...] as informações não são o foco da atenção, mas sim os sentimentos e impressões das personagens. Comparações e contrastes, utilizados com a intenção de dar graça e força expressiva aos textos [...]”.

Há evidências dessas impressões explicitadas pelo narrador em passagens como “*Eu tentei superar. Tentava, mas nunca consegui. Era uma paixão muito louca.*”; “*Ela me deixou em desespero com essa notícia [...]*”; “*Sentia-me culpado [...]*”; “*Foi assim que não agüentei a decepção e surtei!*”; “*Passados os anos (sic) fui perdendo a vontade de viver [...]*” e, ainda, “*O que me resta é sentir que aos poucos estou desfalecendo.*”. Essas passagens revelam o empenho do narrador em aproximar o leitor através dos sentimentos experienciados e externados a partir do resgate de suas memórias.

Quanto ao estilo adotado pela narradora, verifica-se a seqüência descritiva como a apresentada no primeiro parágrafo e no trecho “[...] *naquele dia o que me atraiu foi uma faca [...]*” o tom expressivo empregado ao longo de todo o enredo, revelando o sentimentalismo do narrador-personagem diante da situação vivida.

Já em relação à construção composicional, a aluna adequa sua produção de memórias à tipologia narração, no entanto poderia ter deixado pistas mais evidentes acerca do lugar onde se passa a história. O que se pode constatar a respeito do espaço em que ocorre a narrativa é: “*Ela me deixou em desespero com essa notícia e foi embora para uma aldeia vizinha da cidade onde morávamos.*”, ou seja, entre uma determinada cidade e uma aldeia vizinha a esta. Quanto ao tempo, é feita referência ao tempo da infância dos filhos do narrador que se apresenta como personagem.

Convém ressaltar a avaliação delineada no último parágrafo “*Hoje não consigo enxergar meu futuro, (sic) O que me resta é sentir que aos poucos estou desfalecendo.*”, o que, para Clara, Altenfelder e Almeida (2014, p. 57), se adequa à conclusão do texto de memórias, uma vez que este pode ser concluído com alguns questionamentos do narrador-personagem sobre seu passado, “[...] ou ainda com o deslocamento desse autor-narrador-personagem para o presente [...]”, posicionamento que revela certa criticidade por parte do memorialista.

Analisando a produção da aluna Luana, afirmo que estou diante de um progresso relacionado à produção escrita de suas primeiras memórias e não poderia deixar de mencionar o emprego de recursos que estabelecem a coesão entre as partes do texto. Ainda há o que se adequar, isso é evidente, principalmente quando se observam as convenções de escrita adotadas na versão final. No entanto, presumo que seja esse um trabalho a ser efetivado constantemente ao longo da experiência do/a estudante com as aulas de Língua Portuguesa (não somente).

Assim passarei, em seguida, a tecer observações acerca da escrita de memórias da aluna Ana.

**Figura 27: V1 (Versão inicial da aluna Ana)**

Eu queria conhecer meu avô

Em um belo dia eu recebi a melhor notícia que eu ~~se~~ senti em minha vida que era conhecer meu avô que eu nunca tinha conhecido quando eu fiz 10 anos foi o melhor presente do mundo que eu sempre quis ter queri conhecer meu avô eu fiquei muito de conhecer que pra todo mundo eu falava que id conhecer meu avô eu tinha uma bróche muito grande que eu nem ligava pra ninguém só queria saber do meu avô.

Em um dia de domingo ~~eu~~ minha mãe tomou para pra comprar de manhã logo cedo chegando lá o meu avô não tá em casa ele tá no hospital quando eu fiquei sabendo eu fiquei muito triste minha mãe foi visitá-lo no hospital eu fiquei em casa esperando notícia do meu avô em um dia de terça-feira eu fiquei sabendo da notícia que o meu avô tinha falecido eu fiquei muito triste porque eu queria conhecer o meu avô e eu só muito triste pra conhecer ele eu não quis mais saber de ninguém isso foi o pior dia da minha vida

Fonte: A autora (2019).

Ao ler a primeira versão da produção da estudante, notadamente percebe-se que a aluna faz um relato a respeito de um fato marcante que ocorreu em sua vida, o seu primeiro encontro com o avô. Enfaticamente, esta, por repetidas vezes, faz menção ao grande desejo de conhecê-lo.

A primeira vista, é possível observar uma sequência narrativa que remete a fatos passados, contados a partir do ponto de vista de um narrador-personagem. Todavia, no enredo retratado pela estudante, pouco é vista a presença de elementos que façam referência aos costumes da comunidade onde se passa a narrativa, além da necessidade de se investir na descrição de passagens primordiais, o que provavelmente atrairia a atenção do leitor. Esses foram alguns dos principais aspectos privilegiados durante o trabalho da reescrita do texto.

Gedoz e Costa-Hubes (2010, p. 265) definem as memórias como:

[...] um gênero que reflete escolhas feitas pelo autor, já que este conta partes de sua história de vida, optando pelas experiências que melhor apresentam a sua imagem, ou seja, a imagem que elabora de si mesmo. Essa representação procura trazer à lembrança os fatos e seres que foram importantes em determinados momentos da história vivida, os quais serão representativos para o momento posterior ao da escrita das memórias (GEDOZ; COSTA-HUBES, 2010, p. 265).

Ao analisar a primeira versão do texto de Ana e observando os relatos explanados nas oficinas e roda de conversa, notei a relevância que a aluna atribui ao fato de estabelecer contato com o familiar mencionado na produção. Isso pode ser comprovado a partir das seguintes passagens: “[...] *quando eu fiz 10 anos (sic) foi o melhor presente do mundo que eu sempre quis ter [...]*” e “[...] *eu tinha uma besteira muito grande que eu nem ligava pra (sic) ninguém (sic) só queria saber do meu avô*”. Relacionando essa escolha adotada em sua escrita ao que afirmam as autoras citadas acima, posso constatar a estreita associação da preferência pela temática narrada e a representação da imagem do eu evidenciado nas memórias da estudante.

Brevemente retomando a discussão que associa a memória à identidade, a experiência recordada no relato da aluna, denuncia por meio da memória posta evidência aspectos de sua identidade, revelando a importância desse tipo de gênero à formação de valores do indivíduo.

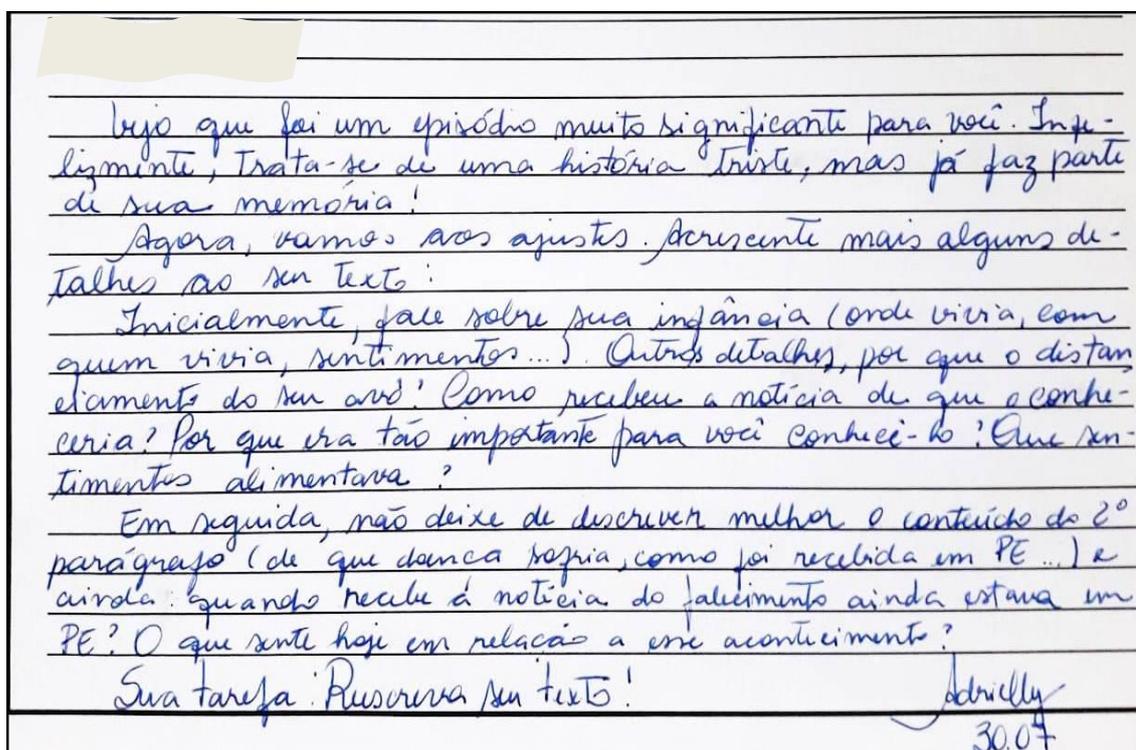
Com base na discussão acima, foi conduzida a reescrita das memórias da participante. Não deixando, também, de reconhecer a importância de entender os aspectos que remetem ao estudo da língua, assim como elementos que remetem às convenções de escrita, dada a necessidade constatada na escrita da estudante.

A estratégia de correção adotada na produção da aluna também foi o uso do bilhete textual-interativo, mencionado em Ruiz (2018), e correção classificatória citada por Serafini (2004), além do atendimento individual direcionado à estudante.

No atendimento dirigido à aluna Ana, procurei enfatizar as características do gênero estudado, de forma a orientá-la quanto aos aspectos que eram essenciais à escrita do texto de memórias. Trabalho esse que não seria possível de conduzir apenas com os métodos de correção mencionados acima.

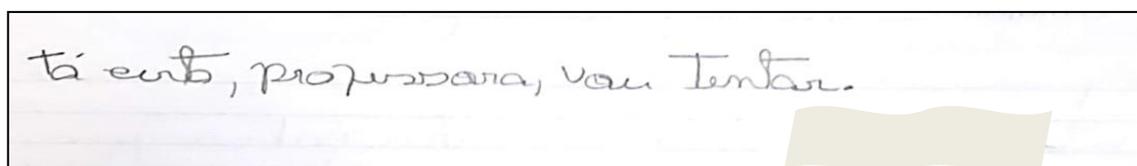
Exponho, a seguir, o bilhete textual-interativo encaminhado junto à correção da V1 da participante.

**Figura 28: Bilhete orientador da V1 da aluna Ana**



Fonte: A autora (2019).

**Figura 29: Devolutiva da aluna Luana ao Bilhete orientador da V1**



Fonte: A autora (2019).

A participante, após a apreciação do bilhete orientador e do atendimento individual, procede com a reescrita de seu texto de memórias, que se apresenta na seguinte versão:

**Figura 30: V2 (Versão intermediária da aluna Ana)**

meu avô

Rep. Durante minha infância, sempre tive a presença da minha e da minha vó por perto. Vivia em Lerolândia até os meus 5 anos, em seguida, M me mudei para a cidade de Itambé onde vivia P meu pai, que assim como eu, também é indígena. A só sentia falta de alguém que, mesmo sem conhecer, era especial: meu avô. Ele tinha outra família, por isso não tinha muito contato com os outros.

Logo Certo dia, eu recebi a melhor notícia que recebi durante minha vida: ia conhecer meu avô. Nessa época, tinha 10 anos. Já não ligava pra ninguém se pensava numa reunião. Era impossível para mim, pra minha mãe, porque queríamos entender muitas histórias que não foram esclarecidas no passado.

M/O Com um domingo de manhã minha mãe me levou para Pernambuco. Chegamos de surpresa e a surpresa foi nossa, meu avô não estava em casa, estava no hospital (que dia triste). Ela foi visitá-lo e mas chegando lá, inesperadamente, faleceu.

6 Passamos a noite na casa dele, ficamos para o velório que aconteceu no outro dia - isso é o tipo de acontecimento impossível de esquecer, levou tristeza lá em casa com a minha mãe. Em seguida voltamos para casa sem as respostas que procurávamos.

Fonte: A autora (2019).

À indicação, mencionada no bilhete, de melhor situar o leitor onde se passa sua infância, pessoas que participam dessa fase de sua vida, Ana traça um breve cenário, indicando ao leitor suas origens: “Durante minha infância, sempre tive a presença da minha (?) e da minha vó por perto. Vivia em Lerolândia até os meus 5 anos, em seguida, me mudei

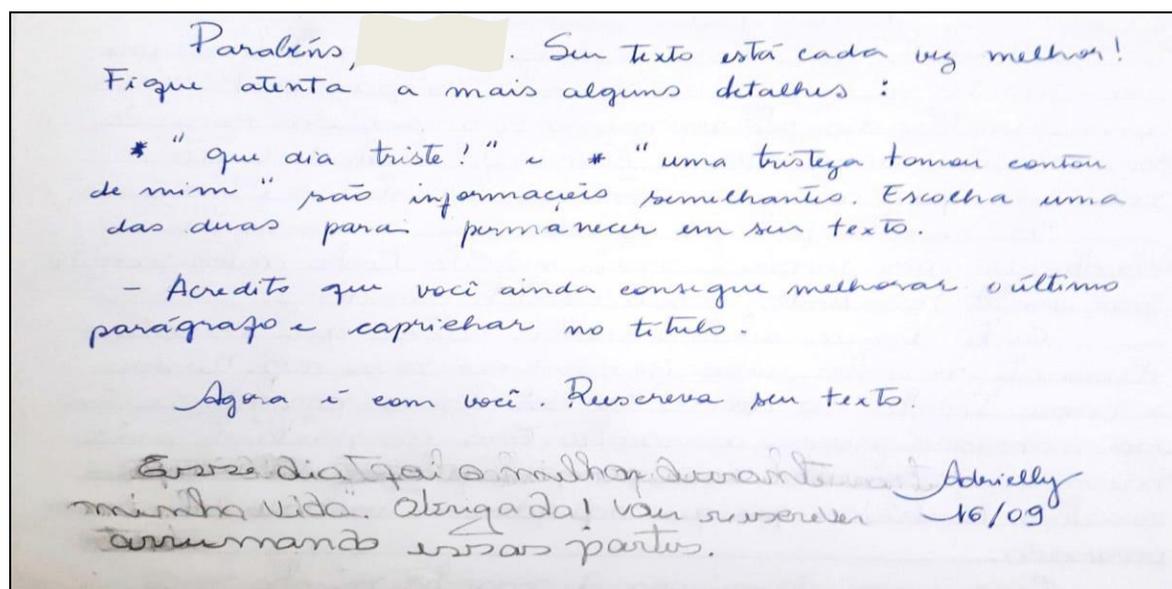
para aldeia Tramataia onde vivia meu pai, que (sic) assim como eu, também é indígena.”. Justificando a ausência do avô, a narrativa revela: “Ele tinha outra família, por isso muito não tinha muito contato conosco.”. Na tentativa de revelar ao leitor a importância do encontro, a narradora faz a seguinte menção: “Era importante para mim e pra (sic) minha mãe, porque queríamos entender muitas histórias que não foram esclarecidas no passado.” deixando explícito que intimamente existiam questões familiares pendentes passíveis de respostas.

Aprimorando a escrita da sua versão, a estudante passa a descrever no quarto e quinto parágrafos os momentos que antecedem e sucedem o tão esperado momento frustrante, revelando sensações e sentimentos que são próprias do resgate das memórias garimpados pela narradora.

Outra particularidade relevante é a estrutura que o texto apresenta. Na V1, a produção escrita foi desenvolvida em apenas dois parágrafos. Já na V2 há a presença de cinco parágrafos. Além da pontuação (ainda a ser ajustada) que na V1 se resumia a apenas uma vírgula, empregada ao final do primeiro parágrafo, e do emprego de elementos utilizados (na V2) para estabelecer a coesão das partes do texto.

Feita a análise da V2, encaminhei a aluna mais uma sugestão de correção:

**Figura 31: Bilhete orientador da V2 da aluna Ana**



Fonte: A autora (2019).

Além do bilhete textual-interativo e do atendimento individual, também é possível observar as indicações feitas à margem esquerda da V2 da aluna, configurando-se assim a

estratégia de correção da produção do texto de memórias da estudante que procedeu com a escrita de sua última versão, apresentada em seguida.

Figura 32: V3 (Versão intermediária da aluna Ana)

O primeiro encontro

Durante minha infância, sempre tive a presença da minha vó por perto. Morei em Igaratama até os meus 5 anos, em seguida, me mudei para a cidade Itamarajá onde vivia meu pai que, assim como eu, também é indígena.

Só sentia falta de alguém que, mesmo sem conhecer, era especial: meu avô. Ele tinha outra família, por isso não tinha muito contato conosco.

Certo dia, eu recebi a melhor notícia que senti durante minha vida: ia conhecer meu avô, nossa esposa, estava com 50 anos, já não ligava para ninguém, só pensava nisso mesmo. Era importante para mim, para minha mãe, porque queríamos entender muitas histórias sobre nossa família que não foram esclarecidas no passado.

Em um domingo de manhã, minha mãe me levou para Pernambuco. Chegamos de surpresa e a surpresa foi nossa, meu avô não estava em casa, estava no hospital - que dia triste! Ele foi visitá-lo, mas chegando lá, inesperadamente, havia falecido.

Passamos a noite na casa dele, ficamos para o velório que aconteceu no outro dia - isso é o tipo de acontecimento impossível de esquecer.

Finalmente, voltamos para casa rumos aos parentes que procurávamos. Jamais imaginei que essa história pudesse acabar dessa forma mas foi assim que conheci meu avô.

Fonte: A autora (2019).

Quanto ao conteúdo temático abordado na última versão da aluna Ana, observa-se a ocorrência de fatos sucedidos no passado no episódio principal (o encontro com o avô). Nessa direção, a narradora faz a seguinte referência: “*Nessa época, estava com 10 anos.*”. Na introdução de suas memórias, a narradora revela o cenário familiar em que estava inserida, citando suas origens indígenas: “[...] *sempre tive a presença da minha vó por perto. Morei em Lerolândia até os meus 5 anos, em seguida, me mudei para a aldeia Tramataia onde vivia meu pai que, assim como eu, também é indígena.*”

Além das descrições apresentadas acima, pode-se verificar questões familiares envolvendo certos valores que são não pormenorizados ao leitor no trecho: “*Era importante para mim e para minha mãe, porque queríamos entender muitas histórias que não foram esclarecidas no passado.*”. A narradora também mensura um determinado valor a essa experiência, permitindo assim que se pondere a respeito da importância de sua reminiscência narrada nos fragmentos a seguir: “*Certo dia, eu recebi a notícia que eu escutei durante minha vida: ia conhecer meu avô.*”, “[...] *já não ligava para ninguém, só pensava nesse encontro.*”.

Quanto ao estilo da narradora empregado nas suas memórias, faço referência ao modo subjetivo, revelando sentimentos e sensações íntimos: “[...] *que dia triste!*” e em “[...] *esse é o tipo de acontecimento impossível de esquecer.*”. Aproximando as impressões evidenciadas pela estudante à expectativa do encontro com o avô, posso afirmar que esta traça um misto de sentimentos contrastantes, o que revela um estilo muito particular em produção escrita.

Tratando da construção composicional, a escrita final se adequa aos padrões da tipologia narração, fazendo referência ao espaço (transitório, inclusive, à medida que a narrativa vai se delineando), ao tempo em que a memória é narrada, as personagens que ilustram o enredo e o foco narrativo de primeira pessoa.

Além da estrutura apresentada, julgo importante enfatizar a conclusão do texto da estudante, que é delineada da seguinte maneira: “*Finalmente, voltamos para casa sem as respostas que procurávamos. Jamais imaginei que essa história pudesse acabar dessa forma, mas foi assim que conheci meu avô.*”. Acerca do parágrafo final, ainda me resta mencionar a reflexão tecida pela narradora após detalhar os acontecimentos que foram externados através de seu resgate memorial. Instalada, ao final, no tempo presente, a narradora estabelece às impressões finais avaliação a partir de seu ponto de vista hoje.

Dessa forma foi que se deu o processo de escrita e reescrita da aluna Ana. Ainda é possível notar que a participante revela na versão final a ocorrência de desvios referentes às convenções de escrita (“*muitas história*”, “*Penambuco*”, “*Passámos*” (*sic*)), no entanto

também é considerável o resultado alcançado, detalhado aqui através da análise das três versões produzidas pela estudante.

Passarei a analisar as produções da última participante, Letícia.

**Figura 33: V1 (Versão inicial da aluna Letícia)**

O Mar

Um passado eu, minhas Primas, minha mãe, e minha tia fomos para aquecer o fogo a Prossão de Massa sem ova das aldeias (que é a tradição de aquecer o fogo a Prossão de mamangaba) e foi uma homenagem para minha mãe.

Estava chegando a hora da gente sair em barco, mas não pensávamos que era em um barco, mas de repente apareceu um homem com uma caixa bem pequena, eu e minhas Primas já fomos com medo porque como era muito pequena.

Quando não já estava bem perto da Baía???

O motor do barco parou aí que eu e minhas Primas com medo, mas depois de alguns minutos o motor voltou a ligar novamente.

Normalmente a gente chega na Baía <sup>que Baía?</sup> e as passagens o dia lá, se durarmos muito, aí chegou a hora de ir embora, no caso fazer de mais a travessia para aquecer quando nós estávamos no meio do mar o motor parou novamente e o mar estava muito bravo e não havia a situação começou a brilhar, mas uma vez eu fiquei com medo a caixa parou, mas uma vez pra resumir, ela parou umas 6 vezes, mas aí que enfim nós conseguimos chegar.

Fonte: A autora (2019).

A produção da aluna Letícia é mais uma que de forma geral se apresentou como uma escrita que atendeu aos critérios de um texto de memórias.

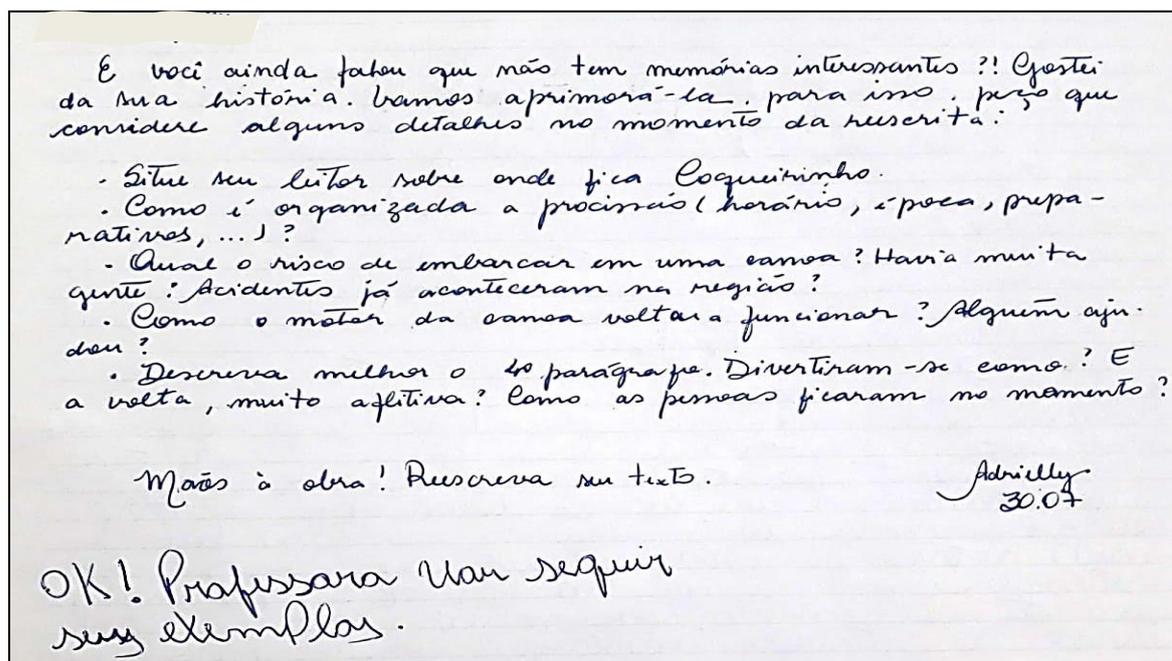
No parágrafo inicial, a narradora revela ao leitor o tempo e o lugar em que sucedeu a memória resgatada, assim como também faz menção às personagens que, junto ao narrador-personagem, ilustrariam a narrativa.

Além desses aspectos pertinentes à estrutura composicional do texto de memórias, a produção inicial já revela a tradição religiosa e os momentos de entretenimento da comunidade em que a estudante está inserida.

Contudo, fica evidente que informações em determinadas passagens da narrativa são muito sucintas para deter a atenção do leitor. A exemplo disso, podemos verificar as passagens: “[...] quando nós já estava (sic) bem perto da Barra (sic) o motor do barco parou (sic) ai que eu e minhas ficamos com medo, mas (sic) depois de alguns (sic) minutos (sic) o motor voltou (sic) a pegar finalmente” e “Finalmente a gente chegou na Barra (sic) nós passamos o dia lá, se (sic) divertimos, (sic) ai chegou a hora de ir embora [...]”.

Dando prosseguimento ao trabalho de aprimoramento das memórias da aluna Letícia, encaminho o seguinte bilhete textual-interativo:

**Figura 34: Bilhete orientador da V1 da aluna Letícia**



Fonte: A autora (2019).

As indicações registradas no bilhete pretendiam conduzir a participante a uma descrição mais aprofundada de passagens que, na V1, são abordadas superficialmente. Além disso, também procuro apontar para a necessidade de uma melhor atenção ao quarto parágrafo que é encerrado bruscamente, não contemplando um desfecho adequado ao texto: “[...] a

canoa parou mais uma vez (sic) pra (sic) resumir ela parou uma (sic) seis vezes (sic) mas até que enfim (sic) nós conseguimos chegar.”

Utilizando a correção textual-iterativa (bilhete orientador) proposta por Ruiz (2018), a correção classificatória Serafini (2004) e o atendimento individual, a aluna Letícia é orientada na correção de sua primeira versão de memórias e apresenta a seguinte reescrita:

Figura 35: V2 (Versão intermediária da aluna Letícia)

O Mar

Ans Passado, fui com minha família para a Procissão de Nossa Senhora dos Milagres - uma travessia de Aquidauã até a Barra de Mamanguale, Praia do Litoral Norte. Várias fustas alguns embarcações e o barco da Santa é bem decorado com vários flores.

Visto em uma cidade banhada por águas de onde muitas embarcações tiram seu sustento e como forma de agradecimento, anualmente, a comunidade realiza essa bela homenagem.

Era por volta das onze da manhã e estava chegando a hora da nossa partida. Pensávamos que íamos em um barco, mas de repente apareceu um homem com uma canoa bem pequena. Eu e minhas primas fomos com medo, porque era realmente muito pequena - por sorte, nós tínhamos muita gente na canoa.

Quando nós estávamos bem perto da Barra de Mamanguale, o motor do barco parou então eu e minhas primas fomos apertar, mas depois de alguns minutos não conseguiu funcionar.

Finalmente conseguimos chegar na Barra de Mamanguale. Passamos o dia lá, nos

Fonte: A autora (2019).

Figura 36: Continuação da versão intermediária (V2) da aluna Letícia

Rep. 0  
 delimitamos ~~antes~~ <sup>antes</sup> muito e logo chegaram a  
 barra [de fazer a travessia de fazer a tra-  
 vessa] de Valtor para Coqueirinho, mas des-  
 sa vez havia muitas pessoas na canoa.  
 Quando nós estávamos no meio do  
 mar, o motor parou de repente logo, para  
 parar as ondas estavam fortes e começou  
 a chover. A canoa estava balançando muito  
 e eu estava com medo, mas em meio a  
 tanto transtorno, conseguimos chegar.  
 Nesse dia, vivi uma mistura de <sup>(muito)</sup>  
 afeto e medo, mas hoje lembro como esses  
 sentimentos se transformaram em boas  
 recordações.  
 S

Fonte: A autora (2019).

Na escrita da V2, a aluna passa a contemplar trechos sob a indicação do bilhete orientador. No primeiro parágrafo, as personagens que foram citadas na V1 são substituídas pela expressão “*minha família*”. Também é acrescida uma explicação do local onde se passa a narrativa e, ainda, uma breve descrição acerca do cenário do evento religioso narrado: “[...] *uma travessia de Coqueirinho até a Barra de Mamanguape, praias do Litoral Norte. Várias pessoas alugam embarcações e o barco da Santa é bem decorado.*”

Dando continuidade ao texto, o segundo parágrafo é composto por uma nova informação não contemplada na V1: “*Vivo em uma cidade banhada por águas de onde muitos moradores tiram seu sustento e como forma de agradecimento, anualmente, a comunidade realiza essa bela homenagem.*”. É possível verificar que o segundo parágrafo está harmonicamente ligado ao conteúdo do primeiro, evidenciando aspectos identitários da comunidade, na qual a narradora se identifica, revelando o sentimento de pertencimento àquele coletivo. Acerca desse sentimento de pertencimento, Goldeinstein e Capo (2016, p. 149) esclarecem:

Quando o sujeito lembra o passado, ele o reconstrói segundo um ponto de vista, reconstrói um novo sentido de acordo com determinados valores e formas de ver o mundo. Ele representa o passado conforme crenças e valores

construídos ao longo de sua experiência. Tais valores e crenças decorrem das relações do sujeito com o mundo e com a sociedade. Nesse sentido, a memória pode ser compreendida como uma construção sócio-histórica (GOLDEINSTEIN; CAPO, 2016, p. 149).

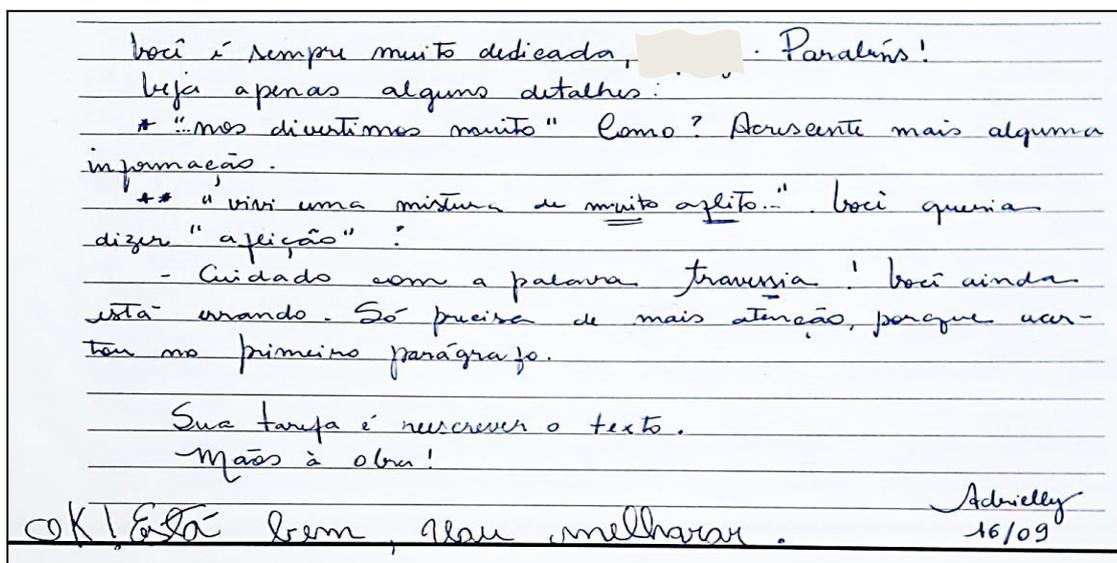
Assim, ao confrontar a teoria apresentada pelas autoras à escrita da participante, é possível constatar os vestígios das relações de sentido construídas socialmente a partir dos indícios de sua participação na comemoração religiosa realizada pela comunidade. Nesse âmbito, também é possível notar os vestígios dos aspectos identitários do povo retratado nas memórias da aluna Letícia.

À conclusão do texto, também é acrescentado um novo parágrafo com um teor reflexivo em relação à experiência vivida pela narradora, conferindo, assim, um desfecho próprio de textos de memórias.

Explicitamente, já se nota um considerável aprimoramento quanto ao emprego da variação linguística utilizada nos textos de memórias, assim como uma melhor aplicação das convenções de nossa língua e dos elementos cuja função é interligar as partes do texto.

Para que prosseguisse com a escrita da versão final de suas memórias, encaminho à aluna Letícia orientações acerca de sua segunda versão por meio de um bilhete orientador.

**Figura 37: Bilhete orientador da V2 da aluna Letícia**



Fonte: A autora (2019).

Após a análise do bilhete textual-interativo e das intervenções efetuadas junto à estudante por meio do atendimento individual, apresento a versão final das memórias da aluna Letícia.

Figura 38: V3 (Versão final da aluna Letícia)

Momentos de Aflição

Ano Passado, fui com minha família para a Procissão da Nossa Senhora dos Navegantes - uma tralheira de aquecimento ali a Barra de Mamanguape, Praia do Litoral Norte. Várias pessoas alugam embarcações e o barco da Santa é bem decorado com várias flores.

Uto em uma cidade litorânea por águas de onde muitas embarcações têm seu sustento e como forma de agradecimento, anualmente a comunidade realiza essa bela homenagem.

Era por volta das onze da manhã estava chegando a hora da nossa partida. Pensávamos que íamos em um barco, mas de repente apareceu um homem com uma canoa bem pequena. Eu e minhas Primas ficamos com medo, porque era realmente muito pequena. Por sorte, nós tinhamos muita gente na canoa.

Quando nós estávamos bem perto da Barra de Mamanguape, o motor da canoa parou, então eu e minhas Primas ficamos apavoradas. Mas depois de alguns minutos, voltamos a funcionar.

Conseguimos chegar na Barra de Mamanguape. Passamos o dia lá, nos divertimos muito com o modo bom de mar, jogando futebol e lago. Chegou a hora de fazer a tralheira de volta para aquecimento, mas dessa vez havia muitas

Fonte: A autora (2019).

**Figura 39: Continuação da versão final (V2) da aluna Letícia**

Pessoas na canoa.  
 Quando nós estávamos no meio do mar,  
 o motor parou diversas vezes. Para piorar as  
 ondas estavam fortes e começou a chover. A  
 canoa estava balançando muito e eu estava  
 com medo, mas em 5 minutos a bordo transtornar  
 nos, conseguimos chegar.  
 Nesse dia, vivi uma mistura de aflição  
 e medo, porém hoje lembro como esses senti-  
 mentos se transformaram em bons recuerdos  
 lá.

Fonte: A autora (2019).

Analisando a produção da aluna Letícia, constata-se a presença de uma narrativa que se desenvolve em torno de fatos passados, atendendo assim o que propõe o conteúdo temático da escrita do texto de memórias.

Outro aspecto importante ao conteúdo desse gênero é a menção aos valores, costumes, tradições e características da comunidade a qual se reporta o narrador ao descrever o lugar (onde) de suas memórias. A respeito disso, posso evidenciar as seguintes passagens: “[...] fui com minha família para a procissão de Nossa Senhora dos Navegantes [...]”, “Vivo em cidade banhada por águas de onde os moradores tiram o seu sustento e como forma de agradecimento, anualmente, a comunidade realiza essa bela homenagem [...]”, “[...] nos divertimos muito tomando banho de mar, jogando futebol [...]”.

Quanto ao estilo apresentado no texto de memórias, a narradora, por meio da descrição – recurso que pode ser empregado para “seduzir o leitor e aproximá-lo da experiência relatada pelo autor do texto”, segundo Clara, Altenfelder e Almeida (2014, p.66) –, permite ao leitor visualizar o cenário onde se passam suas memórias narradas: “[...] uma travessia de Coqueirinho até a Barra de Mamanguape, praias do Litoral Norte. Várias pessoas alugam embarcações e o barco da Santa é bem decorado com várias flores”, “Quando nós estávamos no meio do mar, o motor parou diversas vezes. Para piorar, as ondas estavam fortes e começou a chover. A canoa estava balançando muito [...]”.

Por fim, remetendo-me a construção composicional, aponto para um texto construído nos padrões da tipologia narrativa, que apresenta o espaço (“*uma travessia de Coqueirinho para a Barra de Mamanguape*”), tempo (“*Ano passado*”), personagens (“*minha família/eu e minhas primas*”), narrador-personagem e enredo. Além disso, a narradora inicia seu texto, situando o leitor quanto ao tempo e o espaço em que são vividas as lembranças narradas e o encerra transportando-se do passado para o presente, estabelecendo uma avaliação positiva do momento pelo qual passou, como se verifica no último parágrafo do texto: “*Nesse dia, vivi uma mistura de aflição e medo, porém hoje percebo como esses sentimentos se transformaram em boas recordações.*”, aspectos esses mencionados por Clara, Altenfelder e Almeida (2014) nas características do texto de memórias.

A produção da aluna Letícia, ao final, ainda requeria alguns ajustes referentes às convenções de escrita da língua, assim como os outros textos aqui analisados. No entanto, em muitos aspectos atendeu à proposta da escrita de um texto de memórias com suas minuciosas características, o que me leva a considerar ter alcançado (junto à estudante) um bom resultado ao longo do processo de aprimoramento da sua escrita.

Ao longo desse trabalho, propondo escrita e reescritas das memórias dos/as participantes, e durante minha experiência enquanto docente da turma, constatei a dificuldade apresentada pelos/as participantes em relação a questões de ordem linguística como: a paragrafação adequada ao texto narrativo, o uso de elementos que remetem à coesão e coerência, a concordância empregada nos textos, a acentuação, a pontuação e, até, a separação das sílabas.

Já em relação aos elementos constituintes do gênero do discurso (BAKHTIN, 1992): conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, os participantes, desde os primeiros encontros, mostraram-se familiarizados com a essência do texto de memórias. Estes, inclusive, compreenderam com muita facilidade uma característica do gênero discutida por Koch e Elias (2017a) e em Marcuschi (2008): a possibilidade de um gênero discursivo se revelar por meio de outros. Ainda assim, outras discussões foram levantadas, objetivando aprofundar os conhecimentos que os/as alunos detinham.

Com base nisso, procurei também empregar os conteúdos, que remetem ao emprego da norma culta, de forma prática e contextualizada, levando em conta a capacidade do/a estudante, estimulando-os ao aprimoramento de sua escrita, como orienta Serafini (2004). Assim, pude observar as dificuldades encontradas e os consideráveis avanços conquistados pelo/as alunos/as.

É certo que ainda há muito que se alcançar, mas esse não é um conhecimento que se instala repentinamente e nem tão pouco concernente a apenas alguns (como uma espécie de dom), conforme afirmam Antunes (2003) e Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015). Dessa forma, empenhei-me em orientá-los/as na busca constante desse conhecimento de forma que lhes sirva de modo prático e não apenas como atividade mecânica de análise linguística, que pouco serve observada fora de seu contexto de uso que, se comparados ao uso contextualizado da língua, são pouco rentáveis conforme as constatações discutidas da BNCC (2018).

De forma geral, percebi a necessidade de um trabalho com a língua a partir da teoria do dialogismo proposta em Bakhtin (1992), conscientizando os/as estudantes a perceberem que não falamos aleatoriamente e precisamos nos esforçar para considerar os interesses do leitor de nossos escritos.

Insistentemente busquei conduzir as aulas, disseminando a importância de os/as estudantes passarem a observar a nossa língua enquanto um recurso que se aplica às diferentes esferas da vida: do lazer, do trabalho, familiar, escolar, entre outras. Por isso, o que se estuda nas aulas de português não pode ser diferente das experiências vividas por cada indivíduo, se o que se pretende nessas aulas é a formação de leitores e escritores competentes para integrar as situações de uso concreto da língua, como orienta a BNCC (2018).

A respeito desse aspecto, presumo ter despertado certa reflexão nos/as alunos/as. Afirmando isso com base no interesse que estes mostraram em participar das oficinas de produção escrita, resultando em dezoito textos de memórias dos vinte e um participantes, quando geralmente, em ocasiões como essa, a turma apresentaria certa resistência.

Convém também esclarecer que a demanda de conteúdos necessários à escrita e correção das memórias foram trabalhados nas rodas de conversa e oficinas temáticas nas quais participaram os/as alunos/as, permitindo-lhes aprimorar os conhecimentos concernentes aos elementos dos gêneros discursivos, à estrutura do texto narrativo, aos recursos empregados para estabelecer a coesão e coerência, à concordância e regência (verbal e nominal), à pontuação, à acentuação e outros.

Por fim, resta-me ainda reforçar que as estratégias de correção utilizadas nas produções textuais dos/as participantes, a classificatória proposta por Serafini (2004) e a textual-interativa apontada por Ruiz (2018), sempre foram acompanhadas pelo atendimento individual prestado aos/as alunos/as dada a necessidade observada durante o trabalho com a escrita.

Nesse sentido, procurei auxiliar no processo de escrita das memórias dos/as participantes, considerando inclusive o que afirma Serafini (2004) sobre a estratégia utilizada

nas correções: “[...] a capacidade do aluno de concentrar sua atenção sobre os erros e de compreendê-los é limitada. É, portanto, mais útil limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar.”, para que fosse possível alcançar um resultado exitoso. E, assim, o considero, apesar de também entender que ainda existem dificuldades que precisam ser superadas.

Com base no aqui foi exposto, contemplarei na próxima seção a análise acerca das dimensões que foram reveladas nas memórias dos/as participantes dessa pesquisa.

### 6.3 As dimensões das memórias contempladas nas produções escritas

Ao longo da discussão estabelecida, tenho caracterizado e apresentado as diversas funções que as memórias conseguem desempenhar. No entanto, ainda resta-me adentrar em um breve debate a respeito de uma das vertentes do resgate memorialístico, seu papel no âmbito do coletivo social.

Reporto-me a essa questão, após ter constatado uma marcante presença de elementos que remetem às relações comuns experienciadas na comunidade em que se desenvolvem as narrativas memoriais – em sua maioria no território Potiguara paraibano.

A respeito dessa influência do coletivo nas lembranças do memorialista, Goldstein e Capó (2016) fundamentam que

Ao lembrarmos o passado, carregamos conosco valores, crenças e sentimentos coletivos. Em outras palavras, construímos representações do passado de acordo com as representações que fazemos no presente, e tanto umas quanto as outras são atravessadas pelas representações social e historicamente construídas (GOLDSTEIN; CAPO, 2016, p. 145).

E justamente essas representações dos valores, crenças e sentimentos coletivos, mencionadas pelas autoras acima, permitem expansão das memórias umas às outras, resultando em um imbricado de características reveladas por meio dessa faculdade, evidenciando os aspectos identitários da comunidade. Ainda segundo as autoras, “há como que um liame ou entrecruzamento de representações, a partir do qual forjamos uma identidade que é individual e ao mesmo tempo coletiva.” (GOLDSTEIN; CAPO, 2016, p. 145).

Das dimensões contempladas nas escritas de memórias de todos/as participantes dessa pesquisa (apesar do estudo envolver vinte e um participantes, apenas dezoito procederam com a escrita do texto), fragmentei-as em cinco temáticas principais representado o teor dessas narrativas.

Convém mencionar que essas dimensões acabam, na maior parte dos textos, fundidas umas as outras, haja vista a estrita fronteira entre tais aspectos. A seguir, retomo o quadro que quantifica as temáticas contempladas.

**Quadro 13: Dimensões/Temáticas verificadas nos textos de memórias**

Dimensões/Temáticas		Quantidade de textos
1	Brincadeiras/Entretenimento	10
2	Aspectos da vida indígena	1
3	Celebração religiosa	2
4	Laços parentais	4
5	Amor/Traição	1

Fonte: A autora (2019).

Fazendo referência às brincadeiras e/ou a formas de entretenimento (brincadeiras nas aldeias que perpassam por banhos no manguezal e no mar, trilhas nas matas da região, jogos em campos de futebol improvisados e uso de aparelhos tecnológicos), constatei também, em meio às memórias, a presença de elementos que também descrevem a vida no território indígena no qual está inserida a maior parte dos/as estudantes.

Enquanto única produção de memórias que essencialmente descreve as características da vida do povo Potiguara, demanda a necessidade de revelar as formas de entretenimento/diversão e as celebrações culturais e religiosas da comunidade (brincadeiras dentro de uma oca, jogos e artesanatos indígenas, participação no Toré).

Já as celebrações religiosas descritas nas memórias de dois participantes explicitam aspectos da tradição Potiguara, fazendo referência, também, aos meios de entretenimento (passeios de barco, excussão e banhos de mar).

As dimensões temáticas que evidenciaram a relevância de laços familiares em sua construção e a produção de memórias que aborda uma história de amor/traição exprimem os valores constatados pelo narrador.

A partir dessas dimensões constatadas nas memórias escritas dos/as estudantes, convém esclarecer que não foi possível precisar a veracidade das narrativas. Contudo, segundo Aragão (1992) e Marcuschi (2012), nas narrativas de memórias não são imprescindíveis à fidelidade ao fato narrado. A esse respeito Gedoz e Costa-Hubes (2010, p. 264) afirmam que o autor do texto de memórias “procura representar a realidade por meio de

sua visão, interpretando aspectos que considera mais importantes, sem uma preocupação em retratá-la de modo fiel.”. Ainda sobre essa representação, Pollak (1992) reflete

É como se, numa história de vida individual - mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente – houvesse elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos tomam-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam se modificar em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala (POLLAK, 1992, p. 201).

Assim, considerando o que foi posto por Pollak (1992), interpretei o enredo apresentado nas escritas dos/as estudantes como uma extensão dos aspectos da comunidade em que o narrador está inserido. Por isso, acredito na relevância das memórias enquanto um gênero que representa um papel fundamental para a sociedade.

De semelhante modo aos aspectos identitários observados nas memórias dos/as participantes, por meio das dimensões contempladas nos textos dos/as participantes é possível perceber, em parte das memórias narradas, o apreço pela descrição de cenas do cotidiano da comunidade. Referência a questões sociais, culturais e religiosas, por exemplo, ilustram a vida do povo Potiguara por meio de um discurso comum sobre a forma como os narradores/habitantes da região revelam a valorização atribuída à vivência naquele lugar.

Os seguintes trechos fazem alusão aos aspectos discutidos acima: “*Vivo em uma cidade banhada por águas onde muitos moradores tiram seu sustento e, como forma de agradecimento, anualmente, a comunidade realiza essa bela homenagem.* (referência a um evento religioso)”; “*As rodas de toré geralmente aconteciam, assim como hoje, em datas comemorativas, jogos indígenas ou fins de semana, e era sempre uma grande festa.*”; “*Aquele era um dia chuvoso – o céu estava cheio de algodão azulado –, e meus colegas, que eram da cidade grande, passaram as férias na minha aldeia (YBYKUARA). É, eu sou um índio!*”

A esse respeito Candau (2016) afirma que a coesão de um grupo será fortalecida quando seus membros passam a ecoar um pensamento comum ao coletivo, isto é, ao estar propagando uma memória coerente ao discurso da comunidade, a ideia de pertencimento é proporcionalmente ampliada. Na direção contrária a essa coesão, caminha o enfraquecimento do grupo ao se voltar para discursos distintos, o que acarreta no enfraquecimento das memórias coletivas.

Acerca desse pertencimento, também discutido em Pollak (1989) e Hall (2011), presente no discurso veiculado nas narrativas memoriais os trechos que seguem retratam a

forma como se enxergam os narradores – inseridos ao coletivo Potiguara: “*É, eu sou um índio!*”; “[...] *a escola organizou uma aula de campo para a árvore de Marcação - um lugar que guarda muita história sobre a luta do povo da minha região.*”; “*Sempre gostei da minha vida simples, da minha infância, do lugar onde nasci e onde vivo. Sinto o orgulho de ser índio!*”; “*Morei em Lerolândia até os meus 5 anos. Em seguida, me (sic) mudei para a aldeia Tramataia onde vivia meu pai que, assim como eu, também é indígena.*”

O que se percebe a partir dos trechos em evidência acima é uma escrita reveladora dos aspectos identitários dos narradores e, sobretudo, a forma como estes se afirmam a partir da disseminação de suas memórias. Posso afirmar, a partir da observação dos encontros realizados, que esse discurso se encontra arraigado à essência dos/as jovens. Essa é uma constatação que presumo ser um fator relevante para a manutenção e fortalecimento da cultura Potiguara.

Assim, ao dar continuidade ao andamento das discussões, proponho a seguir algumas possibilidades metodológicas nas quais podem ser usadas as memórias.

#### 6.4 Possibilidades metodológicas de atividades com as memórias de estudantes indígenas

Empenhar-se em pesquisar metodologias adequáveis à sua sala de aula é uma prática constante do/a professor/a em sua rotina. A heterogeneidade das turmas (inclusive em nível de aprendizagem) é fator considerável e sempre requer do/a docente metodologia que possa beneficiar à – ao menos – maioria.

Nesse viés, as constantes produções resultantes das pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS colaboram para a partilha de experiências vivenciadas pelos educadores da área de Língua Portuguesa nas salas de aula dos diversos estados do nosso país.

A partir dessas considerações, proponho-me a compartilhar uma possibilidade metodológica de atividades que visavam – principalmente – alcançar o aprimoramento da escrita de estudantes indígenas.

Ao constatar a desenvoltura dos/as estudantes em narrar muitos acontecimentos da região, pressupus que o gênero memórias atenderia à perspectiva de um trabalho que propusesse a utilização da língua em uma situação concreta de uso adequável a realidade da comunidade.

O fato de o gênero memórias apresentar a peculiaridade de se revelar através de outros gêneros do discurso foi um aspecto primordial para a seleção de tal recurso. Isso porque as

narrativas que envolviam suas aventuras, lendas, fatos da região eram constantemente relatadas. Assim, percebi a adequação do gênero aqui proposto à realidade da comunidade.

O primeiro encontro, que durou três horas/aulas, efetivou-se em uma roda de conversa (realizada em uma sala multifuncional previamente preparada para a ocasião) pretendendo apresentar as propostas do projeto à turma. Inicialmente, propus uma dinâmica de resgate das memórias dos/as participantes. Ao som de um fundo musical, a proposta era imergir nas lembranças do passado e, em seguida, compartilhar oralmente com a turma. Todos/as participaram da dinâmica, no entanto poucos/as se reservaram e optaram apenas por ouvir os relatos dos/as colegas, aspecto que foi respeitado.

Ao dar continuidade à roda, a discussão foi concentrada no significado da palavra memória, na importância dessa faculdade para a sociedade e, principalmente, para uma comunidade indígena.

Entreguei uma folha em branco e distribuí lápis coloridos para que os/as participantes pudessem apresentar à turma um conceito (por meio de uma palavra ou sentença).

À medida que as definições foram expostas, os posicionamentos se estabeleciam segundo a compreensão de cada estudante. Alguns complementavam a definição em discussão na roda e, assim, entreguei dicionários para que pudéssemos observar o significado das palavras memória e memórias a partir dos termos consultados, como pode ser observado nas figuras a seguir:

**Figura 40: Debate em roda de conversa**



Fonte: A autora (2019).

**Figura 41: Atividade de pesquisa**



Fonte: A autora (2019).

Estabelecida a reflexão acerca da temática, passei a detalhar as atividades planejadas para a execução do projeto. Rodas de conversa e oficinas temáticas constituíram os instrumentos para geração de dados dessa investigação. E através deles realizamos leituras, análises, escrita e reescritas de textos de memórias.

O estudo do gênero foi contemplado desde o primeiro encontro. Após a apresentação do projeto aos participantes, foi realizada a leitura do texto *Cenas de Caratinga*, de autoria do escritor Ziraldo. Os/as alunos/as transformaram o momento da leitura do texto de memórias em um momento de descontração, de relatos das memórias da infância e, a partir do interesse explícito pelas lembranças resgatadas na escrita de Ziraldo, passei a conduzir a caracterização, a importância social e a situação de comunicação em que é concebido desse tipo de gênero do discurso.

Chegando ao final da roda de conversa, solicitei que os/as alunos selecionassem (em casa, com o auxílio de familiares) fotografias, brinquedos, documentos, músicas e/ou objetos que contivessem alguma história a ser compartilhada com a turma em um futuro encontro.

Por fim, entreguei a pequena ficha para que os alunos registrassem, brevemente, as suas lembranças narradas nesse primeiro encontro, recolhi após o término da escrita e a roda de conversa foi encerrada com uma avaliação realizada pelos alunos.

Quanto ao segundo encontro, a atividade planejada foi uma oficina temática desenvolvida em quatro horas/aulas que pretendia explorar as características das memórias: aspectos composicionais, de estilo e conteúdo temático próprios dos gêneros discursivos segundo o que afirma Bakhtin (1992).

A oficina temática foi ministrada na sala multifuncional da instituição, local previamente organizado para a efetivação dessa etapa.

No quadro branco, fixei algumas gravuras representantes de várias dimensões/temáticas que fundamentariam a dinâmica inicial: imagens de escolas, casas, amigos, crianças, sorrisos, lágrimas, elementos da natureza, brincadeiras, entre outras. Solicitei que os/as participantes observassem as figuras expostas, procurando relacioná-las a uma lembrança que pudesse ser relatada à turma. Os/as estudantes selecionaram as gravuras que melhor representavam as memórias e relataram aos/as participantes do encontro. O tempo estimado para cada momento do encontro era resultante da necessidade da turma.

Considero relevante mencionar que, com as dinâmicas planejadas ao início de cada encontro, pretendia promover uma maior interação entre os/as participantes das atividades, instigar o relato das memórias resgatadas, proporcionar um momento de aprendizagem coletiva à medida que as memórias eram narradas, revelando as características, valores e

costumes da comunidade, mas também proporcionando uma fundamentação da temática que seria apresentada na produção escrita do texto de memórias.

Com isso, pretendia fazer o percurso oposto do apresentado por Geraldi (2011, p.128) ao fazer referência à metodologia utilizada no ensino da modalidade escrita da língua:

[...] na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. (GERALDI, 2011, p. 128).

De fato, a proposta executada pretendia propiciar momentos de fala livre, proporcionando aos participantes da pesquisa mais uma situação concreta de uso da língua, uma vez já constatada a prática de narração de suas narrativas memoriais. Refletindo acerca do exposto por Geraldi (2011), propus, ao visar à escrita das memórias dos estudantes indígenas, uma atividade imediata de uso da escrita e não apenas um exercício de preparação para um uso futuro da língua.

Retomando o detalhamento das atividades executadas, distribuí (após o relato oral de memórias) cópias do texto *O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé*, de Kelli Carolina Bassani, projetando-o também no quadro branco.

A partir da leitura do texto, passei a expor características do gênero memórias (escolhas linguísticas adotadas pelo narrador, presença de costumes, valores, aspectos identitários) exemplificando com passagens do texto. À medida que a explanação era delineada, os/as alunos/as participavam levantando questionamentos, complementando a exposição e identificando as características no texto estudado.

Ao prosseguir com o estudo do gênero, passei a evidenciar a constante presença dos verbos empregados – predominantemente – no passado, de pronomes de primeira pessoa e a presença do narrador-personagem própria de textos autobiográficos.

As especificidades do gênero foram examinadas durante a roda de conversa realizada no encontro anterior e nas oficinas temáticas que a sucederam. A cada exemplar de memória estudado, pretendia fornecer recursos para o aprimoramento da produção textual escrita dos/as alunos/as.

Em se tratando das especificidades da tipologia narração, destaquei como se estabelece o recurso descritivo em determinados momentos do texto para deter a atenção e do leitor ao enredo. Ainda foram identificados o espaço, tempo, personagem e foco narrativo, descritos na narrativa memorial.

Encerrado esse primeiro momento de caracterização do gênero discursivo memórias, solicitei que os/as participantes identificassem cada elemento estudado em sua cópia. A proposta foi destacar fragmentos que contivessem os elementos constituintes do gênero, criando, ao final do texto, uma espécie de legenda que pudesse identifica-los. A seguir, apresento um exemplar produzido em sala:

**Figura 42: Reconhecimento das características do gênero memórias**

*O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé*

Já foram escritas muitas histórias da época em que os meninos engraxates **eram** engolidos pelo valetão da Rua Sete de Setembro. Mas nenhuma delas conta esta ou outras histórias de Pajé. Guardo-as dentro do peito, como boas lembranças da rua onde **vivi** e que teimam em se misturar com a história da cidade.

**EU NÃO** Nascermos juntos: **eu**, a rua e essas histórias. Somos uma coisa só, mas nós não estamos nos livros. Estamos na contramão, por isso me atrapalho com as palavras. Às vezes falta ar, outras o ar é demais, então o meu coração acelera, o nó na garganta avisa: o menino Pajé vai acordar!

Hoje, quem não conhece a Rua Sete de Setembro é porque não conhece minha cidade - Toledo. Apertada entre outras no extremo oeste paranaense, bem pertinho do Paraguai, surgiu de uma clareira no meio da mata.

**Naquele tempo, uma clareira; hoje**, Rua Sete de Setembro. Essa rua foi crescendo e acolhendo o progresso que tenta esconder e aprisionar as histórias de Pajé. Elas estão descansando embaixo do calçamento, dos asfaltos, dos prédios, das casas. Basta um sinal que elas voltam.

Cheiro de terra molhada - esse era o sinal. E, ainda hoje, sinto esse cheiro entrando no meu cérebro e mexendo com o meu coração. Naquele tempo bastava sentir o cheiro de terra molhada para que **nós, os meninos engraxates**, escondêssemos nossas engraxadeiras - caixa de madeira em que se guardava o material necessário para engraxar sapatos - no porão dos fundos da bodega do Pizetta e, como garotos matreiros, saíssemos de mansinho, sem despertar curiosidade. Corríamos lá embaixo, no começo da rua que embicava no meio da mata, pois o mistério ia começar!

A chuva **caía** e formava muita enxurrada que, com sua força, trazia a terra misturada. Parecia uma cascata de chocolate que despencava no valetão - buraco muito profundo provocado pelas enxurradas, erosão. A água fresquinha que caía do céu misturava com a terra quente e provocava o mistério. **Nós** éramos puxados para dentro daquele enorme buraco por uma força estranha sem dó. Mesmo os que não queriam não conseguiam resistir, porque a magia era muito forte e, em poucos segundos, estávamos lá dentro, na garganta

do valetão, onde **brincávamos** durante horas. Nessas horas o trabalho era esquecido.

Quando **eu** era menino, **trabalhava** muito. Todos os dias de manhã ia à escola e, ao retornar, mal acabava de almoçar, pegava a engraxadeira, colocava nas costas para a rua, quer dizer, para o trabalho. A engraxadeira era muito grande e pesada para meu tamanho - eu era apenas um garoto! Mas era a **única forma de ajudar minha mãe no sustento da família**.

Sentia como se estivesse carregando o mundo sozinho.

**Hoje sou adulto** e sei que aquela magia era fruto de nossa fantástica imaginação. Como qualquer outro menino, o engraxate também tinha direito de brincar. Uma das poucas vezes em que podíamos fazer isso era quando chovia. Mesmo que depois nos custasse castigos e surras.

Atualmente, as brincadeiras, comparadas com as de meu tempo, são muito diferentes. Hoje, os heróis são Superman, Batman, Homem-Aranha. Antes tínhamos heróis indígenas, com suas histórias cheias de mistérios das florestas.

Naquele tempo, quando chovia, o valetão da Rua Sete de Setembro era nosso mundo fantástico. Além das divertidas brincadeiras no lamaçal que escorria da rua, fazíamos cabanas no paredão da erosão, guerrilhas com bodoque, usando sementes de árvores como cinamomo e mamona.

Quando não chovia, sobrava tempo para brincar só aos domingos. Então, **eu - Pajé - e minha turma** nos reuníamos na mata, que se misturava com o terreiro das casas.

Nele, construíamos cabanas, arcos, flechas, tacapes. Pintávamos o corpo todo com barro e frutinhas da mata. Assim, sentindo-nos como heróis, brincávamos de índios guerreiros, até o sol se esconder.

Nossa vida se enchia dos poderes que vinham da mata e seguia solta, como passarinho. O fim da história? Não sei não, porque eu ainda vivo. E enquanto eu viver as lembranças nunca vão terminar.

Kelli Carolina Bassani  
Aluna finalista da 3ª edição do Prêmio Escrevendo o Futuro 2006  
E.M.E.I.E.F. Walter Fontana  
Toledo - PR

Espaço	Personagens	Tempo
Contexto	Pronomes	Denotação
Valores	Verbos	Nomes

Fonte: A autora (2019).

Conforme o exemplar produzido, o participante elenca características estudadas na oficina e as relaciona a fragmentos do texto de memórias. Aspecto relevante observado nessa oficina é o destacado no terceiro parágrafo: *Naquele tempo, uma clareira; hoje, Rua Sete de Setembro [...]*, reconhecido pelo participante na análise de seu texto. Esse paralelo que a narradora traça entre “*naquele tempo*” e o “*hoje*” é um recurso utilizado nas memórias para transportar o leitor em uma comparação/avaliação entre o passado e presente, como também se observa em: “*Hoje sou adulto e hoje sei que aquela magia era fruto de nossa fantástica imaginação [...]*”.

Ao final da oficina, recolhi os exemplares de memórias para que fossem consultados em oficinas posteriores, auxiliando a produção escrita das memórias, e o momento foi encerrado com uma avaliação realizada pelos/as estudantes.

O terceiro encontro da pesquisa consistiu em uma oficina temática para a produção da primeira escrita do texto de memórias com a durabilidade de quatro horas/aulas. Iniciando-a, foi feito um retrospecto das etapas realizadas até o momento e, em seguida, prosseguimos com dinâmica inicial da oficina.

Com a turma acomodada em círculo, entreguei folhas de papel A4 e lápis coloridos e solicitei que, em silêncio, os/as participantes refletissem sobre um acontecimento passado que pudesse ilustrar o enredo dos seus textos de memórias e escrevessem uma palavra ou, até mesmo, uma breve frase resumindo-o.

Nessa dinâmica, os/as estudantes não fizeram o relato oral de suas memórias aos demais participantes, pois o fato revivido nesse momento deveria ser compartilhado em um momento futuro por meio das produções escritas.

Encerrado o período de reflexão, a sala foi organizada e passei a retomar as características do gênero discursivo memórias a partir dos textos estudados nos encontros anteriores e, coletivamente, foram feitas leituras e análises. Reservei ainda um breve momento para esclarecer algumas dúvidas que surgiram.

Em seguida, passei a discutir com a turma a proposta de confecção do produto final do projeto em andamento: a produção de um livro de memórias. Para isso, orientei-os quanto ao contexto/situação de circulação dos textos e quem seriam os possíveis leitores das memórias a serem produzidos.

Logo após, entreguei uma ficha elaborada especificamente para as produções textuais e os participantes deram início à primeira escrita de suas memórias. Nesse momento, passei a atendê-los individualmente, auxiliando-os nas dificuldades encontradas pelos/as estudantes.

As figuras a seguir fazem referência a essa atividade que também foi desenvolvida em uma sala multifuncional da instituição. Local esse que considerei adequado para a efetivação dessa oficina, pelo fato de se localizar em um ambiente mais reservado da escola. Assim foi possível evitar interrupções de terceiros.

**Figura 43: Produção escrita de memórias**



Fonte: A autora (2019).

**Figura 44: Produção escrita de memórias**



Fonte: A autora (2019).

Conforme as figuras acima, é relevante mencionar que a escrita do texto foi concebida em sala, nenhum/a dos/as participantes pôde levar seus escritos para serem finalizados em suas residências.

Recolhidas as produções, foi feita uma rápida avaliação com os dezenove participantes presentes dessa etapa da pesquisa. Vejamos:

**Quadro 14: Avaliação da segunda oficina temática**

	<b>Para mim a oficina de hoje foi...</b>
1.	Muito boa, ótimas histórias etc... Para mim a aula foi mais fácil.
2.	Para mim foi uma grande atividade falando sobre o nosso passado.
3.	Muito legal, eu trabalhei minha escrita.
4.	Foi um pouco difícil.
5.	Espetacular, foi mais fácil até porque eu já tinha uma história já memorizada na minha cabeça, foi uma aula super legal.
6.	Legal, voltei ao tempo para recordar uma história que minha mãe me falou.
7.	Super top, aprendemos bastante, trocamos conhecimentos e escrevemos experiências das nossas vidas.
8.	Foi mais difícil porque não tinha decidido o que escrever.
9.	Muito pensativo. Foi muito bom.
10.	Ruim, porque não sabia o que pensar.
11.	Legal, eu consegui lembrar um pouco do meu passado.
12.	Foi muito legal que eu falei sobre mim.
13.	Foi interessante.
14.	Ótimo.
15.	Foi um pouco difícil, pois foi muito difícil pensar.
16.	Difícil, porque na hora eu não pensei em nada.
17.	Foi muito bom porque eu relembrei o meu passado e foi muito bom escrever, muito fácil.

18.	Foi bem interessante, gostei muito.
19.	A oficina de hoje foi legal foi bem mais fácil para mim (sic) fazer o meu texto. Eu aprendi muito com essas oficinas.

Fonte: A autora (2019).

Sintetizando o resultado descrito acima, apresento um gráfico que representa em porcentagem o que defino como Avaliação Favorável (AF) e Avaliação Desfavorável (AD). O que necessariamente não implica objetivamente/exatamente na fundamentação da resposta adotada, uma vez que há casos em que não é possível analisar especificamente a que aspecto a avaliação do/a participante foi atribuída, situação que se verifica nas respostas quatro e quatorze.

**Figura 45: Avaliação da segunda oficina temática**



Fonte: A autora (2019).

Como se verifica no gráfico acima, dos cinco estudantes que se depararam com algum nível de dificuldade na oficina, três (especificamente as avaliações dez, quinze e dezesseis) justificam não saber o que “*pensar*”. Aspecto, provavelmente, relacionado à temática/dimensão a ser desenvolvida na produção escrita do texto de memórias. A avaliação oito revela a dificuldade diante de não ter “*decidido o que escrever*”, o que pode haver relação com as avaliações dez, quinze e dezesseis. Já no caso da avaliação quatro, o/a estudante apenas afirma que “*Foi um pouco difícil*” e não atribui a nenhum fator específico. Em nenhuma das cinco avaliações consideradas desfavoráveis foi mencionada alguma dificuldade relacionada à estrutura composicional, estilo e/ou conteúdo temático.

Quanto aos participantes que atribuíram algum aspecto favorável a oficina (especificamente quatorze), ressalto as avaliações: sete - “*Super top, aprendemos bastante, trocamos conhecimentos e escrevemos experiências das nossas vidas.*”, onde pode ser notado que o/a estudante evidencia a troca de conhecimento e a escrita das memórias enquanto aspectos positivos a construção do conhecimento; três - “*Muito legal, eu trabalhei minha escrita.*”; dezessete - “*Foi muito bom porque eu lembrei o meu passado e foi muito bom escrever, muito fácil.*” e, ainda, a dezenove - “*A oficina de hoje foi legal foi bem mais fácil para mim fazer o meu texto. Eu aprendi muito com essas oficinas.*” apontando para o fato de os/as alunos/as conceberem uma atividade de escrita como algo agradável, situação que eu ainda não havia presenciado ao longo de, aproximadamente, dois anos letivos lecionando na turma. Ainda devo destacar as avaliações um, dois, seis, sete, onze, doze, dezessete (algumas também relacionadas às questões de uso da escrita), que fazem uma menção positiva ao fato do resgate das memórias ao longo da oficina. O que me leva confirmar a aceitação por parte dos/as estudantes pelo gênero memórias. Assim, com base na avaliação concebida pelos/as estudantes, passei a constatar os primeiros resultados positivos do/s encontro/s até aqui realizados.

Após a escrita dos textos de memórias que ocorreu nessa segunda oficina, fiz uma primeira análise dessas produções textuais e, a partir da proposta de correção textual-interativa, concretizada por meio de bilhetes orientadores apresentada por Ruiz (2018), os/as estudantes realizaram (em encontros posteriores) a reescrita de suas memórias.

A próxima etapa do projeto de pesquisa referente ao quarto encontro foi a execução da terceira oficina temática ministrada em quatro horas/aulas. No primeiro momento, destinamos a dinâmica de resgate memorial.

Os/as estudantes se acomodaram nas cadeiras e mesas que estavam dispostas em círculo na sala multifuncional, local em que foi realizada a maior parte das atividades do projeto, por ser um ambiente que me possibilitava uma organização prévia do espaço e que possuía as devidas instalações para o uso dos materiais eletrônicos que necessitávamos durante as oficinas temáticas e as rodas de conversa.

Após se organizarem na sala, os/as participantes apresentaram aos demais colegas os objetos que foram requisitados na primeira roda de conversa. Brinquedos, artigos pessoais e até uma maniva (ramo de mandioca) foram a representação concreta das memórias que possuíam uma estreita ligação com item exibido na oficina pelos/as alunos/as, como pode ser verificado nas figuras adiante:

Figura 46: Dinâmica de resgate memorial



Fonte: A autora (2019).

Figura 47: Dinâmica de resgate memorial



Fonte: A autora (2019).

Como a maior parte dos/as integrantes da oficina compartilhou alguma memória (particular, de familiares ou de terceiros), dividimos os turnos de fala para que fosse possível a participação de todos/as.

Essa dinâmica foi uma proveitosa oportunidade para incentivar a participação dos/as estudantes na narração de suas reminiscências que se entrecruzam com as do coletivo e da comunidade, além da possibilidade de observação dos aspectos identitários, difundidos junto às narrativas memoriais.

Encerrada a dinâmica inicial, passei a abordar alguns elementos que contribuem para consolidar a articulação textual em um texto. Com o auxílio do projetor, apresentei a definição de coesão e coerência textual, mostrando como esses recursos são articulados no texto de memórias. Para isso, utilizei fragmentos de textos estudados nos encontros já realizados. Além disso, trouxe a turma o novo exemplar de memórias: *A raiva de ser índio*, do escritor indígena Daniel Munduruku.

A partir das memórias de Munduruku (2005), analisamos as características do gênero discursivo coletivamente. Nesse momento, apenas iniciei a análise e os/as estudantes prosseguiram exitosamente com autonomia nas observações que foram tecidas.

Em seguida, retomei as discussões voltadas aos elementos linguísticos necessários à escrita do gênero em estudo. Considerando que os conteúdos previstos para serem estudados nessa oficina já foram ministrados à turma, retomei brevemente a função de algumas classes gramaticais (conjunção, pronome, advérbio) e de elementos semânticos (sinonímia, hiperonímia) empregados em algumas passagens de textos que colaboram para a construção do nexos textual.

Esses conteúdos linguísticos foram abordados, ao longo das rodas e oficinas, nos textos de memórias. Para isso, à medida que constatava a necessidade dos/as participantes de rever os conceitos e exemplos primordiais para que fosse possível fazer uso tal elemento na escrita, recorria a exposições orais (com auxílio do projetor) e posteriormente estabelecia a aplicação sistemática de tal conteúdo nos textos estudados.

Após a exposição e exemplificação desses elementos linguísticos, projetei no quadro branco alguns exemplares da primeira versão dos textos produzidos pelos/as participantes. Pretendia estabelecer algumas observações referentes aos aspectos que necessitavam serem aprimorados em paralelo. Também exibi fragmentos que já se apresentavam com uma adequada coesão textual. Ainda estabeleci observações acerca dos efeitos de sentido que remetem a um texto coerente à medida que os elementos coesivos são ajustados no texto.

É importante salientar que os textos expostos não continham as devidas autorias. Previamente, informei aos alunos/as sobre a minha intenção de exibir suas produções para que lhes ficasse mais claro como deveriam proceder em relação à aplicação dos conteúdos estudados. Como retorno, todos/as concordaram com a iniciativa e consideraram ao final da oficina uma iniciativa produtiva. Solicitei, também, que os/as participantes ainda não se apresentassem como autores/as das memórias.

Dessa forma, foi conduzida uma análise coletiva da primeira versão de alguns textos. Durante as exposições e análises dos textos, os/as estudantes expuseram suas dúvidas sobre os conteúdos estudados.

Ao final da oficina, entreguei as produções textuais aos devidos autores/as e passei a atendê-los/as individualmente. Estes prosseguiriam com a análise individual de suas memórias, analisando onde deveriam ser feitos os ajustes (na reescrita que aconteceria nas próximas oficinas) relacionados aos aspectos referentes à coesão e coerência textual. Encerradas as análises, os textos de memórias foram recolhidos e uma avaliação do encontro foi efetivada no último momento.

Dando prosseguimento ao andamento das atividades, a quarta oficina temática (referente ao quinto encontro) foi desenvolvida em quatro horas/aulas.

Organizei as cadeiras e mesas da sala em formato circular e, ao fundo, reservei uma mesa contendo vários porta-retratos com fotografias, representando momentos significativos e memoráveis cedidas previamente pelos/as estudantes, como pode se verificar abaixo.

Essas fotografias poderiam ser selecionadas junto aos familiares para que os/as participantes pudessem reunir a maior quantidade de informações acerca momento representado a fim de expô-las aos demais participantes da oficina. Dessa forma, pretendia

incentivar o maior contato da turma com os aspectos pertinentes às tradições culturais da comunidade. Para isso, o contato e a colaboração com/de pessoas mais velhas configuraria uma oportunidade proveitosa.

**Figura 48: Fotografias para dinâmica de resgate memorial**



Fonte: A autora (2019).

Ao som de um fundo musical, os/as estudantes foram convidados a observarem as fotografias expostas e, mesmo não sendo solicitados, passaram a descrever uns aos outros em que contexto as imagens haviam sido registradas. Esse foi um momento de interação entre os/as participantes. Pude observar que foram surpreendidos com a dinâmica inicial. Os relatos tecidos durante o encontro revelaram aprovação por parte dos/as integrantes da oficina.

Após o momento de apreciação das fotografias expostas, cada aluno/a retirou seu porta-retrato da mesa e se acomodou em sua cadeira. Em seguida, estabeleci um tempo estimável para os relatos das memórias que seriam expostas à turma. A seguir, é possível observar alguns momentos desse encontro:

**Figura 49: Exposição das fotografias**



Fonte: A autora (2019).

**Figura 50: Exposição oral de memórias**



Fonte: A autora (2019).

Os relatos registrados foram sobre os mais variados acontecimentos: aniversários, festas religiosas da região, despedidas, encontros de amigos, entre outros acontecimentos memoráveis.

Encerradas as apresentações, os/as participantes organizaram a sala – dispendo as cadeiras em filas duplas – para que se fosse possível prosseguir com o andamento da oficina.

A partir desse momento, passei a projetar no quadro o texto *Memórias de um aprendiz de escritor*, de Moacyr Scliar. Os/as estudantes acompanharam a leitura do texto por meio do livro didático adotado pela instituição de ensino. Foi realizada uma breve análise da variedade linguística empregada no exemplar de memórias e dos sinais de pontuação também responsáveis pela articulação e construção dos sentidos do texto. Acrescente-se, ainda, que esses últimos revelam o estilo linguístico adotado pelo autor.

Em seguida, fiz a projeção de trechos das memórias escritos pelos/as estudantes e mostrei alguns aspectos referentes à regência verbal e nominal e da variação da língua empregada que necessitavam de alguns ajustes.

Em relação ao trabalho com a pontuação no texto de memórias, solicitei à turma que pontuássemos um fragmento de memórias que foi projetado para a turma a partir da revisão realizada.

Adiante, os/as alunos/as receberam a versão (uma cópia) de suas escritas, trocaram seus textos com o/a colega ao lado (uma vez acomodados em duplas) e prosseguiram com a análise dos textos.

Encerradas as análises, solicitei que anotassem as observações oriundas das análises para que servissem de orientação na reescrita de seus textos que não aconteceram nesse encontro, pois verifiquei que os/as participantes necessitavam de um tempo maior para realizarem tal atividade. Assim foi encerrada a quarta oficina temática.

Adotando o modelo de correção apresentado em Ruiz (2018), em aulas seguintes, cada aluno/a recebeu seu texto e verificou o bilhete orientador que eu havia escrito com observações para serem consideradas no momento da reescrita. A partir das observações impressas nos bilhetes, nas discussões estabelecidas na oficina anterior e no atendimento individual que prestei aos/às estudantes, a segunda reescrita dos textos de memórias foi realizada em sala de aula.

Considerando a harmoniosa convivência entre os/as integrantes da turma (atribuo isso também à relação de proximidade entre os/as estudantes fora do âmbito escolar, conforme pude constatar a partir das observações e dos relatos ocorridos durante os encontros), priorizei como tema da dinâmica de resgate memorial as histórias experienciadas pelos/as participantes

da pesquisa. Assim sucedeu-se o início da quinta oficina temática referente ao sexto encontro que foi desenvolvida em cinco horas/aulas.

Em tom de uma conversa informal, questionei-os a respeito das diversas experiências desfrutadas pelo coletivo ao longo do ano. O empenho dos/as estudantes em narrar às aventuras (conforme a definição atribuída) foi explícito, tão logo não foi percebido que aquele momento se tratava de mais uma atividade desenvolvida.

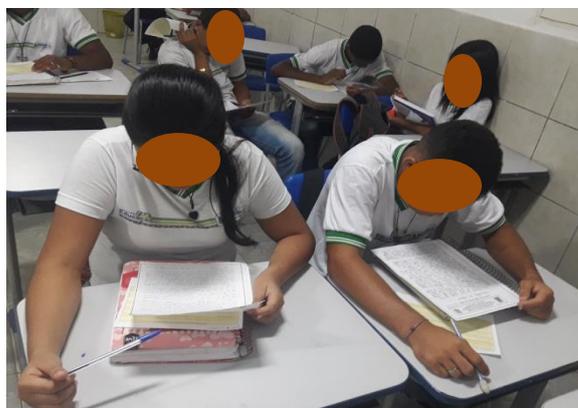
Em seguida, passamos a trabalhar com a escrita dos textos de memórias. Entreguei um roteiro que remetia aos aspectos que deveriam ser analisados antes da escrita final das memórias. Esse roteiro retomava (em forma de perguntas) todo o conteúdo ministrado durante as oficinas anteriores.

Adiante, projetei fragmentos das memórias analisadas nos encontros passados e, brevemente, foi feita uma análise a partir dos tópicos do roteiro para que os/as estudantes pudessem observar como proceder com a revisão final de suas memórias.

Encerradas as orientações, entreguei os textos produzidos pelos/as alunos/as para que fizessem as devidas análises e, nesse momento, passei a atendê-los individualmente.

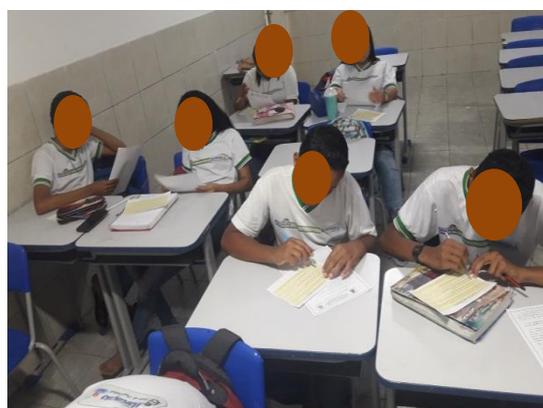
Após a revisão das memórias, que também continham, conforme a proposta de Ruiz (2018), um bilhete orientador quanto às correções que deveriam ser realizadas, foi reescrita a última versão do texto de memórias, como pode ser observada na figura adiante:

**Figura 51: Reescrita final das memórias**



Fonte: A autora (2019).

**Figura 52: Reescrita final das memórias**



Fonte: A autora (2019).

À medida que cada participante encerrava sua escrita final, fui recolhendo os textos de memórias e a oficina foi encerrada com uma avaliação do momento. Vale salientar, ainda, que toda produção escrita foi realizada em sala junto ao atendimento prestado por mim.

Fundamentando-me nos estudos de Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) ao evidenciar a importância de o/a docente planejar e adequar esse tipo de atividade à sala de aula, também a esse aspecto devo considerar o resultado satisfatório do envolvimento da turma nas atividades de escrita desempenhadas. Isso pelo fato de que nem todos/as os participantes compareceram a todos os encontros, no entanto, quando presentes, explicitavam o interesse em desenvolver as atividades com o atendimento individual prestado por mim.

Chegando ao último encontro (sétimo) da pesquisa, as atividades foram encerradas em uma roda de conversa (a segunda) que durou aproximadamente quatro horas/aulas.

Iniciei a roda de conversa, exibindo (com o auxílio de um projetor) um pequeno vídeo contendo fragmentos de textos e imagens da turma em diversas participações nas atividades da pesquisa. O conteúdo do vídeo anunciava, em tom de despedida, o término dos encontros.

Ao final da exibição, anunciei o fim das atividades do projeto e solicitei que todos/as se acomodassem em círculo para que procedêssemos com uma análise acerca da participação dos/as estudantes e das atividades promovidas ao longo de todas as etapas.

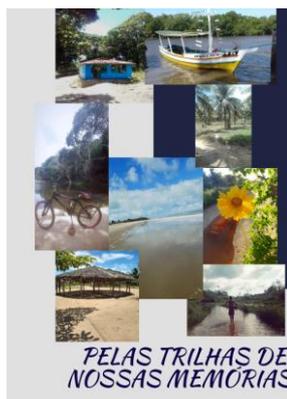
Como roteiro da avaliação, previamente, elaborei algumas perguntas que foram depositadas em um pequeno baú que foi repassado a cada participante. À medida que o objeto passava de mão em mão, cada aluno/a deveria responder ao questionamento sorteado, fazendo sua avaliação.

Após a análise realizada pelos/as participantes, estes receberam a versão final dos textos de memórias para que pudessem socializar suas produções, assim desfrutaram de um momento destinado à interação entre a turma.

Ao final do encontro, solicitei de cada estudante uma fotografia que pudesse ilustrar a escrita de sua memória. Dessa forma, foi encerrada a roda de conversa.

Como produto das atividades desenvolvidas junto aos/às participantes dessa pesquisa, todos os textos produzidos em sala resultaram na em um livro de narrativas memoriais.

**Figura 53: Livro de memórias dos/as estudantes**



Fonte: A autora (2019).

Além da metodologia detalhada até o presente momento envolvendo a realização de rodas de conversa e oficinas temáticas, outras possibilidades podem ser suscitadas a depender da turma em que se pretende desenvolver atividades envolvendo o uso das memórias. Quanto à organização do ambiente, a turma pode ser:

- conduzida a um ambiente diferente de onde se costuma ministrar as aulas (dependendo do objetivo do encontro: sala multifuncional, espaço de convivência, áreas ao ar livre);
- disposta em círculo (uma opção para a roda de conversa), em duplas, em pequenos grupos.

Também considerando o contexto da comunidade onde está inserida a instituição, a escolha dos temas pode estar em consonância com:

- a realidade da comunidade (local e escolar);
- o benefício que pode resultar para a comunidade;
- o interesse dos discentes pela temática;
- a relevância para os discentes.

Quanto ao trabalho com os estudantes, há a possibilidade de utilizar:

- oficinas temáticas;
- rodas de conversa;
- atividades cujo foco esteja voltado para a oralidade;
- a produção de textos escritos.

Já em relação à análise das produções, convém considerar as necessidades apresentadas pelos/as estudantes para a ministração do conteúdo considerando:

- a aplicação em situações reais onde conteúdo abordado pode ser utilizado;

- a abordagem de uma temática específica que se pretende estudar.

Por fim, convém mencionar que o produto final alcançado nesse estudo resultou em um livro de memórias da turma participante, dessa forma quanto à circulação e divulgação de produções similares e há a possibilidade de expô-las:

- em mostras pedagógicas realizadas para comunidade (local e escolar);
- em um lançamento da obra organizado especificamente para esse fim;
- em um sarau/mostra literário/a.

Detalhadas as sugestões acima, na próxima seção, apresento as considerações finais acerca desse estudo.

## AS ÚLTIMAS PALAVRAS

A memória é uma faculdade importante e inerente ao indivíduo e ao contexto da sociedade em que vive, seja pela manutenção dos aspectos sociais a serem resguardados, pela preservação da cultura da comunidade ou, até, pela afirmação identitária intrínseca à memória resgatada. Outro recurso considerável para a humanidade é a escrita. Presente nas mais distintas esferas da sociedade, constitui-se uma modalidade da língua que requer sua devida atenção.

Considerando esses aspectos, empenhei-me em investigar como as memórias de jovens indígenas inseridos no 8º ano do Ensino Fundamental poderiam potencializar o aprimoramento das suas produções escritas. Especificamente observando qual a importância do trabalho com memórias com os estudantes indígenas, quais dimensões de sua memória como jovem indígena foram contempladas nas produções desses estudantes, quais as dificuldades estes apresentaram em relação à produção do gênero memória e ainda possíveis procedimentos metodológicos que poderiam levar os estudantes a superar as dificuldades na produção escrita de memórias.

Para que fosse possível de alcançar os objetivos citados acima, desenvolvi junto aos participantes duas rodas de conversa e cinco oficinas temáticas que abrangeram dinâmicas de resgate memorial, narração oral de memórias, estudo das características desse gênero discursivo por meio da leitura e análise de exemplares de textos e, ainda, escrita e reescrita das memórias dos/as estudantes que resultaram no produto final desse estudo: um livro de memórias.

Esses instrumentos que resultaram nos dados analisados apontaram para a relevância de optar por uma metodologia que prezasse pelo uso contextualizado da língua, instigando os participantes a refletirem que a comunicação estabelecida em sociedade assim se efetiva por meio de gêneros discursivos que cumprem determinadas funções. Dessa forma, a escrita foi aprimorada nas aulas de Língua Portuguesa, adequando os conteúdos a situações reais de uso da língua: a narração das memórias.

Também por meio do estudo realizado, observei a importância de trabalhar com o gênero memórias junto a esses estudantes: o revelar dos valores, dos costumes, das tradições e dos aspectos identitários dos/as participantes e da comunidade em que estão inseridos. Essa peculiaridade do gênero contribui para a formação de indivíduos mais críticos em relação ao seu papel e sua representação na sociedade, assim como o sentimento de pertencimento a determinados grupos sociais, uma vez que o memorialista, ao adentrar por suas reminiscências,

assume um comportamento analítico acerca de seu comportamento passado em detrimento do eu apresentado no presente.

Outra questão considerável a ser mencionada é a constatação das dimensões das memórias retratadas nas produções escritas: as brincadeiras e o entretenimento na comunidade, os variados aspectos da vida indígena, as celebrações religiosas comuns na região, o sentimentalismo oriundo de laços parentais e ainda uma narrativa que suscita os conflitos em uma relação de amor e traição. Temáticas que envolviam o narrador, na maioria das produções, em um sentimento de pertencimento ao lugar. E isso pôde ser observado também nas entrelinhas das narrativas, a partir dos momentos de deleite vividos na comunidade.

Em relação às dificuldades apresentadas na produção das memórias escritas, verifiquei que os maiores problemas não estavam relacionados aos elementos constituintes do gênero: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, mas, especificamente, a questões de ordem linguística como: a paragrafação adequada ao texto narrativo, o uso de elementos que remetem à coesão e coerência, a concordância empregada nos textos, a acentuação, a pontuação e até a separação das sílabas.

Ao chegar às últimas oficinas de escrita das memórias, os/as alunos/as ainda mostraram certa insegurança ao empregar certos recursos da língua (principalmente os últimos mencionados acima). No entanto, após as intervenções realizadas, observei um considerável avanço nas produções se comparada à versão final à inicial, o que me leva a constatar o resultado satisfatório obtido.

Diante do que foi dito, é importante ressaltar que esse estudo não esgotou as eventuais investigações possíveis diante das inúmeras possibilidades de ressignificação a aplicação a outros contextos e atores sociais. A temática e a metodologia empregadas e descritas aqui se configuram um terreno amplo que pode abranger variadas vertentes a serem pesquisadas.

A exemplo disso também é significativa a observação da modalidade oral da língua empregada na narração desses textos, variante responsável pela disseminação desse tipo de gênero do discurso nos primórdios da humanidade. Outro fator importante nessa temática é a observação dos aspectos identitários revelados através da narração das memórias e, ainda, o estudo dos elementos literários muito comuns a esse gênero.

Vale ressaltar que algumas adversidades surgiram no andamento das atividades executadas como certa resistência em relação às atividades que envolviam a escrita de textos, bem como a dificuldade de conciliar as etapas planejadas aos variados projetos desenvolvidos pela instituição ao longo do ano letivo. No entanto, foi possível contemplar a cooperação da

maior parte dos/as estudantes, que, no decorrer das ações efetivadas, reiteravam o interesse em ter suas memórias inscritas na produção final.

Diante dessas considerações, resta-me ainda afirmar a importância dessas experiências para o enriquecimento de minhas práticas docentes. Sabe-se que por longos anos o ensino da Língua Portuguesa em nosso país foi pautado em um fazer descontextualizado, resultando na exposição de meras regras que nem sempre se sabiam ao certo em que circunstâncias caberiam utilizá-las.

Nos dias atuais, a educação brasileira já se fundamenta em documentos que orientam o ensino de maneira a conduzir a formação escolar a partir da participação concreta dos/as estudantes em atividades das mais diversas esferas da sociedade. É nesse cenário em que acolho o desafio diário de repensar minhas práticas docentes, garimpando a cada dia recursos que forneçam aos estudantes uma formação mais completa possível. Assim, a pesquisa instiga o educador a sempre buscar estratégias que mais se adequem à realidade das salas de aula.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED/PUC-SP, n. 5 e 6, p. 25-36, 1997.
- ABREU, Casimiro de. **Poesias Completas de Casimiro de Abreu**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994, p. 80-81.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAGÃO, Maria Lucia. Memórias Literárias na Modernidade. *In: Revista 003*. Jan./Jun. 1992. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11423/6898>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- ASSIS, Maria José Paulino de. **Registro das memórias: uma questão identitária**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 5. ed. S. Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> Acesso em: 06 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 18 jan. 2019.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. 1. ed. São Paulo, Contexto, 2016.

CAPO, Francesco Antonio . **Escritas da memória**: autoria e identidade cultural. 2016. 261f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CLARA, Regina. Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014.

DE ARAÚJO, Andreia Machado Castiglioni. **Memórias literárias na lousa digital**: tecendo novos rumos para o ensino-aprendizagem de leitura-escrita na escola pública. 2018. 232f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ENTREVISTA com Philippe Lejeune. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/12/Entrevista-com1.pdf>> Acesso em: 08. dez. 2018.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. *In: RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs). Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino e aprendizagem*. Natal: EDUFRRN, 2001.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GEDOZ, Sueli.; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. A Leitura do Gênero Discursivo Memórias Literárias a Partir de um olhar bakhtiniano. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 13/2, p. 253-273, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/index>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer; CAPO, Francesco Antonio. Escritas da memória: autoria e identidade cultural. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 143-165, jun.2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2005-2017. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=232271>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp: MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017a.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2017b.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 7 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LIVROS de memórias e biografias autorizadas disparam em vendas. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/01/1950124-livros-de-memorias-fazem-vendas-de-biografias-dispararem-no-pais.shtml>> Acesso em: 09 jan. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Sheila Dias. A literatura e os gêneros confessionais. *In*: BELON, A. R.; MACIEL, S. D. (Orgs). **Em diálogo: estudos literários e linguísticos**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 2, n. 1, jul.2012, p. 47-73.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, H. H. T. S Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa da pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2019.

MELO, Marcia Cristina Henares; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v.4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <[http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf\\_5](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5)> Acesso em: 21 jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. v. 23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NETO, João. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. **AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS**, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli.; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v.14, n.2, maio/ago.2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>> Acesso em: 21 jan. 2019.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK. Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed. São Paulo: Contexto: 2018.

SANTOS, Paula Perin dos. **Memórias literárias: uma proposta de ensino de escrita sob a perspectiva de Calkins**. 2015. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2015.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 01 jan. 2020.

SOLER, Juan; BARCELLOS, Lusival. **Paraíba potiguará**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, vol. 16, n. 1, UFPB/PPGL, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/20337/1>>. Acesso em: 08 abr. de 2018.

SOUSA NETA, Raimunda. **A escrita do gênero memórias: das práticas sociais contexto de sala de aula**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – PAIS DOS ESTUDANTES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **O TRABALHO COM MEMÓRIAS ESCRITAS DE JOVENS INDÍGENAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE**, desenvolvida por Adrielly Zhong Monteiro, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, nesta instituição.

Os objetivos da pesquisa são: analisar como as memórias de jovens indígenas inseridos no 8º ano do Ensino Fundamental podem potencializar o aprimoramento das suas produções escritas. Especificamente, não deixando de: verificar a importância do trabalho com memórias com estudantes indígenas do 8º do Ensino Fundamental no processo de formação identitária; observar quais as dimensões da sua identidade como jovem indígena são contempladas nas produções dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental sobre as suas memórias; identificar quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas do 8º ano do Ensino Fundamental em relação à produção do gênero memória; propor possíveis procedimentos metodológicos que podem levar os estudantes indígenas a superar as dificuldades na produção escrita de memórias.

Justifica-se o presente estudo por se tratar do interesse em promover contribuições para o aprimoramento das memórias escritas através da realização de oficinas temáticas e rodas de conversa. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de certa inibição em externar memórias em rodas de conversa ou, ainda, nas produções textuais coletivas. No entanto, o gênero em estudo não exige do narrador a veracidade dos fatos. Sendo assim, é possível contribuir com memórias de outros ou, ainda, elaborar verossímeis memórias a partir de tramas já conhecidas. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

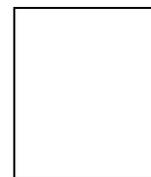
\*\*\*\*\*

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_ de abril de 2019.

\_\_\_\_\_  
 Profa. Adrielly Zhong Monteiro  
 Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
 Participante da Pesquisa



\_\_\_\_\_  
 Testemunha

Pesquisador Responsável: Profª. Adrielly Zhong Monteiro

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Ester Luiza , 52 – Bairro: Centro – Bayeux-PB - CEP: 58.307 – 160.

E-mail: adriellyzhong@hotmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br) – fone:

(83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

## **APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada: **O TRABALHO COM MEMÓRIAS ESCRITAS DE JOVENS INDÍGENAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE** que está sendo desenvolvida por Adrielly Zhong Monteiro, aluna regulamente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, nesta instituição.

Os objetivos da pesquisa são: analisar como as memórias de jovens indígenas inseridos no 8º ano do Ensino Fundamental podem potencializar o aprimoramento das suas produções escritas. Especificamente; não deixando de: verificar a importância do trabalho com memórias com estudantes indígenas do 8º do Ensino Fundamental no processo de formação identitária; observar quais as dimensões da sua identidade como jovem indígena são contempladas nas produções dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental sobre as suas memórias; identificar quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas do 8º ano do Ensino Fundamental em relação à produção do gênero memória; propor possíveis procedimentos metodológicos que podem levar os estudantes indígenas a superar as dificuldades na produção escrita de memórias.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o interesse em pesquisar métodos que possam contribuir para o aprimoramento das produções textuais escritas a partir de situações reais de uso da língua, assim como promover o estudo do gênero memórias na tentativa de preservar, através de textos escritos, histórias relevantes do ponto de vista dos participantes como forma.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: I. Apresentação do projeto, momento que deverá se efetivar em uma roda de conversa, ou seja, na ocasião todos terão a oportunidade de conhecer alguns textos de memórias e externar as narrativas que fazem parte do enredo de suas vidas; II. Em seguida, cinco oficinas temáticas serão desenvolvidas na turma (momento de compartilhar experiências através de leitura, contação e produção de memórias), pretendendo explorar as peculiaridades do gênero em estudo e buscando oferecer as estratégias necessárias para que se alcancem melhorias na produção escrita desses textos; III. Ao final, os textos produzidos deverão ser reunidos e socializados entre os participantes da pesquisa em outra roda de conversa. No momento, terão a oportunidade de externar suas impressões acerca das atividades desenvolvidas e das possíveis melhorias alcançadas. Este também será o momento de organizar as produções escritas para que sejam veiculadas em um livro de memórias que será socializado com os demais integrantes da comunidade escolar.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, limitado à possibilidade de certa inibição em externar memórias em rodas de conversa ou, ainda, nas produções textuais coletivas. No entanto, o gênero em estudo

não exige do narrador a veracidade dos fatos, sendo assim, é possível contribuir com memórias de outros ou, ainda, elaborar verossímeis memórias a partir de tramas já conhecidas. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que, durante todas as etapas da presente pesquisa, serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

\*\*\*\*\*

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento assinado por mim e pelo pesquisador responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Profª. Adrielly Zhong Monteiro  
Pesquisador responsável

---

Aluno(a) Participante da Pesquisa

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Profª. Adrielly Zhong Monteiro

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Ester Luiza, 52 – Bairro: Centro – Bayeux-PB - CEP: 58.307 – 160.

E-mail: [adriellyzhong@hotmail.com](mailto:adriellyzhong@hotmail.com)

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br) – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900.

**APÊNDICE C - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE****Local a ser efetivada a observação:**

- ✓ A observação deverá ser desenvolvida na sala de aula da turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

**Aspectos a serem observados:**

- ✓ Em quais especificidades da escrita (assimilação das características do gênero em estudo, articulação entre as partes do texto, variação pertinente ao gênero, aspectos da superfície textual, entre outras) os escolares apresentam dificuldades;
- ✓ Como os estudantes assimilam o processo de reescrita do texto de memórias;
- ✓ Quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos e alunas ao participarem de uma atividade que envolve de forma significativa a escrita do gênero memórias;
- ✓ Quais dimensões da sua memória – enquanto jovem indígena – são contempladas ao longo das rodas de conversas e das oficinas temáticas;
- ✓ Em que momento as memórias individuais dialogam e colaboram para construção da memória coletiva;
- ✓ Quais aspectos resultantes do resgate memorial, aparentemente, externam alguma contribuição para o processo de construção da identidade dos jovens indígenas.

**ANEXOS**

## ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA



Escola Municipal de Ensino Fundamental  
 Professora Emília Gomes da Silva  
 Marcação - PB

CNPJ: 01.531.367/00  
 INEP: 25083453  
 Esc. Mun. de Ensino Fundamental  
 Professora Emília Gomes da Silva  
 Av. João Ferreira das Góes - Centro  
 Fone: (33)3625-1099 - CEP: 56.294-000  
 Marcação-PB

## TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **O TRABALHO COM MEMÓRIAS ESCRITAS DE JOVENS INDÍGENAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE**, a ser desenvolvida pela aluna Adrielly Zhong Monteiro, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Marcação - PB, 19 de Março de 2019.

*Edilza Cassiano da Silva*

Edilza Cassiano da Silva  
 CPF: 92919391453

Edilza Cassiano da Silva  
 Mat 1700169  
 Diretora Escolar

**ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO  
MUNICÍPIO**



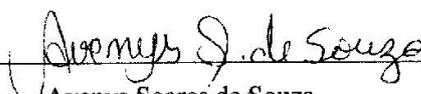
**PREFEITURA MUNICIPAL DE MARCAÇÃO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Avenys Soares de Souza, secretária de Educação do Município de Marcação – PB, afirmo estar ciente da metodologia a ser desenvolvida no estudo: *O trabalho com memórias escritas de jovens indígenas: considerações sobre a formação da identidade* que deverá realizar-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Emília Gomes da Silva, situada na Av. João Ferreira dos Santos, 365 - Centro – Marcação – PB – CEP: 58.294-000. De responsabilidade da professora de nossa rede pública Adrielly Zhong Monteiro e aluna pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, autorizo sua execução.

Marcação, 20 de março de 2019.

Avenys Soares de Souza  
Secretária de Educação  
Portaria nº 410/2018

  
Avenys Soares de Souza

Secretária Municipal de Educação

## ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O TRABALHO COM MEMÓRIAS ESCRITAS DE JOVENS INDÍGENAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

**Pesquisador:** ADRIELLY ZHONG MONTEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 11313519.0.0000.5188

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.293.451

Continuação do Parecer: 3.293.451

Investigador	D_PROJETO_DETALHADO.pdf	01/04/2019 13:34:43	ADRIELLY ZHONG MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	C_DECLARACAO_FUNAI.pdf	01/04/2019 13:34:18	ADRIELLY ZHONG MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	C_ANUENCIA_SECRETARIA_MUNICIP AL_EDUCACAO.pdf	01/04/2019 13:34:05	ADRIELLY ZHONG MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	C_ANUENCIA_ESCOLA.pdf	01/04/2019 13:33:53	ADRIELLY ZHONG MONTEIRO	Aceito
Outros	B_CERTIDAO_APROVACAO_PROGRA MA.pdf	01/04/2019 13:33:37	ADRIELLY ZHONG MONTEIRO	Aceito
Folha de Rosto	A_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	01/04/2019 13:32:58	ADRIELLY ZHONG MONTEIRO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 29 de Abril de 2019

Assinado por:  
Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))

## ANEXO D – TEXTO DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA

### Cenas de Caratinga

Na Caratinga da minha infância tinha uma praça muito bonita, com palmeiras-imperiais que ainda estão lá. A cidade era famosa por essa praça. Tinha um jardim feito por um jardineiro escultor: como tudo era de fícus, ele esculpia passarinhos e flores com as plantas. Mas era sem calçamento, um lamaçal incrível. Eu morava numa rua sem calçamento, e o nosso negócio era voltar para casa, pegar uma faca e tirar o barro do sapato; depois, botar o sapato na frente do fogão para poder secar.

Tinha também o rio onde a gente nadava, brincava... Eu tinha uma brincadeira ótima, “lá vem o marinheiro”: era um cagalhão descendo o rio; a gente abaixava a cabeça e ficava olhando ele passar. Um dia o Chapelão saiu com merda na testa. Todo mundo achou graça. “Está com merda na testa!”. Ele morreu de esquistossomose. A minha infância foi enterrar amigos de infância, eu tinha um enterro por semana. Eu perdi uns dez amigos de infância de esquistossomose, entre amigos e conhecidos. Era barriguinta inchada. Era uma pobreza. Quando eu vejo *Amarcord*, de Fellini, penso que aquela história é um pouco o começo do fascismo, um pouco antes da Guerra.

(ZIRALDO, Cenas de Caratinga. In: *Memórias da Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Museu da Pessoa: Editora Petrópolis, 2009, p. 201)

## ANEXO E – TEXTO DA PRIMEIRA OFICINA TEMÁTICA

### O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé

Já foram escritas muitas histórias da época em que os meninos engraxates eram engolidos pelo valetão da Rua Sete de Setembro. Mas nenhuma delas conta esta ou outras histórias de Pajé. Guardo-as dentro do peito, como boas lembranças da rua onde vivi e que teimam em se misturar com a história da cidade.

Nascemos juntos: eu, a rua e essas histórias. Somos uma coisa só, mas nós não estamos nos livros. Estamos na contramão, por isso me atrapalho com as palavras. Às vezes falta ar, outras o ar é demais, então o meu coração acelera, o nó na garganta avisa: o menino Pajé vai acordar!

Hoje, quem não conhece a Rua Sete de Setembro é porque não conhece minha cidade - Toledo. Apertada entre outras no extremo oeste paranaense, bem pertinho do Paraguai, surgiu de uma clareira no meio da mata.

Naquele tempo, uma clareira; hoje, Rua Sete de Setembro. Essa rua foi crescendo e acolhendo o progresso que tenta esconder e aprisionar as histórias de Pajé. Elas estão descansando embaixo do calçamento, dos asfaltos, dos prédios, das casas. Basta um sinal que elas voltam.

Cheiro de terra molhada - esse era o sinal. E, ainda hoje, sinto esse cheiro entrando no meu cérebro e mexendo com o meu coração. Naquele tempo bastava sentir o cheiro de terra molhada para que nós, os meninos engraxates, escondêssemos nossas engraxadeiras - caixa de madeira em que se guardava o material necessário para engraxar sapatos - no porão dos fundos da bodega do Pizetta e, como garotos matreiros, saíssemos de mansinho, sem despertar curiosidade. Corríamos lá embaixo, no começo da rua que embicava no meio da mata, pois o mistério ia começar!

A chuva caía e formava muita enxurrada que, com sua força, trazia a terra misturada. Parecia uma cascata de chocolate que despencava no valetão - buraco muito profundo provocado pelas enxurradas, erosão. A água fresquinha que caía do céu misturava com a terra quente e provocava o mistério. Nós éramos puxados para dentro daquele enorme buraco por uma força estranha sem dó. Mesmo os que não queriam não conseguiam resistir, porque a magia era muito forte e, em poucos segundos, estávamos lá dentro, na garganta do valetão, onde brincávamos durante horas. Nessas horas o trabalho era esquecido.

Quando eu era menino, trabalhava muito. Todos os dias de manhã ia à escola e, ao retornar, mal acabava de almoçar, pegava a engraxadeira, colocava nas costas para a rua, quer dizer, para o trabalho. A engraxadeira era muito grande e pesada para meu tamanho - eu era apenas um garoto! Mas era a única forma de ajudar minha mãe no sustento da família.

Sentia como se estivesse carregando o mundo sozinho.

Hoje sou adulto e sei que aquela magia era fruto de nossa fantástica imaginação. Como qualquer outro menino, o engraxate também tinha direito de brincar. Uma das poucas vezes em que podíamos fazer isso era quando chovia. Mesmo que depois nos custasse castigos e surras.

Atualmente, as brincadeiras, comparadas com as de meu tempo, são muito diferentes. Hoje, os heróis são Superman, Batman, Homem-Aranha. Antes tínhamos heróis indígenas, com suas histórias cheias de mistérios das florestas.

Naquele tempo, quando chovia, o valetão da Rua Sete de Setembro era nosso mundo fantástico. Além das divertidas brincadeiras no lamaçal que escorria da rua, fazíamos cabanas no paredão da erosão, guerrilhas com bodoque, usando sementes de árvores como cinamomo e mamona.

Quando não chovia, sobrava tempo para brincar só aos domingos. Então, eu - Pajé - e minha turma nos reuníamos na mata, que se misturava com o terreiro das casas.

Nele, construíamos cabanas, arcos, flechas, tacapes. Pintávamos o corpo todo com barro e frutinhas da mata. Assim, sentindo-nos como heróis, brincávamos de índios guerreiros, até o sol se esconder.

Nossa vida se enchia dos poderes que vinham da mata e seguia solta, como passarinho. O fim da história? Não sei não, porque eu ainda vivo. E enquanto eu viver as lembranças nunca vão terminar.

*Kelli Carolina Bassani*

*Aluna finalista da 3ª edição do Prêmio Escrevendo o Futuro 2006*

*E.M.E.I.E.F. Walter Fontana*

*Toledo - PR*

## ANEXO F – TEXTO DA TERCEIRA OFICINA TEMÁTICA

### A RAIVA DE SER ÍNDIO

Daniel Munduruku

A gente não pede para nascer, apenas nasce. Alguns nascem ricos, outros pobres; outros brancos, outros negros; uns nascem num país onde faz muito frio, outros em terras quentes; Enfim, nós não temos muita opção mesmo. O fato é que, quando a gente percebe, já nasceu. Eu nasci índio. Mas não nasci como nascem todos os índios. Não nasci numa aldeia, rodeada de mato por todo lado; com um rio onde as pessoas pescam peixe quase com a mão de tão límpida que é a água. Não nasci dentro de uma Uk'a Munduruku. Eu nasci na cidade. Acho que dentro de um hospital. E nasci numa cidade onde a maioria das pessoas se parece com índio: Belém do Pará.

Nasci lá porque meus pais moravam lá. Meu pai é índio e viveu numa aldeia, como depois eu iria viver também. Fui o primeiro filho da família a nascer na cidade. Antes de mim já tinham nascido quatro meninos e dois meninos (um dos meninos não cheguei a conhecer) todos fora da cidade. Depois de mim vieram ainda três meninos. Era uma alegria só.

Meus pais tinham ido para Belém em busca de uma maneira de sustentar tantas bocas, uma vez que já não era tão fácil viver na aldeia e eles sonhavam com a cidade. Por isso meu pai aprendeu uma profissão: carpinteiro. Foi, e ainda é, um grande mestre nesse ofício. Minhas primeiras lembranças – além de um terremoto que vivi aos quatro anos – são as de meu pai martelando, serrando e falando sobre as propriedades da madeira (acho que ele falava era do espírito das árvores só que não me lembro bem disso). De qualquer modo meu pai era um grande artesão e foi graças a essa sua habilidade que pôde sustentar tantos filhos durante tanto tempo.

Nós sempre moramos na periferia de Belém. Nossa maloca não era nossa e muitas vezes tivemos que mudar de lugar, de casa e de bairro. Foi uma época bem sofrida. Meus irmãos tivera que ir trabalhar na cidade para ajudar nas despesas. Eu mesmo fui vendedor de doces, paçoca, sacos de feira, amendoim, chopp (é um suco colocado em saquinhos de plástico congelados. Em São Paulo chamam isso de geladinho). Fazia tudo isso com alegria. Eu era uma criança que gostava de fazer coisas novas.

Só não gostava de uma coisa: que me chamassem de índio. Não. Tudo menos isso! Para meu desespero, nasci com cara de índio, cabelo de índio (apesar de um pouco loiro), tamanho de índio. Quando entrei na escola primária, então, foi um deus-nos-acuda. Todo mundo vivia dizendo: “Olha o índio que chegou à nossa escola”. Meus primeiros colegas logo se aproveitaram pra me colocar o apelido de Aritana. Não precisa me dizer que isso me deixou furo da vida e foi um dos principais motivos das brigas nessa fase da minha história – e não foram poucas brigas, não. Ao contrário, briguei muito e, é claro, apanhei muito também.

E por que eu não gostava que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso. E, como já contei, eu era uma pessoa trabalhadora que ajudava meus pais e meus irmãos e isso era uma honra para mim. Mas era uma honra que ninguém levava em consideração. Para meus colegas só contava a aparência... e não o que eu era e fazia.

Somente um lugar me deixava feliz. Aliás, dois. Um era o quintal de casa, pois a gente morava numa casa onde havia um imenso terreno baldio e ali eu reunia meus colegas para brincar. Ali treinei meus ouvidos para ouvir as conversas das corujas e dos sapos. Ali me refugiava quando queria ficar sozinho e pensar nos conhecimentos que estava adquirindo, os primeiros livros que estava começando a ler. Ali, comecei a jogar futebol nos campos improvisados que a gente fazia. Havia, porém, outro lugar maravilhoso para onde eu sempre fazia questão de ir. Para esse lugar, entretanto, eu não podia ir sozinho, tinha que ser levado, porque ficava longe da cidade. Era nossa aldeia familiar em Maracanã.

## ANEXO G – TEXTO DA QUARTA OFICINA TEMÁTICA

### Memórias de um aprendiz de escritor Moacyr Scliar

Escrevo há muito tempo. Costumo dizer que, se ainda não aprendi – e acho mesmo que não aprendi, a gente nunca para de aprender -, não foi por falta de prática. Porque comecei muito cedo. Na verdade, todas as minhas recordações estão ligadas a isso, a ouvir e contar histórias. Não só as histórias dos personagens que me encantaram, o Saci-Pererê, o Negrinho do Pastoreio, a Cuca, Hércules, Tarzan, os piratas, Tom Sawyer, Sacco e Vanzetti. Mas também as minhas próprias histórias, as histórias de meus personagens, essas criaturas reais ou imaginárias, com quem convivi desde a infância.

Na verdade, eu escrevi ali em cima. Verdade é uma palavra muito relativa para um escritor de ficção. O que é verdade, o que é imaginação? No colégio onde fiz o segundo grau, havia um rapaz que tinha fama de mentiroso. Fama, não; ele era mentiroso. Todo mundo sabia que ele era um mentiroso.

Uma vez, o rádio deu uma notícia alarmante: um avião em dificuldades sobrevoava Porto Alegre. Podia cair a qualquer momento. Fomos para o colégio, naquele dia, preocupados; e conversávamos sobre o assunto, quando apareceu ele, o Mentiroso. Pálido:

— Vocês nem podem imaginar!

Uma pausa dramática e logo em seguida:

— Sabem esse avião que estava em perigo? Caiu perto da minha casa. Escapamos por pouco.

Gente, que coisa horrível!

E começou a descrever o avião incendiando, o piloto gritando por socorro... Uma cena impressionante. Aí veio um colega correndo, com a notícia: o avião acabara de aterrizar, são e salvo. Todo mundo começou a rir. Todo mundo, menos o Mentiroso:

— Não pode ser!– repetia, incrédulo, irritado.— Eu vi o avião cair!

Agora, quando lembro este fato, concluo que não estava mentindo. Ele vira, realmente, o avião cair. Com os olhos da imaginação, decerto; mas para ele o avião tinha caído, e tinha incendiado, e tudo o mais. E ele acreditava no que dizia, porque era um ficcionista. Tudo que precisava, naquele momento, era um lápis e um papel. Se tivesse escrito o que dizia, seria um escritor; como não escrevera, tratava-se de um mentiroso. Uma questão de nomes, de palavras.

Palavras. São tudo, para quem escreve. Ou quase tudo. Como a serra, o martelo, a plaina, a madeira, a cola e os pregos para o marceneiro; como a colher, o prumo, os tijolos e a argamassa para o pedreiro; como a fazenda, a linha, a tesoura e a agulha para o alfaiate. Estou falando em instrumentos de trabalho, porque literatura nem sempre parece trabalho. Há uma história (sempre contando histórias, Moacyr Scliar! Sempre contando histórias!) sobre um escritor e seu vizinho. O vizinho olhava o escritor que estava sentado, quieto, no jardim, e perguntava: Descansando, senhor escritor? Ao que o escritor respondia: Não, trabalhando. Daí a pouco o vizinho via o escritor mexendo na terra, cuidando das plantas: Trabalhando? Não, respondia o escritor, descansando. As aparências enganam; enganaram até o próprio escritor. Gabriel Garcia Marques conta que, quando senta para escrever, gosta de estar rodeado dos mais variados instrumentos: a máquina, vários lápis, tesoura, cola, borracha, grampeador – para sentir como um operário que vai empreender a tarefa; o operário em construção, de Vinícius de Moraes: “Era ele quem fazia casas/Onde antes só havia chão”.

As Palavras são tudo, você disse, Moacyr? Você mentiu, Moacyr. Mais uma vez você mentiu. As palavras não são tudo, e disso você bem sabe. A emoção conta, caro Moacyr. [...]