



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

NILCILÉIA ALMEIDA DE SOUSA

O QUE SÃO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E COMO ELAS SE REALIZAM NA
PROPOSTA DA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

SANTARÉM
2017

NILCILÉIA ALMEIDA DE SOUSA

O QUE SÃO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E COMO ELAS SE REALIZAM NA
PROPOSTA DA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e produção de texto

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

SANTARÉM
2017

NILCILÉIA ALMEIDA DE SOUSA

O QUE SÃO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E COMO ELAS SE REALIZAM NA PROPOSTA
DA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Santarém, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Presidente da Banca - Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto - Orientador
Universidade Federal do Oeste do Pará

Avaliador - Prof. Dr. Andrei Santos de Moraes
Universidade Federal do Oeste do Pará

Avaliador - Prof. Dr. Zair Henrique Santos
Universidade Federal do Oeste do Pará

Dedico este trabalho a cinco pessoas que de maneiras diferentes são marcantes na minha vida:

Manuela, João Pedro e Bernardo – meus filhos! Razões da minha alegria e do meu prosseguir. Com os quais a vida se tornou mais bonita e mais leve.

Arlete Almeida de Sousa – minha mãe! Meu maior exemplo de mulher: digna, determinada, forte e corajosa. Que apesar da simplicidade de quem nunca sentou num banco de escola, sempre soube que o que podia proporcionar de melhor aos filhos era a chance de estudar.

Nelveton Luis Almeida (*in memória*) – meu amado irmão! Homem humilde, bem-humorado, inteligente, que o que mais sabia fazer era alegrar e ensinar – um palhaço e um mestre natural.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Luiz Percival Leme Britto, pela sábia, segura e competente orientação; e pela generosidade de dedicar seu tempo, atenção e conhecimento para que eu pudesse alcançar a qualidade e a maturidade que essa pesquisa de mestrado exige.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pela bolsa de estudo.

Ao Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – Lelit, pela oportunidade de crescimento acadêmico.

Aos professores doutores do Curso de Mestrado Profissional em Letras da Ufopa, pela disponibilidade, pelas sugestões, pelas indicações bibliográficas e pelo carinho sempre manifestado.

Aos colegas da primeira turma de Mestrado Profissional em Letras da Ufopa, pelas contribuições, pela amizade e as alegrias compartilhadas.

À professora Mestre Cláudia Castro, por ser quem primeiro sonhou esse sonho comigo e que por seu exemplo e incentivo nunca me deixou desistir de persegui-lo.

Aos professores Marcos Vinício Botelho, Herbert Rebelo e Noélia Santos de Sá – diretor e vice-diretores da Escola Rio Tapajós, pela compreensão e cumplicidade que me permitiram equilibrar estudo e trabalho.

Às amigas Elaine Vasconcelos, Danilma Paiva, Helaine Corrêa, Chislane Mendes e Alexandrina Amorim pelas valiosas contribuições, pelo apoio e ombro-amigo sempre disponível, e por nunca me deixarem pensar que não seria capaz.

Aos amigos de perto e de longe, pelo carinho e as palavras encorajadoras.

À família Sousa, em especial à minha mãe, Arlete, ao meu pai, Arcênio, e aos meus irmãos, Ana Conceição, Alcenira, Emanuel Alex, Lucas, Neldson, Nelveton (*in memória*), Nilce e Nildson Luiz, pelo amor, carinho, incentivo e ambiente familiar sempre agradável e fraternal que colaboraram para moldar o meu caráter.

Ao meu amor, Tiago Beltrão de Sousa, meu esposo, pelo tamanho carinho, cumplicidade e companheirismo demonstrado, sem o que nada disso teria sido possível.

A **DEUS**, Senhor de todo o conhecimento, que por seu infinito amor e misericórdia foi a figura mais presente para mim em todo esse percurso.

Muito obrigada!!

A memória é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sùtil onde as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava.

(Walter Benjamin)

O QUE SÃO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E COMO ELAS SE REALIZAM NA PROPOSTA DA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Resumo: O estudo, inserido no Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – Lelit, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, desenvolve-se no âmbito do debate sobre o ensino de língua portuguesa, e busca compreender o *que é o gênero memórias literárias no âmbito da Olimpíada de Língua de Portuguesa levado para a sala de aula como proposta de ensino? E que contribuições essa proposta com o gênero memórias literárias pode trazer para o ensino do português na escola?* Baseado nos objetivos do trabalho, foi adotada para a efetivação do estudo a pesquisa documental, a partir de cuja perspectiva constituiu-se o *corpus* de textos para a investigação: um conjunto de trinta e oito produções finalistas de *memórias literárias* de alunos que chegaram à última etapa da OLP/2014; além de dois outros documentos da Coleção da Olimpíada de caráter teórico-metodológicos: o caderno *Se bem me lembro: orientações para a produção de textos*, e o documento *Comissão Julgadora: orientações para o participante*. Da análise do *corpus* da pesquisa busco verificar que concepção de *memórias literárias* a Olimpíada propõe nos seus materiais de cunho instrucional e que concepção objetivamente se realiza nos textos dos alunos dentro das condições de produção em que foram desenvolvidos.

Palavras-chave: memórias literárias, ensino, Olimpíada de Língua Portuguesa.

WHAT ARE LITERARY MEMORIES AND WHAT DO THEY DO IN THE PROPOSAL OF THE OLYMPIAN OF PORTUGUESE LANGUAGE?

Abstract: The study, which is part of the Group of Research and Intervention in Reading, Writing and Literature at the School - Lelit, Federal University of Western Pará - Ufopa, develops within the scope of the debate on the teaching of Portuguese language, and seeks to understand what is the genre literary memories within the scope of the Portuguese Language Olympiad taken to the classroom as a teaching proposal? And what contributions does this proposal with the literary memories genre bring to the teaching of Portuguese in school? Based on the objectives of the study, documentary research was adopted for the purpose of the study, from which perspective the corpus of texts for the investigation was constituted: a set of thirty-eight finalist productions of literary memories of students who reached the last Stage of the PLO / 2014; In addition to two other documents of the Olympiad Collection of a theoretical-methodological nature: the notebook As I remember: guidelines for the production of texts, and the document Judging Commission: guidelines for the participant. From the analysis of the corpus of the research I try to verify which conception of literary memories the Olympiad proposes in its instructional materials and that conception objectively is realized in the texts of the students within the conditions of production in which they were developed.

Keywords: literary memories, teaching, Olympiad of Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Velhos amigos: conversa com os idosos.....	50
Figura 2 – Vestígios do passado.....	52
Figura 3 – O Narrador.....	57
Figura 4 – Atividades para o estudo de figuras de linguagem.....	59
Figura 5 – Roteiro para revisão.....	61
Figura 6 – Orientações da OLP quanto a limite de caracteres por gênero.....	65

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Número de palavras por texto de memórias literárias – OLP/2014	63
Tabela 1 – Valor médio de caracteres por número de textos finalistas de memórias literárias – OLP/2014.....	63
Gráfico 2 – Comparativo de limites de caracteres por gênero: memórias literárias, crônica e artigo de opinião	64
Gráfico 3 – Faixa etária dos personagens dos textos finalistas de memórias literárias – OLP/2014	67
Gráfico 4 – Número de textos finalistas de memórias literárias por região brasileira	68

LISTA DE SIGLAS

Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
Lelit	Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola
MEC	Ministério da Educação
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
Obmep	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PT	Portugal
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O QUE É ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA	17
2.1 Para entender a formação linguística do Brasil	18
2.2 A constituição formal do ensino da língua portuguesa na escola brasileira.....	19
2.2.1 O texto como unidade de ensino.....	22
2.2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua portuguesa	24
2.3 Como o estudo sobre gêneros textuais tem contribuído para as propostas de ensino de português?	25
2.3.1 A contribuição da Olimpíada de Língua Portuguesa para o ensino do Português nas escolas públicas brasileiras	29
3 O GÊNERO MEMÓRIAS	31
3.1 Memória ou memórias?	31
3.1.1 Gêneros memorialísticos	33
3.1.1.1 O gênero autobiográfico	34
3.1.1.1.1 A autobiografia e a expressão do eu	34
3.2 Memórias de determinados coletivos	37
3.2.1 Lembranças de velhos	37
3.2.2 As memórias e o Museu	38
3.3 Afinal, o que são memórias literárias?	40
3.3.1 As memórias literárias e a Olimpíada de Língua Portuguesa	43
4 METODOLOGIA	45
4.1 O problema da pesquisa, proposta e justificativa	45
4.2 Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa	46
4.3 Estratégias de análise	47
5 A PROPOSTA DA OLP PARA O TRABALHO COM O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E OS TEXTOS FINALISTAS DOS ALUNOS.....	48

5.1 Entendendo a proposta didática da Olimpíada de Língua Portuguesa para o trabalho escolar com o gênero memórias literárias	48
5.2 Resultados concretos da proposta: análise das produções dos alunos - textos finalistas	62
5.2.1 Aspectos estruturais	62
5.2.2 Aspectos discursivos	66
5.2.2.1 O perfil dos entrevistados	66
5.2.2.2 Operadores discursivos	68
5.2.2.3 “O lugar onde vivo”: dentro ou fora do tema?	68
5.2.3 Aspectos de textualidade	72
5.2.3.1 Narrador	72
5.2.3.2 A perspectiva literária nos textos dos alunos	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE	79

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, inserida no Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – Lelit, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, desenvolve-se no âmbito do debate sobre o ensino de língua portuguesa e busca compreender de forma analítica *o que é o gênero memórias literárias no âmbito da Olimpíada de Língua de Portuguesa levado para a sala de aula como proposta de ensino? E que contribuições essa proposta com o gênero memórias literárias pode trazer para o ensino do português na escola?*

O estudo faz parte de uma investigação maior, desenvolvida por um grupo de seis pesquisadores do Lelit, sob coordenação do Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, que tem buscado examinar os efeitos, as contribuições e as concepções de ensino e aprendizagem que a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – OLP, tem proposto para a educação brasileira contemporânea, através da sua proposta de ensino da língua baseada no trabalho didático com gêneros textuais.

São partes constitutivas dessa investigação maior, além da pesquisa de que trata essa dissertação, os trabalhos: *Onde termina a crônica e começa o artigo de opinião ou vice-versa?*, de Ivanete da Silva Paixão; *O ensino do artigo de opinião na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa*, de Maria Simone da Costa Moreira; *Rabiscos sobre concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem que emergem da Revista Na ponta no Lápis*, de Anna Paula Ramos Pimentel; *Poesia na escola – seu ensino na perspectiva de formação holística*; de Elaine Cristina de Vasconcelos Alcântara; e *A Sequência Didática como recurso metodológico no ensino de língua materna a partir das proposições das Olimpíadas de Língua Portuguesa*, de Danilma Paiva de Souza.

O interesse por um trabalho de pesquisa no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro se justifica por entender que, dentro do plano das discussões do ensino de língua e das correntes que apresentam propostas de intervenção, a OLP se mostra um aporte importante, pois é um todo organizado, institucionalizado, que dispõe de produto sistematizado e que tem proposta bem definida – o ensino de língua com base no estudo de gêneros textuais, mais exatamente a partir da produção de quatro gêneros específicos: a crônica, o poema, o artigo de opinião e as memórias literárias.

Dos quatro gêneros textuais apresentados na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa, concentro-me no estudo e análise das *memórias literárias*. Compreendo que, se, por um lado, a crônica, o poema e o artigo de opinião são gêneros imediatamente captáveis e per-

cebidos, com suas particularidades e complexidades, as *memórias literárias* são um gênero que precisa ser mais compreendido no sentido do que vem a ser e de como se localiza no campo das narrativas memorialistas.

O trabalho parte da discussão de conceitos básicos para a investigação, como os referentes ao *ensino da língua portuguesa na escola, do texto como unidade de ensino*, dos conceitos de *gênero textual*, e de *didatização do gênero*. As discussões são fundamentadas em Batista (1997), Geraldi (2012), Marcuschi (2011, 2008), Soares (2012), Scheneuwly e Dolz (2011), Razzini (2000) e Rojo (2014) e constituem o segundo capítulo deste trabalho.

No terceiro capítulo faço, inicialmente, a discussão referente ao gênero *memórias*, buscando explorar aspectos caracterizadores desse gênero em seu contexto de uso no espaço extraescolar, procurando compreender o que justifica o crescente interesse pelo campo das *memórias* nas áreas das ciências humanas, observado principalmente na História, na Psicologia Social e nas ciências da linguagem. Ainda nesta parte do estudo, demonstro discussões feitas por alguns autores sobre o gênero memorialístico *autobiografia*. O destaque no trabalho para esse gênero se justifica por entender que alguns dos seus aspectos se aproximam de aspectos do gênero *memórias literárias*, o que considere interessante analisar.

Ainda no capítulo três, mesmo que de maneira rápida, trato do gênero *memórias* na perspectiva do Museu da Pessoa, por compreender que este é reconhecidamente um importante referencial quanto ao trabalho de registro e valorização de histórias de vida de pessoas da sociedade em geral, cujos projetos de memórias têm influenciado até na construção de outros museus fora do Brasil com atividades semelhantes as suas. Neste tópico específico, meu interesse é compreender como se dá a metodologia adotada pelo Museu da Pessoa para o trabalho de recolhimento de memórias e até que ponto ela se aproxima, ou não, da metodologia adotada na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa para a produção do gênero *memórias literárias*.

Faço ainda nesta parte do estudo uma menção à tese de livre-docência da professora e pesquisadora em psicologia social Ecléa Bosi, a obra *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, publicada pela primeira vez em 1979, que assim como muitos trabalhos do Museu da Pessoa, figura-se como uma importante referência no tratamento de memórias de determinados coletivos, tema que acredito relevante para o estudo de que trata essa dissertação.

Ainda no terceiro capítulo, avanço questões referentes ao conceito do gênero *memórias literárias*, procurando compreender como esse gênero é concebido na perspectiva de au-

tores que tem se dedicado em pesquisar sobre o tema. É também no capítulo dois que apresento o gênero *memórias literárias* no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, demonstrando o gênero no contexto da proposta didática da OLP.

No quarto capítulo, trato da metodologia, apresentando o problema da pesquisa, a proposta e a justificativa. De acordo com os objetivos, o estudo figura-se como uma pesquisa documental, uma vez que toma as produções dos alunos para a OLP/2014 como objeto de análise, além de outros dois documentos pertencentes à Coleção da Olimpíada de caráter instrucional. E é dentro da perspectiva da pesquisa documental que se dá a constituição do *corpus*. Neste capítulo, detalho ainda a estratégia de análise adotada no trabalho.

No quinto capítulo, desenvolvo a análise do *corpus* da pesquisa – um conjunto de trinta e oito textos de *memórias literárias* de autoria de alunos que chegaram à última etapa da OLP/2014 – textos finalistas, procurando verificar que concepção de memória objetivamente se realiza nestes textos dentro das condições de produção em que foram desenvolvidos.

Antes, porém, exploro a proposta da OLP para o trabalho escolar com o gênero *memórias literárias*, através do exame de dois documentos principais da Coleção da Olimpíada de cunho instrucional. Através desse procedimento, quero compreender que tratamento didático é conferido ao gênero *memórias literárias* pela Olimpíada, o que me permite estabelecer um referencial, quando da análise dos textos finalistas dos alunos, no sentido de o que a Olimpíada entende e propõe como gênero *memórias literárias* e o que efetivamente ela tem obtido como resultados concretos da sua proposta.

No último capítulo, apresento as implicações e as proposições obtidas a partir da investigação realizada, buscando apontar os possíveis ganhos que o modelo de ensino da OLP, através da produção do gênero *memórias literárias*, pode trazer para o ensino de língua portuguesa na escola.

2 O QUE É ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Início este capítulo com a pergunta feita por Batista (1997, p.1), compartilhando da inquietação do autor, que na introdução do seu livro indaga: “Quando se ensina português, o que se ensina?”

A pergunta de Batista continua pertinente. Pois desde a introdução da Linguística nos cursos de Letras, o que se tem observado é a sucessão de modelos teóricos e de linhas de pesquisa na área das ciências da linguagem demonstrados e discutidos em simpósios, seminários e congressos acadêmicos, enquanto o professor do ensino básico lida ainda hoje na sala de aula com questões cruciais como “o que ensinar nas aulas de português e por quê?”.

Refletindo sobre essa questão, Marcuschi (2008) diz que se adotarmos a concepção saussuriana de que “*o ponto de vista cria o objeto*”, temos a sugestão de que o ensino que se faz, seja lá do que for, será sempre “o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele” (p.51). E isto, segundo ao autor, vale tanto para a *língua*, quanto para outros fenômenos. A mudança do ponto de vista sobre fenômenos como a *língua*, o *texto*, a *gramática*, e o próprio *ensino* é o que pode explicar, ao menos em parte, as transformações que vem sofrendo o estudo do português na escola ao longo da história, defende o professor Antônio Augusto Gomes Batista, no livro *Aula de Português: Discursos e saberes escolares*.

É também na alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? a leitura e a escrita? a língua oral? o processo de enunciação de textos orais e escritos? o domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? o domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. (BATISTA, 1997. p. 3-4)

Entender como se deu o processo de composição do ensino do português na escola brasileira pode nos ajudar a compreender o que nos trouxe ao cenário educacional que se configura atualmente. A fim de ajudar nessa compreensão, faço a seguir um breve e necessário percurso pela história do início da formação linguística do Brasil, para em seguida partir para as discussões que tratam da introdução oficial do ensino da língua portuguesa na escola enquanto conteúdo curricular.

2.1 Para entender a formação linguística do Brasil

No texto *Português na escola: história de uma disciplina curricular*, Soares (2012, p. 157), informa que até o séc. XVIII, a língua portuguesa não era língua dominante no Brasil, pois convivia com o latim e a *língua geral*.

A chamada *língua geral*, compreendia as várias línguas indígenas faladas no território brasileiro, provenientes do tupi, e que predominava no convívio social entre índios, brancos e negros. Evoluiu-se em dois ramos, a *língua geral setentrional* amazônica, também chamada de *nheengatu* e a *língua geral meridional*, paulista. No seu auge, a *língua geral* chegou a ser língua dominante no território brasileiro. Mas, a partir de 1758 ela passa a ser proibida em todo o Brasil, através de decreto assinado pelo Marquês de Pombal.

A *língua geral* era o tupi da costa do Brasil transformado em língua veicular de índios, brancos e negros em vastas porções do território, especialmente na Amazônia, onde também foi e é chamada de *nheengatu*. O decreto denominado Diretório dos Índios, assinado pelo Marquês de Pombal, marca o início do ocaso desta importante língua veicular, ocaso que vai se acelerar com a chacina de 40 mil pessoas falantes de *nheengatu*, índios e negros que pegaram em armas contra a dominação “branca” na revolução denominada *Cabanagem*, entre 1834 e 1841. (OLIVEIRA, 2009, p. 21)

O decreto de Pombal representou apenas a primeira das muitas políticas linguísticas do Estado Português e mais tarde do Estado Brasileiro impostas no Brasil a fim de consolidar a língua portuguesa como única língua legítima no território.

E as políticas de repressão linguística no Brasil não ficaram restritas apenas às línguas dos índios, estenderam-se às línguas dos imigrantes, especialmente italianos e alemães, “chegados no país a partir de 1850, cujos descendentes passam por violenta repressão linguística e cultural”, de acordo com Oliveira (2009, p. 22).

São chocantes os registros do que se passou no Brasil no período denominado Estado Novo, principalmente entre os anos de 1941 à 1945, ápice da repressão às línguas de imigração no país. Ocupações e desapropriações de escolas, fechamentos de gráficas de jornais, perseguições, prisões e torturas de cidadãos unicamente por falarem suas línguas maternas, são algumas das muitas e violentas ações de repressão às línguas dos imigrantes na região Sul do Brasil, em plena metade do séc. XX.

Em *Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística*, Oliveira (2009, p 22) demonstra um exemplo aterrador do que o estado brasileiro já foi capaz de fazer na tentativa de tornar o Brasil um país monolíngue.

O estado de Santa Catarina, na gestão do governador e depois interventor Ne-reu Ramos montou campos de concentração, chamados eufemisticamente de “áreas de confinamento”, para descendentes de alemães que insistissem em falar sua língua. Um desses campos funcionou dentro do que é hoje o campus da Universidade Federal de Santa Catarina, mais especificamente a Prefeitura Universitária. A lista com os nomes dos prisioneiros confinados nesse campo pelo DOPS – Departamento da Ordem Política e Social, sem julgamento, foi publicada por Cristina Ferreira Perazzo em *O perigo alemão e a repressão policial no Estado Novo* (São Paulo, Arquivo do Estado, 1999: 239-44).

Rodrigues (1983) informa que as políticas linguísticas do estado para impor o português como língua oficial no Brasil não foram ordeiras nem tampouco diplomáticas.

O Brasil, onde durante três séculos combateram-se várias línguas indígenas, negras (e de imigrantes) contra uma branca, não havia nem paz cultural, nem paz linguística. Havia, sim, um permanente estado de guerra. (...) O processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem tão fácil. Custou esforços inauditos, custou sangue de rebelados, custou suicídios, custou vidas (Rodrigues, 1983: 42)

E apesar da resistência das demais línguas faladas no território, conseguiu-se construir ao longo do tempo a ideia de que o Brasil é um país monolíngue. O que foi possível, de acordo com Oliveira (2009, p 21) porque “conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas, construídas historicamente”. E no nosso caso, afirma o autor, “produziu-se o *conhecimento* de que no Brasil se fala o português, e o *desconhecimento* de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas” (p.21).

Mas se a formação linguística do Brasil não foi algo assim “tão ordeiro” tampouco “bonito de se mostrar”, como terá sido a constituição formal do ensino da língua portuguesa na escola brasileira? Isto é o que se discutirá a partir de agora.

2.2 A constituição formal do ensino da língua portuguesa na escola brasileira

No que se refere à introdução oficial do ensino do português no currículo escolar brasileiro, Rojo (2014) é quem nos esclarece como esse processo começou:

A disciplina língua portuguesa no Brasil é oficialmente introduzida nos primeiros currículos oficiais para o ensino secundário somente em 1838, de maneira bastante tímida, convivendo com a formação clássica do *trivium* – gramática, retórica e lógica ou filosofia – de maneira quase instrumental. Isto é, indicando um tímido movimento de formação nacional, o português é introduzido como disciplina dos anos iniciais do currículo do Colégio Pedro II, com o intuito de preparar – de maneira mais fácil, pois em língua nacional – o estudo do *trivium* que se exercia em latim. (ROJO, 2014. p.79)

Foi somente quase no final do Império que as disciplinas de retórica, poética e gramática se converteram em uma só, passando a ser denominada de português, segundo Soares (2012, p. 158). No texto *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino do português e de literatura*, a professora Márcia de Paula Gregório Razzini, explica que esse processo de fusão das três disciplinas aconteceu de forma paulatina por um período de pelo menos cinquenta anos.

Até 1869, o ensino do português era insignificante no currículo da escola secundária, onde predominavam as disciplinas clássicas, sobretudo o latim. Depois de 1869, quando o exame do português foi incluído entre os preparatórios de muitos cursos superiores (faculdade de direito, faculdade de medicina, escola politécnica, escola de minas, etc.), no Colégio Pedro II houve a ascensão desta disciplina, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações foi sempre crescente. [...]

O ensino da língua portuguesa sempre se pautou pelo ensino das línguas clássicas, sobretudo do latim. A gramática nacional era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como sua transformação, enquanto a literatura nacional era apresentada segundo os critérios fixos da retórica e da poética clássicas, divididas por gêneros. A leitura literária, base do ensino de latim e grego e base de retórica e poética, também se transformou na base do ensino da língua e da literatura nacional, erigindo os “clássicos nacionais”.

Inicialmente, as aulas de português no Colégio Pedro II, restritas ao primeiro ano do curso secundário, dedicavam-se apenas ao estudo da gramática. Aos poucos, elas foram absorvendo práticas pedagógicas e conteúdos das aulas de retórica. Primeiro vieram a leitura literária e a recitação (1855), para auxiliar o ensino da língua que, no entanto, continuava a não ultrapassar o primeiro ano. Depois da ascensão do português nos exames preparatórios (responsáveis pela ampliação de carga horária), entraram no currículo de português a redação e a composição (1870) e, depois da queda da retórica e da poética, ainda veio a gramática histórica (1890). (RAZZINI, 2000, p. 238-239)

É importante ressaltar que a escola de que se falou até aqui, tinha papel social diferente do papel que tem a escola atualmente (Ainda que se possa apontar algumas semelhanças). Era uma escola que se destinava à elite da sociedade, que por sua vez pretendia seguir para os estudos universitários. Daí o ensino que se fazia nestas instituições, nesse período, voltar-se quase que exclusivamente para a preparação dos alunos para os exames de acesso ao nível superior.

No Brasil republicano, a situação da escola por muitos anos não se mostrou tão diferente da escola do período imperial. De acordo com Razzini (2000, p. 238) até a década de 1950 mais de 70% da população brasileira ainda era analfabeta. E da primeira metade do século XX até a década de 1970, apesar das práticas pedagógicas e dos conteúdos sofrerem algumas alterações, isto não resultou em mudanças no ensino escolar tão substanciais.

Como se pode observar, por longos anos o ensino da língua portuguesa no Brasil orientou-se por parâmetros tradicionais, que resultaram em práticas de ensino de caráter estritamente conteudista, com contornos de um ensino de língua basicamente instrumental. De acordo com Cardoso (2003), foi somente a partir da década de 1980, com o surgimento de novas pesquisas nas áreas das ciências da educação e das ciências da linguagem que diversas teorias relacionadas aos processos de ensino e à construção social do conhecimento surgiram e, a partir do que, se vislumbram alguns sinais de mudança.

A busca de uma nova prática pedagógica, fundamentada numa visão sociointeracionista, iniciou-se já na década de 1980, quando começaram a surgir no país e nas Secretarias de Educação dos Estados propostas curriculares, planos ou programas bastante inovadores, de certa forma como uma resposta ao trabalho pioneiro de alguns pesquisadores e especialistas de algumas universidades do país. (CARDOSO, 2003, p.9.)

Rojo (2014) ressalta que reflexões sobre o ensino do português na escola, como as de João Wanderley Geraldi, colaboraram para as mudanças nos programas curriculares de língua portuguesa no Brasil nas décadas de 1980 a 1990; antes centrados nos conteúdos, passaram a concentrar-se agora nos procedimentos, principalmente procedimentos de leitura e produção textual. Essa perspectiva de mudança no ensino do português, defendida por Geraldi e outros autores como Magda Soares, acontece num momento da história da educação no país em que se quer deslocar os princípios orientadores do ensino, através do questionamento e da revisão do ensino feito até então na escola brasileira.

As muitas reflexões sobre o ensino do português na escola, assim como a adoção de concepções de ensino da língua que tomam o texto como objeto de aprendizagem, contribuíram para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados por volta da segunda metade da década de 1990. No trecho abaixo, os PCN apontam as novas exigências da sociedade como fator motriz da necessidade de mudanças no ensino, e como uma das justificativas para a sua implantação.

Não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as mudanças no ensino. As transformações educacionais realmente significativas — que acontecem raramente — têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo — que hoje têm a garantia de acesso, mas não de sucesso — deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. Estes Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contribuir nesse sentido. (BRASIL, 1997. p. 21)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos (1997) compreendem que “a importância e o valor dos usos da língua são determinados historicamente, segundo demandas sociais de cada momento” (p.25). E defendem que os níveis de leitura e de escrita exigidos atualmente são diferentes e superiores aos que satisfizeram demandas sociais de épocas não tão distantes da nossa, cabendo à escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, o papel de atender a essa demanda, o que implica, de acordo com Brasil (1997, p.25), revisão efetiva das práticas e dos objetos de ensino.

2.2.1 O texto como unidade de ensino

O professor de língua portuguesa sabe que as orientações curriculares mudaram bastante desde que o português se tornou oficialmente conteúdo escolar. Há anos, esse professor tem ouvido nas insuficientes *semanas de planejamento pedagógico* e nos chamados *encontros de formação continuada* que “temos que trabalhar com o texto”. Isto, provavelmente é reflexo do consenso de que fala Marcuschi.

Que o ensino de língua deva dar-se através de textos, é hoje um consenso, entre linguistas teóricos como aplicados. [...] A questão não está no consenso ou na aceitação desse postulado, mas no modo como isto é posto em prática já que muitas são as formas de se trabalhar o texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 51)

Apesar do aparente consenso entre teóricos e pesquisadores, o que se tem na prática pedagógica é o texto tomado como pretexto para o estudo da gramática, como se o texto pudesse ser analisado como uma fotografia de formas fixas, como se tem feito nas aulas de língua portuguesa sob a tutela dos livros didáticos. Franchi (2006, p. 56) considera que o modelo tradicional de ensino da língua ainda dominante na escola “é nocivo ao desenvolvimento da capacidade linguística do aluno” e deve por isso ser evitado.

A defesa da diversidade de textos e a prioridade do texto como unidade de ensino surgiu como alternativa ao ensino tradicional da língua há anos arraigado nas práticas escolares. No texto *Unidades básicas do ensino de português (1984)*, o professor Wanderlei Geraldi já alertava que o texto não deveria ser tomado na sala de aula como pretexto ou suporte para práticas de ensino normativo do uso da língua, mas como objeto de práticas de leitura e produção textual.

Geraldi (2012) diz que, tradicionalmente, prevaleceu na escola o ensino da descrição linguística, e em seguida ressalva que “sequer a descrição prevaleceu”, visto que na escola não se aprende a descrever fatos novos nem a formular hipóteses de descrição. O que se

aprenderia há décadas na escola, segundo o autor, é exemplificar descrições feitas pela tradição gramatical.

E o que parecia sinal de mudança, quando na década de 1980 o professor passa a ter acesso a teorias de leitura e de produção e a teorias da linguística textual, converteu-se, na verdade, na substituição de uma metalinguagem por outra.

Nas práticas de leitura e produção, assim como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o *texto* entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também *textuais*, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos. (ROJO, 2014, p. 90)

Como se pode observar, segundo afirma a professora Roxane Rojo, as práticas didáticas tradicionais arraigadas na escola continuaram apresentando resistência, e o uso do texto como pretexto não só se mantém como passa a ser suplantado pela gramaticalização do próprio texto. Geraldi diz que é caótica a situação do ensino do português ainda hoje reproduzido nas escolas brasileiras e cita exemplos:

O mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa nas escolas de ensino fundamental consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. Apenas para exemplificar: já tive oportunidade de folhear cadernos de anotações de alunos do sexto ano. O “pobre menino” anotara que, para Saussure a língua é um conjunto estruturado de signos linguísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky (grafado Jonsqui), estudar uma língua era estabelecer “regras profundas” da competência dos falantes... Exemplo menos caótico, mas nem por isso menos triste, e infelizmente mais frequente, são páginas e páginas de conjugações verbais em todos os tempos e modos, sem que o aluno sequer suspeite o que significa indicativo, subjuntivo ou mais-que-perfeito. (GERALDI, 2012, p. 45).

Uma leitura possível do que apresenta Geraldi no texto acima é que o professor do ensino básico, em plena atividade hoje na sala de aula, não sabe ao certo o que fazer com as informações acadêmicas que adquire, ou seja, continua sem saber “o que ensinar nas aulas de português e por quê?”.

Luis Antônio Marcuschi, assim como Wanderlei Geraldi, defende que o ensino da língua deva dar-se a partir de textos, e diz que há boas razões para isso, como: não haver limite superior ou inferior quando do trabalho pedagógico com textos, para a exploração de qualquer problema linguístico. A título de exemplificação, Marcuschi elenca dezenove tópicos do

que o estudo da língua baseado em texto admitiria. Assim, para Marcuschi (2008, p. 51), com base em textos pode-se trabalhar:

a) a questão do desenvolvimento histórico da língua; b) a língua em desenvolvimento autêntico e não simulado; c) as relações entre as diversas variantes linguísticas; d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua; e) a organização fonológica da língua; f) os problemas morfológicos em seus vários níveis; g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais; h) os padrões e a organização das estruturas sintáticas; i) a organização do léxico; j) o funcionamento dos processos semânticos da língua; k) a organização das intenções e os processos pragmáticos; l) as estratégias de produção textual e a questão de estilo; m) a progressão temática e a organização tópica; n) a questão da leitura e da compreensão; o) o treinamento do raciocínio e da argumentação; p) o estudo dos gêneros textuais; q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto; r) o estudo da pontuação e da ortografia; s) os problemas residuais da alfabetização.

O autor ressalva que estes são alguns dos aspectos linguísticos que podem ser estudados a partir do texto e salienta que “essa relação não é exaustiva nem obedece a alguma ordem lógica de problematização” (MARCUSCHI, 2008, p. 52). Acena tão somente à potencialidade que o tratamento linguístico com base em textos pode ter.

2.2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos compreendem o *texto* como a manifestação do discurso e trazem para a sala de aula as discussões em torno do texto como unidade de ensino. Sugerem renovação da prática pedagógica do professor, a fim de que se construam novos fazeres didáticos na sala de aula que possibilitem ao aluno estudar a língua a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Os PCN defendem que a educação escolar deve ser comprometida com o exercício da cidadania, e para isso precisa criar condições para o desenvolvimento de capacidades linguísticas do aluno que, de acordo com esse referencial curricular, são fundamentais nesse processo, como:

a capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1997. p. 25-26)

Dessa forma, os PCN de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos consideram que é da escola a responsabilidade de possibilitar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, pois acredita que a finalidade do ensino de língua portuguesa na escola é justamente a expansão das possibilidades do uso da linguagem (BRASIL, 1997. p. 25). A concepção de linguagem defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, toma a língua como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica” (p.22), ou ainda como:

um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente — características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento linguístico quanto em relação ao assunto em pauta. Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997. p. 22)

Pensar o texto como resultado da atividade discursiva ou manifestação do discurso, segundo os PCN, construídos os seus significados na interação social, implica ter que considerar as situações de produção do texto, a fim de compreender que situações proporcionam esta ou aquela escolha. Ou seja, dentro de determinada atividade social de interação comunicativa, o falante escolhe estruturas linguísticas específicas e formas textuais que correspondem ao seu propósito, e essas escolhas nem sempre são conscientes. São, na verdade, condicionadas pelas situações sociais de que participam o falante, de acordo com Brasil (1997. p.22). Pensar o texto sob essa perspectiva, leva-nos às abordagens do conceito de gêneros e da didatização do gênero, do que trato a partir daqui.

2.3 Como o estudo sobre gêneros textuais tem contribuído para as propostas de ensino de português?

Para iniciar a discussão acerca do que se entende por gêneros textuais e as suas implicações para o ensino de língua, tomo as considerações de Rojo (2014), a fim de compreender de onde remonta os estudos sobre gênero.

Retomado das antigas retórica e poética, muitas vezes pelo percurso das releituras bakhtinianas, a noção de gênero e as análises de gêneros diversos tem sido objeto de reflexão de inúmeras escolas e vertentes teóricas de análise do discurso. Da Escola de Sidney à escola de Genebra, da nova retórica à abordagem sistêmico-funcional, da linguística de *corpus* à reflexão bakhtiniana, gêneros de discurso/texto têm sido objeto de trabalho de muitos linguistas, analistas de discurso e de linguistas aplicados. (ROJO 2014, p. 76)

A expressão *gêneros* sempre foi utilizada pela retórica e pela poética com sentido estritamente literário, para indicar os gêneros clássicos. Mas o que se entende hoje como gêneros textuais?

Marcuschi (2002, p. 19) diz que “os gêneros se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos e surgem das necessidades e das atividades socio-culturais, assim como da relação com inovações tecnológicas”. São fenômenos históricos, afirma o autor, “vinculados à vida cultural e social, resultados de trabalho coletivo e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas” (p. 19). Luis Antônio Marcuschi chama atenção para o volume de gêneros textuais existentes hoje em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

Isto, de acordo com o autor, é revelador do fato de que “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e que se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (p.20).

Por estarem relacionados a domínios discursivos diversos, os gêneros apresentam condições de produção diferenciadas, que exigem do autor compreensão do contexto situacional e de um variado repertório de estratégias discursivas, de acordo com a professora Elizabeth Marcuschi. Sobre isto, assim se refere a autora:

No processo de escrita, o autor precisa levar em conta, *para quem, com que objetivo, sobre o que* escreve; o *tom* (irônico, polido, formal, informal, crítico, conciliador etc.) que deseja imprimir ao seu texto; o *suporte* (livro, revis-

ta, jornal, encarte, sítio etc.) em que o texto irá circular no espaço social; os princípios básicos da textualização (progressão, articulação, coesão, coerência etc.), entre outras peculiaridades. (MARCUSCHI, E., 2012. p. 49)

Roxane Rojo chama atenção para o grande interesse que tem despertado o conceito de gêneros nos mais diferentes campos do conhecimento e questiona o que teria esse conceito para atrair tamanha atenção. Para sustentar seu argumento traz citação de Candlin que transcrevo aqui em função de sua importância para minha discussão:

O que tem esse termo e a área de estudos que ele representa, para atrair tanta atenção? O que lhe permite agrupar sob o mesmo guarda-chuva terminológico críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, especialistas em tradução automática, linguistas computacionais e analistas do discurso, especialistas em inglês para fins específicos e professores de língua? (CANDLIN, apud ROJO, 2014, p. 76)

Este questionamento fica mais instigante quando consideramos a “didatização do conceito ou sua migração das ciências da linguagem para as propostas, programas, parâmetros ou referenciais curriculares para a educação básica em língua e linguagem no mundo” (ROJO, 2014, p. 76). A autora considera que, apesar da maior parte dos referenciais curriculares não tomar o gênero como objeto de ensino de maneira explícita, todos fazem referência a um conjunto de princípios que acaba remetendo à noção de gêneros, a saber:

A educação linguística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (“heranças”); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise do funcionamento da linguagem (oral e escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas. (ROJO, 2014. p. 77)

Mesmo os referenciais mais conservadores ou os mais atualizados fazem menção ao texto como unidade de ensino e orientam que o trabalho pedagógico com ele seja o mais diversificado possível. Esses referenciais sugerem uma classificação de textos que, se não indica claramente o gênero como objeto de ensino, como o fazem os referenciais brasileiros do ensino fundamental do 3º e 4º ciclos e os referenciais genebrinos para a escola primária e secundária, funcionam dentro de uma perspectiva que convoca o conceito, de acordo com Rojo (2014. p. 78)

Jean-Paul Bronckart, Bernard Scheneuwly, Joaquim Dolz juntamente com outros pesquisadores do grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, tem desenvolvido pesquisas sobre o ensino de língua a partir dos gêneros, que têm influenciado fortemente o trabalho de muitos pesquisadores e têm colaborado para definições de políticas públicas de

educação em vários países, inclusive no Brasil, segundo Altenfelder e Clara (2014, p.8). Os postulados destes pesquisadores são encontrados até nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclo.

A professora Roxane Rojo considera que, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, não indicarem fontes dos conceitos que didatiza, eles “revozeiam tanto as teorias textuais, como a obra bakhtiniana e a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, afiliada ao interacionismo sociodiscursivo” (ROJO, 2014, p. 93). E a título de exemplificação, utilizando um quadro, que transcrevo e demonstro a seguir, a autora destaca alguns trechos de textos que acredita apontarem para esse “eco das vozes bakhtinianas e didáticas na trama dos PCN” (p. 94).

<p><i>Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN. p. 23)</i></p>	<p><i>Todos esse três elementos – o conteúdo temático, o estilo e construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado(a) esfera/campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera/campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 1952-53/1979:262)</i></p>
<p><i>Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de língua portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que as necessidades de análise e de sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorram dessas mesmas práticas. (PCN. p.34)</i></p>	<p><i>As práticas de linguagem implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Nesse sentido, as práticas sociais “são o lugar de manifestações do indivíduo e do social na linguagem”. (Bauter, 1995:p. 203) (Schneuwly & Dolz, 1997: 72-73)</i></p>

Fonte – Rojo (2014, p.94)

A proposta pedagógica defendida pelos pesquisadores da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, que pensa o ensino da língua com base nos gêneros textuais, entende o gênero como *ferramenta* que possibilita uma ação linguística sobre a realidade, de modo que pode ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p. 61). Mas, segundo os pesquisadores da Escola de Genebra, há uma particularidade na situação escolar que torna a realidade bastante complexa:

Há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011. p. 65)

A complexidade de que fala Schneuwly e Dolz reside na questão de que na escola o gênero não é apenas constitutivo das práticas sociais, ele torna-se agora um gênero a aprender e funciona num lugar social diferente daquele em que foi originado. A professora Elizabeth Marcuschi (2012, p.51) defende que é possível tratar o gênero como objeto de ensino sem contudo desvirtuar sua prática social de referência, basta que os encaminhamentos pedagógicos sejam adequadamente conduzidos, diz a autora. Isto porque “ainda que alguns procedimentos didáticos sejam potencialmente generalizáveis, outros são mais específicos e devem levar em conta as características próprias do gênero e de suas práticas” (MARCUSCHI, E., 2012. p. 51).

Mas apesar de toda a complexidade que envolve o ensino baseado em gêneros, propostas pedagógicas que tomam o gênero textual como eixo do ensino de língua surgem como alternativas às práticas didáticas de abordagem normativa do uso da linguagem que já não servem mais às demandas colocadas para a escola atualmente. Daí a necessidade e a importância de discutir novas abordagens sobre o fazer pedagógico.

2.3.1 A contribuição da Olimpíada de Língua Portuguesa para o ensino do português nas escolas públicas brasileiras

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – OLP, é uma proposta de ensino que nasce vinculada ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, instituição sem fins lucrativos, que, em 2002, inicia o Programa Escrevendo o Futuro, projeto baseado numa proposta de intervenção educacional privada, que entende necessário contribuir para a educação escolar brasileira.

Das muitas formas de contribuir para o ensino, o Cenpec optou por promover um movimento de competição que pudesse criar certa dinâmica, certa atração para a participação. Esse processo, mais tarde, é incorporado pelo Governo Federal e se transforma num certame de âmbito nacional: *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – OLP*, que tem o caráter de ao mesmo tempo estimular a leitura e a escrita na escola e de promover a formação de professores.

Essa ação vem do desejo do próprio governo de criar ações de motivação, de estímulos à educação escolar que pudesse mobilizar, provocar, divulgar, e que tivesse certa visibilidade, especialmente midiática, e que já tinha como correlata a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – Obmep, realizada atualmente pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada – IMPA. Optou-se, no entanto, por um modelo de olimpíada diferente, com outra característica, mas na essência uma espécie de paralelo à Olimpíada Brasileira da Matemática.

Aproveitando a estrutura do Programa Escrevendo o Futuro, numa parceria governo federal – sociedade civil – iniciativa privada, a Olimpíada de Língua Portuguesa passa a fazer parte das ações do Ministério da Educação – MEC, em 2008, atuando junto a alunos e professores da escola pública de todas as regiões do país com propostas de produção de texto em ambiente escolar vinculado a uma metodologia para ensinar a ler e escrever.

Baseada na concepção de língua que toma os gêneros como objetos de ensino, a proposta pedagógica da OLP organiza-se a partir de sequências didáticas, dispositivo estudado e experimentado há anos pela equipe de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, defendido especialmente por Joaquim Dolz e Bernard Scheneuwly. Por meio de sequências didáticas, a OLP organiza e orienta o trabalho escolar com a produção de quatro gêneros textuais específicos: o poema, a crônica, o artigo de opinião e as memórias literárias, partindo de um tema comum: “O lugar onde vivo”. De acordo com o programa, a proposta busca aproximar os alunos com a comunidade, através de atividades didáticas que possibilitem o aprofundamento do conhecimento sobre a realidade local, e que o programa entende seja uma contribuição para o desenvolvimento da cidadania.

Na sua última edição, em 2016, segundo dados divulgados no Portal Escrevendo o Futuro, na internet, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro mobilizou mais de 81 mil professores de quase 40 mil escolas públicas de todas as regiões do país, num total de 170.235 turmas de estudantes de todos os estados brasileiros. E se tomarmos os dados de edições anteriores, verificaremos que esses números só têm aumentado a cada edição, o que pode ser entendido como uma aceitação da proposta da OLP, tanto pelas escolas e professores quanto pelas secretarias de educação.

Nosso estudo concentra-se na análise da proposta da Olimpíada para o trabalho didático com as *memórias literárias*, por compreender que sendo esse um gênero de pouca circulação social, novo no âmbito escolar, precisa ser mais explorado, de forma a melhor defini-lo enquanto gênero do campo das narrativas memorialísticas e, na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa como objeto de ensino.

3 O GÊNERO MEMÓRIAS

3.1 Memória ou memórias

Para entrar na discussão acerca do gênero memórias, é importante fazer distinção, ainda que superficial, dos termos “memória” e “memórias”, a fim de que não se confunda as duas expressões como sinônimas.

Partindo de uma definição etimológica, *memória* é um termo de origem latina que vem de “*memōria*, de *memor-ōris* – que se lembra”, segundo Cunha (1982. p.520). É uma expressão que pode ser compreendida como “a faculdade de reter ideias, impressões, imagens ou conhecimentos adquiridos anteriormente” (BORBA, 2011. p. 906). No âmbito da tecnologia da informação, *memória* pode ser entendido como “espaço de armazenamento de dados e instruções num sistema de computador”. (p. 906).

No texto *Por uma mitologia literária da memória e do esquecimento: o papel da narrativa memorialista nos contos sobre Seymour Glass*, Frota (2010) afirma que os antigos já identificavam a importância da memória como construtora da identidade. Na Grécia Antiga, segundo o autor, a *memória* fazia parte das representações mitológicas, era um atributo da deusa Mnemósine.

Em *Teogonia* (2003, p. 113), somos informados que, no princípio dos tempos, a memória era representada por uma divindade, Mnemósine, filha do coito primordial de Urano (Céu) e Geia (Terra), mesma informação também encontrada no *Dicionário de mitologia grega e romana* (GRIMAL, 2005, p. 616). A deusa da memória tinha o conhecimento do passado, do presente e do futuro. Os poetas inspirados por Mnemósine tinham acesso às realidades originais (ELIADE, 2004, p. 108). [...] No início dos tempos, Mnemósine era uma divindade soberana que regia a capacidade mais perfeita dos seres humanos: o pensamento, assegurando o domínio entre o mundo visível e invisível para que, dessa forma, se mantivesse o equilíbrio das forças desse pensamento. Para I. Meyerson (apud VERNANT, 2002, p. 135), a memória representa “a conquista progressiva pelo homem do seu passado individual, como a história constitui para o grupo social a conquista do seu passado coletivo”. (FROTA, 2010, p.2.)

O poeta inspirado pelas musas comandadas por Mnemósine tinha o dom de cantar o passado, mas não um passado individual, um passado coletivo e heroico, de acordo com Frota (2010, p.2). Mnemósine, na figura da musa inspiradora do canto épico, transpunha o limite temporal ao levar o poeta do tempo presente para o passado, tornando-o um meio para sua ação divina. O poeta passava a ser, então, conhecedor do passado da humanidade. E no seu

processo criativo, não era ele quem narrava, mas a força sobrenatural da deusa da memória (p.3).

Já o termo *memórias* (substantivo no plural), refere-se à “obra em que se narram os acontecimentos presenciados ou relacionados com a sua própria vida” (BECHARA, 2011, p. 821). É portanto, o gênero narrativo escrito em que alguém conta sua vida ou fatos que experienciou ou testemunhou num dado momento do passado.

É comum atribuir o estudo sobre o gênero *memórias* às ciências da linguagem, especialmente ao campo da Literatura, mas esse gênero tem despertado interesse de outras áreas do conhecimento como a Psicologia Social, a Antropologia e a História.

Os textos do gênero *memórias* concentram-se nas histórias construídas ao longo da vida das pessoas, baseadas por vezes, em experiências comuns do cotidiano, carregadas de relevância para quem as vivenciou, histórias que ganham sentido e se reconstróem no ato de narrar. As *memórias*, em princípio, são um gênero factual, um gênero que opera com o fato, e o fato particular, seja ele narrado pelo próprio sujeito experienciador, seja por outra pessoa¹.

O campo dos gêneros memorialísticos é amplo e engloba gêneros que ora se aproximam ora se distinguem, mas na essência tratam de um tema comum: as experiências do indivíduo. Podemos destacar como narrativas memorialísticas: a biografia e a autobiografia modernas, o relato de vida, o diário, e as *memórias*, entre outros gêneros que também se reportam ao campo das reminiscências do sujeito.

A literatura lança mão dos gêneros memorialísticos profundamente. Grande parte da literatura em primeira pessoa tem caráter memorialista. Algumas das grandes obras da literatura brasileira, por exemplo, são memórias: *Dom casmurro*, de Machado de Assis; *Angústia*, de Graciliano Ramos; e o maior romance que já se escreveu em língua portuguesa, *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, é memórias (é certo que, neste caso, temos uma espécie de “faz de conta”, em que se produz um universo ficcional que simula o elemento memorialístico). Diferentemente do que ocorre, por exemplo, com textos como *Pequenas memórias*, de José Saramago; *O olho de vidro do meu avô*; e *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queiroz; e *Bisa, Bisa, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado que são textos de caráter autobiográficos que tendem a assumir a factualidade como princípio mais ou menos subjetivo.

Se, por um lado, compreendemos facilmente que *memória* e *memórias* não são expressões sinônimas, por outro, não se pode negar que possuem relação necessária. Isto porque os

¹ Luiz Percival Leme Britto, em sessão de orientação em 17 de março de 2015

textos de *memórias* representam uma possibilidade de materialização das lembranças retidas ou conservadas na *memória* da pessoa. Ainda que se entenda que os textos de *memórias* não são o único mecanismo de resgate e preservação da memória humana, posto que também o fazem monumentos históricos, pinturas, prédios, objetos, elementos iconográficos e tantos outros que guardam em si vestígios e histórias do passado.

Maurice Halbwachs (2013), renomado sociólogo francês do séc. XX, afirma que a memória se apoia nas vivências, nas experiências, de maneira que, ao lado de uma história escrita, existe sempre uma história vivida que se perpetua através da memória. Para o autor, a história é na verdade “uma compilação dos fatos e acontecimentos que ocuparam maior espaço na memória dos homens” (HALBWACHS, 2013. p.100).

3.1.1 Gêneros memorialísticos

Numa busca rápida em plataformas educacionais, em anais de congressos, em bibliotecas e revistas eletrônicas, em sites e blogs acadêmicos (para ficarmos apenas na esfera virtual) é possível encontrar um grande volume de estudos científicos publicados nas últimas décadas, em que o objeto de investigação são autobiografias, diários, correspondências, histórias de vida e outros gêneros memorialísticos, cujo interesse se observa tanto em estudos literários quanto em outras áreas do conhecimento como na antropologia, na psicologia social e na história.

Os gêneros memorialísticos correspondem a textos narrativos, em geral de perspectiva individual, produzidos no seu processo criativo em que o narrador retoma experiências vividas. Essas narrativas têm como ponto de partida as experiências do autor, registradas ou resignificadas no processo da criação. São narrativas que, por vezes, se aproximam do relato histórico, por traduzirem experiências pessoais carregadas de referências históricas e culturais do lugar e do tempo em que se deu aquela vivência.

A fim de aprofundar um pouco mais o estudo sobre gêneros memorialísticos, apresento a seguir algumas discussões feitas por três autores sobre o gênero autobiografia. Destaco no trabalho esse gênero confessional em especial, por entender que é uma narrativa que de certa forma se aproximam do nosso objeto de estudo, as *memórias literárias* no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa.

3.1.1.1 O gênero autobiográfico

É vasta a referência bibliográfica que trata da autobiografia como objeto de estudo. Só no Brasil, são diversos os trabalhos, cujos autores se debruçaram sobre pesquisas que representam verdadeiros marcos na história da análise e das discussões em torno do gênero autobiográfico e da complexa mecânica que envolve a chamada *escrita de si*, termo empregado por Philippe Lejeune para referir-se aos gêneros confessionais. São textos que trazem à tona a questão da identidade, tema tratado por reconhecidos linguistas, filósofos e sociólogos do séc. XX como E. Benveniste, Paul Ricoeur, Philippe Lejeune e Maurice Halbwachs.

Fundamentados em pesquisas como as apontadas, estão trabalhos como o de Villar (2003), um estudo que faz uma interessante discussão em torno da autobiografia como discurso de poder; assim como o trabalho de Braun Dahlet (2015) texto que trata da relação de equivalência: *autor = narrador = personagem*, que, segundo a autora, é o que define a chamada *escrita de si* e consolida o “pacto autobiográfico” defendidos por Philippe Lejeune; e ainda, trabalhos como o de Brum (2015) em que se investiga o intercruzamento da autobiografia com outros gêneros memorialísticos. É a estes três trabalhos principalmente que me reporto para buscar uma maior compreensão das discussões que envolvem gênero autobiográfico.

3.1.1.1.1 A autobiografia e a expressão do eu

Para tratar da autobiografia, Villar (2003) faz um breve histórico do percurso desse gênero na França, baseado nos estudos desenvolvidos pelo pesquisador francês Philippe Lejeune, estudos que, segundo a autora, representam um primeiro esforço de análise da evolução desse gênero e que evidencia as dificuldades de defini-lo. Considerado o “pai do pacto autobiográfico”, Philippe Lejeune aponta o surgimento da autobiografia como consequência do romance autobiográfico do início do século XVIII e considera que *autobiografia e ficção* sempre andaram juntas desde a origem desse gênero, cujo marco, para o autor, é a publicação de *Confissões*, de Rousseau, em 1771. (VILLAR, 2003. p.43).

Em entrevista à professora de língua e literatura francesa Jovita Maria Gerheim Noronha, Philippe Lejeune reconhece que é polêmica, e há quem não concorde com a sua posição de que a autobiografia seja uma criação dos tempos modernos. Questionado pela entrevistadora sobre uma possível polêmica entre ele e Georges Gusdorf, Lejeune responde:

Nunca polemizei de fato com ele... Digamos que ele não concordava com minha maneira de ver a autobiografia como uma criação dos tempos modernos. Levei a sério a primeira frase das *Confissões* de Rousseau: «Jeforme une entreprise qui n'eut jamais d'exemple». É verdade que As *Confissões* se inscrevem em várias tradições anteriores, literárias, morais e religiosas. Mas Rousseau, ao mesmo tempo, por sua sinceridade explosiva e suas concepções revolucionárias sobre a história da personalidade, fez a autobiografia entrar em um novo espaço... Há, é claro as *Confissões* de Santo Agostinho e outros textos pessoais na Antiguidade que podem ser considerados como fontes. (NORONHA, 2012. p. 28)

Villar (2003) afirma que desde *Confissões* de J-J Rousseau, e a origem da autobiografia francesa, esse gênero se constrói a partir de elementos que transitam entre a verdade e a ficção, baseada em “elementos ambivalentes, oscilando entre o *dizer* e o *calar*” (p. 43). Considera que vida e ficção são instâncias fronteiriças no texto autobiográfico, por isso escrever sua vida, narrar sua história, é um ato de poder, pois configura um discurso que cria uma personalidade, diz a autora. Pois o autor autobiográfico conta a sua verdade, levando o leitor a ver sua vida a partir do ângulo que ele apresenta.

Ao tratar de memória e autobiografia, Brum (2015) aponta o início da valorização do gênero autobiográfico como consequência da valorização do indivíduo, que segundo Philippe Lejeune (2008) não se observou nas obras que propunham tratar do “eu” antes de Rousseau e Goethe, pois o *eu* que é demonstrado nos textos até então denominados de *memórias* exerce primordialmente um papel social, pois até aqui não é o indivíduo que é evidenciado nessas obras, mas o seu lugar social.

Só depois de J-J Rousseau em suas *Confissões*, e mais tarde com outros autores, é que, de acordo com Lejeune (2008. p.14) é possível encontrar um *eu* singular, um indivíduo que fala de si, que demonstra as lembranças que dizem respeito a sua individualidade, não apenas ao seu lugar na sociedade. A autobiografia moderna pode ser definida, segundo Lejeune (2008, p. 14) como “uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua individualidade”.

Brum (2015) afirma que durante muito tempo, na Inglaterra e na França, as narrativas e as lembranças dirigiam-se à vida das pessoas marcadas pelos acontecimentos da época, recebendo o nome de *memórias*, o que vai mudar de maneira muito paulatina a partir da segunda metade do séc. XVIII:

Com o tempo, adota-se o termo autobiografia, para reportar-se muito mais aos indivíduos do que aos eventos sociais em que estão inseridos. Nas *memórias*, o discurso vai sendo construído a partir do “eu”, transcendendo o plano da in-

dividualidade, para relatar a história dos grupos sociais. Philippe Lejeune (1975), dentro das suas reflexões sobre o gênero autobiográfico, [...] constrói a ideia de pacto autobiográfico, propondo um contrato de leitura entre emissor e destinatário através da identidade autor/narrador/personagem. (BRUM, 2015, p. 14)

A autora salienta que o contrato estabelecido pelo escritor será na verdade com o seu passado e com o leitor, que por sua vez interage com o texto por meio do acolhimento ou não da verdade traduzida pelo autor em seu texto. No ensaio *Pessoa, referência e identidade na escrita de si*, Braun Dahlet (2015) assim se refere a escrita autobiográfica:

A escrita autobiográfica produz, portanto, uma trajetória, mas também se revela como marca: ela apresenta uma experiência do viver e, ao mesmo tempo, ela própria é uma experiência. O que distingue fundamentalmente a biografia da autobiografia é o fato de esta última requerer a dissociação entre o eu escrito e o eu que escreve. Dissociação na medida em que o eu escrito viveu seu percurso de vida na sua contemporaneidade, à medida que se realizava. Já o eu, porque escreve, o revive, a partir de uma posição externa. Reviver significa, aqui, atualizar um passado tornado presente pelo momento da escrita. (BRAUN DAHLET, 2015. p.15)

No trecho acima, a autora evidencia a complexa dinâmica que envolve a produção do gênero autobiográfico, cujas condições exigem que haja uma dissociação entre o eu escrito e eu que escreve, pois é inegável que estes representam vozes diferentes no texto. O *eu que escreve* agora revive as experiências do *eu escrito* no passado e pode, segundo palavras da autora, atualizar esse passado, no sentido de ressignificá-lo, baseado nas suas perspectivas do presente. Talvez por isso Villar (2003) afirme que a verdade narrada no texto autobiográfico é a verdade do autor, é a sua vida contada a partir do ângulo que este escolheu.

“Mas como se comporta hoje este gênero outrora tão marginalizado?” – pergunta Villar (2003.p.81) nas considerações finais do seu ensaio sobre autobiografia como discurso de poder. “Quem hoje seguiria a empresa de Rousseau, de contar sua vida por inteiro, sem nada omitir?” questiona a autora (p.82).

A professora Villar diz que ainda se produz autobiografias tradicionais nos nossos tempos, mas não é esse o “caminho mais frequentado pela maioria dos autores autobiográficos contemporâneos” (p.82). Os textos mais recentes tem se aproximado, segundo a autora, muito mais do conceito de *autoficção*. Ao ponto de alguns autores chegarem a “classificar” suas obras como *autofictivas*. (VILLAR, 2003. p.81)

“O pacto autoficcional parece estar na moda”, ironiza Villar (2003.p.83). O que pode ser compreendido se considerarmos o quanto vida e ficção têm se imbrincado cada dia mais nas sociedades modernas. É verdade que as fronteiras destas duas instâncias sempre foram

muito sutis, mas hoje, motivado pelos avanços tecnológicos, especialmente aqueles ligados à internet, a ficção está ainda mais presente na vida de todos nós.

3.2 Memórias de determinados coletivos

A percepção das múltiplas dimensões do humano fez com que emergisse outro tema de muito interesse no campo das memórias que é o *olhar para o sujeito comum*, tomado na sua singularidade, mas percebido como espécie de tipo, de estereótipo, um alguém que apesar de ser visto na sua singularidade, é uma representação de um tipo humano. Nessa perspectiva, temos as obras que organizam as memórias de determinados coletivos, como *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, de Ecléa Bosi (2005), e projetos desenvolvidos pelo Museu da Pessoa, que têm sido referência para trabalhos que tomam as memórias de pessoas como objeto de investigação, tanto nas áreas da psicologia social quanto das ciências da linguagem, da antropologia e da história.

3.2.1 Lembranças de velhos

Memória e sociedade: lembranças de velhos (2005), de autoria da professora e pesquisadora Ecléa Bosi, é uma obra construída a partir de relatos de vida de antigos moradores da cidade de São Paulo, com idade superior a 70 anos, que demonstram através das suas memórias a forte relação existente, em sociedades como a nossa, entre *trabalho e identidade*.

Nessa obra, Ecléa Bosi (2005) observa que, ao ser afastado daquilo que lhe definiu em quanto classe social durante toda a sua vida – o trabalho, o idoso perde uma importante referência de si mesmo, perde sua identidade enquanto sujeito ativo numa sociedade que oprime e banaliza a velhice, de acordo com a autora. Pois ser velho em sociedades capitalistas, afirma Ecléa Bosi (2005), “é lutar para continuar sendo homem”. Marilena Chauí (2005), no texto de apresentação da obra de Ecléa, diz que

A função social do velho é lembrar e aconselhar – *memini, moneo* – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos. [...] desarma o velho mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa. (CHAUÍ *In* ECLÉA BOSI, 2005. p.18)

Essa referência de si mesmo só é encontrada agora pelo idoso, segundo Ecléa Bosi (2005), nas suas lembranças que, por sua vez, também estão ameaçadas, devido ao avanço das

chamadas sociedades modernas que tem destruído os suportes materiais da memória, em nome de um capitalismo que bloqueia os caminhos da lembrança, pois “põe abaixo” prédios, casas e casarões; desaparece com ruas, avenidas, córregos e até com comunidades inteiras, lugares carregados de histórias de uma vida toda, carregados de passado, referências irrefutáveis para a memória.

Através dos relatos de vida dos seus entrevistados, Ecléa Bosi (2005) consegue também fazer um retrato, ainda que recortado, da cidade de São Paulo do final do século XIX, por meio das lembranças daqueles que narram suas experiências de um passado que se encontra vivo na sua memória. *Memória e sociedade: lembranças de velho* é reconhecidamente, além de um valioso estudo sobre memórias, um importante registro da história do trabalho na cidade de São Paulo, feito baseado nas informações recolhidas da memória de quem viveu para contar essa história.

3.2.2 As memórias e o Museu

Baseados na perspectiva do resgate e da preservação das memórias, estão também trabalhos desenvolvidos pelo Museu da Pessoa², espaço virtual que, apoiado em metodologia específica de recolhimento de depoimentos, tem registrado, preservado e divulgado milhares de histórias de vida ao longo de uma trajetória de 22 anos. Com o intuito de resgatar experiências que de alguma forma marcaram a memória afetiva das pessoas, e acreditando que todos têm direito de “eternizar” suas memórias por meio do registro, o Museu da Pessoa dispõe de metodologia específica e de mecanismos variados de recolhimentos de relatos de vida.

Adotando a entrevista como instrumento de coleta de depoimentos, a partir de perguntas dirigidas, feitas por profissionais do Museu especializados na metodologia da história de vida, narrativas individuais podem ser registradas em estúdio, gravadas em vídeo, num espaço físico na sede do Museu em São Paulo. Também podem ser recolhidas no estúdio itinerante que faz parte do projeto *Museu que Anda*, uma ação que busca democratizar o quanto mais o direito do registro das histórias de vida de cidadãos comuns de várias partes do país, especialmente de pessoas que vivem em lugares que sofreram grandes mudanças com o tempo.

² O Museu da Pessoa tem sido referência nacional e internacional sobre *memórias*, registrando e transformando em conhecimento relatos de vida de pessoas da sociedade em geral, construindo ao longo de mais de duas décadas um legado da história do país. Entre as atividades realizadas pelo Museu da Pessoa estão mais de 250 projetos sobre *memórias*. O Museu da Pessoa já liderou campanhas internacionais pela valorização de histórias de vida.

O depoimento individual também pode ser registrado na plataforma do Museu no espaço *Conte a Sua História*, quando o próprio depoente grava o seu relato. Todo o material coletado, depois de um processo de edição, é inserido no portal do Museu da Pessoa, e partes das entrevistas e dos vídeos são divulgados também nas principais redes sociais, o que permite maior possibilidade de acesso desse material por qualquer pessoa, em qualquer lugar e em qualquer tempo.

Ainda como parte da metodologia do Museu da Pessoa de recolhimento de memórias, os relatos de vida podem ser coletados por meio de projetos temáticos, que reúnem depoimentos de pessoas ligadas a um tema comum, como por exemplo, o projeto *Memórias da Literatura Infantil e Juvenil*, um belíssimo trabalho que reúne depoimentos de quarenta pessoas relacionadas à produção da literatura infantil e juvenil brasileira. Um trabalho que tanto gera conteúdo histórico a respeito da literatura para crianças e jovens no Brasil, quanto busca incentivar a leitura literária a partir de relatos de vida de autores, editores, ilustradores, e de outros profissionais envolvidos na criação e produção literária brasileira.

A justificativa do projeto *Memórias da literatura infantil e juvenil*, parte da concepção do Museu da Pessoa, de que muitas histórias da literatura brasileira para crianças e jovens vêm das memórias dos seus autores. São obras indiscutivelmente ficcionais, mas que tem muito daquilo que o autor guardou do que viveu. As experiências vividas pelos autores, segundo o Museu, têm servido de inspiração para muitas das suas obras, além de diversas delas já serem de caráter autobiográfico mesmo, como obras de Bartolomeu Campos de Queiroz e de Ana Maria Machado, por exemplo.

O Museu da Pessoa entende que é da junção de recordações com a imaginação que vários escritores e ilustradores recriam momentos do seu passado, criando dali novas e fantásticas histórias, capazes de envolver e emocionar a criança e o jovem de uma maneira que só seria possível por meio da literatura. Um dos princípios fundamentais do Museu da Pessoa é considerar que a memória de cada um de nós se dá da junção do que fizemos com o que gostaríamos de ter feito, do que realmente fomos e do que gostaríamos de ter sido. Daí o seu grande interesse pelas memórias, pois entende que é nelas que se encontra a realidade cheia de imaginação e de emoção.

Além do projeto *Memórias da Literatura Infantil e Juvenil*, fazem parte do que o Museu da Pessoa define como “Coleções” outros 176 projetos temáticos que também reúnem relatos de vida de diversas pessoas a partir de um tema comum, como os projetos: *Um Brasil de histórias – entre estrofes, pontos e memórias*; *Histórias do comércio*; *Com quantas histó-*

rias se faz o Sertão?; Moradia: um direito humano universal; Saberes amazônicos – Brasis invisíveis; Um trem de histórias; O que será o amanhã: comunidades tradicionais do século XXI; Toda escola tem uma história para contar; e tantos outros projetos de memória coletiva que “trazem à tona outras versões do Brasil”, de acordo com o próprio Museu. Mas essas versões agora são contadas por quem, segundo Benjamim (1994), é o verdadeiro “narrador”, aquele cujas histórias nasceram da experiência, das suas vivências, aquele que precisou “viver para contar” – parafraseando Gabriel Garcia Marques (2002).

Os projetos de memórias desenvolvidos pelo Museu da Pessoa já inspiraram a construção de três outros museus com atividades semelhantes as suas, em Portugal, no Canadá e nos Estados Unidos.

3.3 Afinal, o que são memórias literárias?

Se por um lado não é novidade, nem no meio institucional e nem no meio acadêmico, o trabalho com gêneros memorialísticos como a história de vida, a autobiografia, o relato histórico e tantos outros gêneros já consagrados como pertencentes ao campo das narrativas memorialísticas, tratar de *memórias literárias* já nos soa como algo mais incomum. O que talvez se deva por ser este um gênero relativamente novo e de pouca circulação social, surgido no âmbito escolar, tomado ali como objeto de ensino. Mas, afinal, que são memórias literárias?

Poderíamos dizer objetivamente que *memórias literárias* é um gênero textual que retoma acontecimentos vividos por alguém num dado tempo passado. Mas fazer isso seria limitar-se a uma definição vaga e generalizante do termo, sem, contudo, defini-lo. Posto que reminiscências do passado não são peculiaridade exclusiva desse gênero nem tampouco novidade em textos literários.

Biografias, autobiografias, relatos históricos, diários, depoimentos, histórias de vida, são exemplos de gêneros que compartilham semelhanças com as *memórias literárias* quando se mostram como textos do gênero do narrar que resgatam memórias de pessoas. Contudo, nenhum deles está associado à recuperação, no presente, de lembranças antigas atravessadas pelo imaginário do autor, diz Elizabeth Marcuschi (2012). E por isso, não atendem a essa que uma característica particular das *memórias literárias*, segundo a autora.

As *memórias literárias* são um gênero que se articula com todos os projetos ligados à memória oral e às pesquisas etnográficas que trazem a valorização das memórias locais e dos

processos de identidade – um gênero que pode estabelecer diálogo com a história e a geografia, na medida em que opera com elementos ligados à história e à cultura local.³

A função de um texto do gênero *memórias literárias*, segundo Lima (2009), é trazer de volta do passado algo que, devido à ação do tempo, tenha ficado esquecido, ou simplesmente guardado em algum lugar da memória. Mas se assim o é, uma nova questão se formula acerca das *memórias literárias*: Como esse gênero faz das memórias que traduz literatura?

Apesar de não haver consenso sobre o que há de propriamente literário num texto, vamos considerar a perspectiva da professora Elizabeth Marcuschi, ao longo dos seus estudos sobre o gênero memórias literárias, para definir o caráter literário de um texto:

Um gênero literário se distingue dos de outras esferas por uma certa transgressão do real, por um olhar próprio e reflexivo para os acontecimentos históricos e sociais, pelo uso mais intenso de recursos estilísticos de linguagem, pela aspiração de provocar no leitor, experiências estéticas, éticas e ideológicas. (MARCUSCHI, E., 2011, p. 23)

Para que essa percepção do fazer literário fique mais evidente, tomemos como exemplo um trecho do texto de José Saramago, no qual o autor narra histórias de seus primeiros quinze anos de vida sob uma perspectiva indiscutivelmente literária.

A criança que eu fui não viu a paisagem tal como o adulto em que se tornou seria tentado a imaginá-la desde a sua altura de homem. A criança, durante o tempo que o foi, estava simplesmente na paisagem, fazia parte dela, não dizia nem pensava, por estas ou outras palavras: “Que bela paisagem, que magnífico panorama, que deslumbrante ponto de vista!” (...) Já não existe a casa em que nasci (...). Essa perda, porém, há muito tempo que deixou de me causar sofrimento porque, pelo poder reconstrutor da memória, posso levantar em cada instante as suas paredes brancas, plantar a oliveira que dava sombra à entrada, abrir e fechar o postigo da porta e a cancela do quintal. (SARAMAGO, 2006, p. 13-16)

Pela escolha dos recursos e pela linguagem adotada na construção do texto, Saramago provoca no leitor sensações e sentimentos que são seus, guardados no tempo vivo da sua memória, mas que podem ser sentidos e vivenciados pelo leitor através de uma linguagem que envolve, que transcende, leitor e texto, no tempo e no espaço. Provocar isto é literário.

E o que teria de peculiar o gênero *memórias literárias* em relação tanto a outros gêneros memorialistas e quanto a outros gêneros literários?

De modo geral, as memórias literárias recuperam, em uma narrativa sob a perspectiva contemporânea, experiências de tempos mais remotos, vivenciados pelo próprio autor ou por terceiros que lhe tenham dado seu testemunho. Mesmo nesse último caso, no entanto, as memórias constituem um ato dis-

³ Luiz Percival Leme Britto, em sessão de orientação em 17 de março de 2015.

cursivo assumido por quem as escreve: alguém que está livre para recriar o real à sua maneira, já que esse gênero se situa na esfera literária. (MARCUSCHI, E., 2011)

A perspectiva discursiva assumida por aquele que escreve as memórias, tomando-as como suas próprias, ainda que por vezes não o sejam, e a liberdade de recriação do real, dado o caráter literário do gênero, são o que permite ao autor das *memórias literárias* a criação de um texto que transita entre o real e o ficcional, a partir de uma linguagem autoral e literária.

Nas práticas sociais, o gênero *memórias literárias* assim se demonstra e se realiza no campo dos gêneros memorialistas:

Nas práticas sociais, a noção de memórias literárias tem delimitações difusas e opacas e tanto pode ser caracterizada como um gênero em si, materializado em determinados textos (como na obra “Anarquistas, graças a Deus – Memórias”, de Zélia Gattai), quanto ser entendido como um discurso que atravessa gêneros de maior fôlego (como no romance “O filho eterno”, de Cristóvão Tezza), ou de menor extensão (como no poema “Confidência do Itabirano”, de Carlos Drummond de Andrade). (E. MARCUSCHI, 2012, p. 57)

De acordo com as concepções de Elizabeth Marcuschi, fora da escola o conceito de memórias literárias não coincide, muitas vezes com um gênero próprio. Podem sim configurar-se num determinado texto, mas também podem aparecer como um discurso que atravessa ou entrecruza gêneros de maior ou menor fôlego.

A distância temporal e as mudanças de valores associadas aos personagens das memórias, leva-os, por vezes, a redesenhar aquilo que as lembranças lhe trazem. Ao recordar, o autor precisa lançar um olhar de hoje sobre as experiências vividas em outro tempo, em outra sociedade, de provavelmente outros valores. Por isso, não há compromisso com a fidelidade histórica nem com a grandiosidade ou não dos acontecimentos narrados. O compromisso é tão somente com as vivências que dizem respeito à memória afetiva, à memória dos sentidos. A importância conferida aos acontecimentos narrados é dimensionada por aquele que os viveu, baseada em critérios subjetivos de caráter afetivo.

É a distância entre o tempo em que as histórias que compõem as *memórias literárias* são contadas e o tempo em que foram experienciadas que permite que outros desenhos da paisagem geográfica se construam a partir daquele que recorda, através da descrição de locais e cenários transformados ou já inexistentes. Outros retratos da sociedade vão se revelando por meio das reminiscências. É indiscutível que hoje “os tempos (e também a sociedade) são outros”, bem diferentes, por vezes, do tempo e da sociedade que contextualizou aquelas experiências agora recordadas.

Das experiências dependem as narrativas. É preciso “viver para contar”, anuncia Gabriel Garcia Marquez (2002) no título do livro que traz as suas memórias. Walter Benjamin (1994, p. 221), afirma que “o narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta ele a torna experiências daqueles que ouvem a sua história”. Dessa forma, “o tempo e a experiência de vida parecem ser os grandes aliados dos personagens das memórias”, diz Elizabeth Marcuschi (2012, p. 57). Talvez por isso as personagens das memórias se configurem, mais frequentemente, como pessoas maduras, idosos, que reconstroem acontecimentos guardados na sua memória, sem se preocupar se esta vier a traí-lo, levando-o a inventar ou reconfigurar aquilo que narra.

Ecléa Bossi (2005, p. 63) ressalta a importância das hesitações e do silêncio quando o memorialista narra suas memórias, “Os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade... A fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade”, diz a autora.

E escrever *memórias literárias* é uma experiência de ganhos recíprocos, uma verdadeira via de mão dupla, pois, se por um lado, permite ao memorialista que entra em contato com as memórias dos mais velhos, ampliar sua visão sobre a sociedade e seus valores, sobre o ambiente e suas transformações, e sobre o próprio ser humano, que também se transforma e se recria com o tempo, por outro, permite ao personagem das memórias o reconhecimento e a valorização das suas vivências – ao recordar, ele pode resgatar tesouros guardados no baú das suas lembranças, suas histórias, suas experiências, de labutas, de perdas e conquistas, guardadas a tanto tempo e agora redescobertas e novamente valorizadas por um ouvinte atento e interessado. É a esse encontro ligado à construção das identidades, baseado nas memórias dos mais velhos, que Ecléa Bossi (2005) chama de “uma experiência humanizadora”.

3.3.1 As memórias literárias e a Olimpíada de Língua Portuguesa

Se é verdade que o gênero *memórias literárias* é um gênero de pouca circulação social e de inserção recente no ambiente escolar, pelo menos nas escolas públicas brasileiras, também é verdade que muito já se produziu sobre ele. Diversos pesquisadores de universidades de todo o país já se dedicaram a elaborar trabalhos de pesquisa que refletem sobre esse gênero. No Brasil, a produção acadêmica sobre *memórias literárias* tem sido datada especialmente a partir de 2004, quando o gênero surge como objeto de ensino dentro da proposta didática do *Programa Escrevendo o Futuro* para o trabalho com leitura e produção de textos na escola.

Programa que mais tarde é adotado pelo governo federal e que passa a configura-se como uma das ações do Ministério da Educação – MEC, como Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – OLP, a partir de 2008.

Nesse sentido, a maioria dos estudos que tratam de memórias literárias – hoje encontrados em revistas, livros, anais de congressos, em várias plataformas de educação, e em outros portadores discursivos, tanto eletrônicos quanto impressos –, concebem o gênero no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa. E, seja buscando demonstrar o trabalho realizado na escola a partir da aplicação da proposta da OLP, seja discutindo questões relativas ao conceito do gênero memórias literárias, ou ainda criticando a ideia de didatização deste, a questão é que o maior volume de trabalhos acadêmicos, como artigos, ensaios, monografias, dissertações e teses que tem tomado o gênero *memórias literárias* como objeto de estudo, tem-no feito, na maioria dos casos, relacionando-o à proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa.

São alguns exemplos de trabalhos científicos que tratam do gênero memórias literárias no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, os textos: *A importância do ensino do gênero memórias literárias para o resgate cultural nas escolas do campo*, de Cardoso e Oliveira (2012); *O trabalho com a leitura do gênero memórias literárias: uma proposta a partir de sequências didáticas*, de Araújo e Silva (2015); *Estratégias didático-discursivas propostas para o ensino de leitura no Caderno do Professor Se bem me lembro*, de Guimarães (2012); e *Questões de estilo e gênero: um estudo sobre enunciados memorialistas da Olimpíada de Língua portuguesa Escrevendo o Futuro*, de Gaydeczka (2012).

Mas, apesar da evidente relação que um número expressivo de trabalhos faz do gênero *memórias literárias* com a proposta didática da Olimpíada de Língua Portuguesa, é importante ressaltar que discussões em torno desse gênero também são encontradas em estudos de autores de fora do Brasil e sem nenhuma relação com a Olimpíada, como os textos *As memórias literárias portuguesas de romances sobre a perda de Alhama*, de Araújo (2004); e *Senhorinha de Basto: memórias literárias da vida e milagres de uma santa medieval*, de Tavares (2003), ambos de publicação *pt* (Portugal). Isto nos leva a entender que o gênero memórias já despertava interesse de pesquisadores bem antes de ganhar evidência e maior visibilidade, quando da sua inserção na proposta didática da Olimpíada de Língua Portuguesa, e através dela, na sala de aula das escolas públicas brasileiras.

4 METODOLOGIA

4.1 O problema da pesquisa, proposta e justificativa

Este é um estudo que se desenvolve dentro das discussões sobre o ensino de língua portuguesa na escola e faz parte do trabalho de investigação de um grupo de seis pesquisadores ligados ao Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – Lelit, da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, que investiga os efeitos, as contribuições e as concepções de ensino e aprendizagem que a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – OLP, tem proposto para a educação brasileira.

O interesse por um trabalho de pesquisa no âmbito da OLP se justifica porque, no plano das discussões sobre o ensino de língua, ela se mostra como uma contribuição importante, pois é um todo organizado, institucionalizado, que tem um produto sistematizado e proposta bem definida – o ensino de língua a partir de texto, mais necessariamente a partir da produção de quatro gêneros textuais: a crônica, o poema, o artigo de opinião e as memórias literárias.

Dos quatro gêneros discursivos apresentados na proposta da OLP concentro o estudo nas *memórias literárias*, pois entendo que é um gênero que precisa ainda ser mais explorado, a fim de se buscar uma melhor compreensão e definição desse gênero especialmente no campo das narrativas memorialistas, uma vez que se trata de um gênero relativamente novo, de pouca circulação social, surgido no âmbito escolar, e cujo conceito envolve ainda muitos questionamentos.

O que esse estudo objetiva exatamente compreender é *O que é o gênero memórias literárias no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa levado para a sala de aula como proposta de ensino? E que contribuições essa proposta com o gênero memórias literárias pode trazer para o ensino do português na escola?*

Baseado nos objetivos do trabalho, foi adotada para a efetivação do estudo a pesquisa documental, pois é o tipo de pesquisa que mais se adequa ao que se pretende aqui, a análise de um *corpus* de documentos da Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa, a partir do que se busca verificar que concepção de *memórias literárias* a Olimpíada propõe nos seus materiais de cunho instrucional e que concepção objetivamente se realiza nos textos dos alunos.

Dentro da perspectiva da análise documental, constituiu-se o *corpus* de textos para a investigação, formado por um conjunto de trinta e oito produções finalistas do gênero *memórias literárias* de autoria de alunos; além de dois documentos principais da Coleção da Olimpíada, de caráter teórico-metodológicos que tratam do gênero *memórias literárias* dentro da

proposta pedagógica da OLP, que embora não tenham sido produzidos para fins de pesquisa, servirão de base para a investigação do gênero *memórias literárias* enquanto objeto de ensino.

4.2 A constituição do *corpus*

Para a efetivação da pesquisa, constituiu-se um *corpus* de documentos que fazem parte da Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa, categorizados a partir de uma primeira interpretação como: textos produzidos pelos alunos; e textos instrucionais ou de orientações do trabalho do professor, de fundamentação, adensamento e compreensão da proposta.

Tomou-se como textos dos alunos um conjunto de trinta e oito produções finalistas de *memórias literárias* de estudantes de escolas públicas brasileiras, participantes da 4ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, realizada em 2014, a partir do que busco investigar que concepção de *memórias literárias* objetivamente se realiza nestes textos dentro das condições de produção em que foram realizados.

Como textos instrucionais de adensamento e compreensão da proposta, tomo dois documentos principais para análise: a 4ª edição do caderno *Se bem me lembro...: Caderno do professor: Orientação para produção de textos* – material direcionado à apresentação das dezesseis oficinas que compõem a sequência didática das *memórias literárias*, e principal material de referência da OLP para esse gênero; e o texto *Comissão Julgadora: Orientações para o participante* – documento que reúne os critérios de avaliação que devem ser considerados pelas Comissões Julgadoras na seleção dos textos dos alunos nas etapas escolar/municipal/estadual do concurso.

Como material de apoio a essa parte da investigação, tomo um artigo que trata do conceito do gênero *memórias literárias* na perspectiva da Olimpíada, de autoria da professora Ana Lima, publicado na Revista na Ponta do Lápis; assim como um relato de prática de professor, resultante da interação entre os professores e a OLP, referente ao trabalho pedagógico com *memórias literárias*, publicado da mesma forma na *Revista Na Ponta do Lápis*.

Os textos utilizados para essa parte do estudo são de domínio público e foram retirados do portal Escrevendo o Futuro, estando disponíveis, portanto, em formato digital no sítio www.escrevendoofuturo.org.br. E com exceção das instruções para os participantes das comissões julgadoras e os textos finalistas dos alunos, os demais documentos podem ser encontrados também em material impresso em bibliotecas de escolas públicas, pois foram disponibilizados neste formato pelo Cenpec às escolas participantes da Olimpíada.

4.3 Estratégias de análise

As estratégias de análise do *corpus* consistem da catalogação dos documentos, na sua categorização, no levantamento e análise de dados e na interpretação dos textos, com a finalidade de buscar certa coerência, de fazer o levantamento de regularidades entre eles. Não se trata, no entanto, nem de análise do conteúdo nem de análise do discurso, mas de um processo mais aberto de inquirir os textos, numa dimensão do que Carlos Ginzburg chamou de *paradigma indiciário*, mas sem comprometimento necessário com tal metodologia, visto que esta é muito mais sistemática e pormenorizada do que me proponho fazer.

O que faço, num primeiro momento, é um elenco de perguntas dirigidas aos textos da Coleção da Olimpíada de cunho instrucional que compõem o *corpus* da pesquisa. E em seguida me dedico à leitura e à análise destes textos com o intuito de buscar as respostas aos questionamentos levantados. O objetivo desse procedimento é explorar a proposta da OLP quanto ao tratamento didático conferido ao gênero *memórias literárias*, no sentido de compreender como a proposta concebe esse gênero e que trabalhos propõe quando do seu processo de produção nas atividades apresentadas nas sequências didáticas.

Num segundo momento, faço a análise de um conjunto de trinta e oito textos do gênero *memórias literárias* de alunos que chegaram à última etapa da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, na 4ª Edição/2014 – textos finalistas. As estratégias de análise dos textos dos alunos compreendem: a leitura destas produções, o levantamento de dados quanto a aspectos tanto estruturais quanto discursivos de cada um destes textos, além da análise e interpretação dos dados levantados.

Todas as estratégias de análise dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa devem convergir para que ao final do estudo seja possível responder à pergunta que motiva esse trabalho de investigação: *O que é o gênero memórias literárias no âmbito da Olimpíada de Língua de Portuguesa levado para a sala de aula como proposta de ensino? E que contribuições essa proposta com o gênero memórias literárias pode trazer para o ensino do português na escola?*. Pergunta que deve ser respondida no capítulo de conclusão desta dissertação.

5 A PROPOSTA DA OLP PARA O TRABALHO COM O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS E OS TEXTOS FINALISTAS DOS ALUNOS

Neste capítulo, desenvolvo a análise de um conjunto de produções de alunos que chegaram à última etapa da Olimpíada de Língua Portuguesa na edição 2014 – textos finalistas, buscando verificar que concepção de *memórias literárias* efetivamente se realiza nestes textos dentro das condições de produção em que foram desenvolvidos; para tanto, entendo necessário, antes, explorar a proposta didática da OLP para o trabalho com esse gênero.

Isto porque, a análise de documentos da Coleção da Olimpíada de caráter instrucional, de fundamentação e de adensamento da proposta, direcionados especificamente a orientar o trabalho do professor, pode nos permitir compreender qual é o tratamento didático conferido ao gênero *memórias literárias* na OLP e que trabalhos são sugeridos dentro da proposta no processo da produção desse gênero. O que pode ser de grande importância, quando da análise dos textos finalistas dos alunos, pois permitirá estabelecer referência no sentido de o que a Olimpíada propõe e o que de fato tem obtido como resultados concretos da sua proposta referente à produção do gênero *memórias literárias* na escola.

5.1 Entendendo a proposta didática da Olimpíada de Língua Portuguesa para o trabalho escolar com o gênero memórias literárias

A fim de explorar a proposta da OLP quanto ao trabalho didático com as memórias literárias, constituiu-se – como já se disse, um *corpus* de documentos pertencentes à coleção da Olimpíada classificados como materiais instrucionais, de fundamentação e de adensamento da proposta, junto aos quais se buscou encontrar certa coerência, ou regularidade.

São dois os textos selecionados para essa parte do trabalho de pesquisa. O primeiro deles, e também o mais importante, é a 4ª edição do caderno *Se bem me lembro...: Caderno do professor: Orientação para produção de textos*, documento de referência do gênero *memórias literárias* na Olimpíada de língua Portuguesa, direcionado à apresentação das oficinas que compõem a sequência didática para a produção desse gênero, e por isso, documento central desta parte do trabalho e sobre o qual me concentro principalmente.

Além do caderno *Se bem me lembro...: Caderno do Professor*, tomo como documento de investigação o texto *Comissão Julgadora: Orientações para o participante*, material que apresenta os critérios de avaliação a serem considerados pelas Comissões Julgadoras na seleção das produções dos alunos nas diversas etapas do concurso de textos. E como material de

apoio à análise destes dois documentos, ora citados, utilizo um artigo e um relato de prática de professor, ambos publicados na *Revista Na Ponta do Lápis*.

Para desenvolver essa atividade, parto para um processo aberto de inquirir estes textos, através de perguntas que julgo relevantes para o entendimento da proposta. Em seguida, através da leitura e análise destes mesmos documentos busco encontrar as respostas aos questionamentos levantados, o que algumas vezes não ocorre.

A primeira questão feita aos documentos instrucionais da OLP é quanto ao trabalho pedagógico com o gênero memórias literárias na proposta ser direcionado a jovens do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, ao que se perguntou: O que justifica que alunos com faixa etária entorno de 12 e 13 anos de idade trabalhem com o gênero memórias literárias na escola? No que isto implica?

Nos textos que fazem parte do *corpus* da pesquisa não se encontrou justificativa clara ou direta no que se refere a critérios que pudessem ter sido utilizados pela OLP para orientar que alunos tão jovens trabalhassem com a escrita de um gênero memorialista. O que é possível é inferir do texto encontrado na página 20 do Caderno do professor, na parte da introdução ao gênero, quando a Olimpíada demonstra o objetivo da sua proposta pedagógica com as memórias literárias, algo que pode ser tomado como uma possível resposta à questão levantada.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro tem como propósito fazer que jovens conheçam a história do lugar onde vivem por meio do olhar de antigos moradores – pessoas comuns que construíram e constroem a história – e valorizem as experiências dos mais velhos, descobrindo-a como parte da sua identidade. (CENPEC, 2014. *Se bem me lembro... Caderno do professor: Orientação para produção de textos*. p. 20).

Uma leitura do que aponta o trecho do texto acima é que a Olimpíada quer que os jovens estudantes relacionem seu tempo e ambiente ao tempo e ambiente de pessoas de gerações anteriores à sua, através do resgate do passado guardado nas lembranças de pessoas mais velhas. Fazer isto resultaria, segundo a proposta, num encontro do qual Lima (2009) trata no seu artigo *Recordar para contar*, em que a autora diz que aproximar jovens e idosos

Representa o resultado de um encontro, no qual as experiências de uma geração anterior são evocadas e repassadas para outra, dando assim continuidade ao foco da história, que é de ambas, porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence. É esse resgate das lembranças de pessoas mais velhas passadas continuamente às gerações mais novas, por meio de palavras e gestos, que liga os moradores de um lugar. O fato de entender que a história de alguém mais velho é nossa própria história desperta um sentimento de pertencer a determinado lugar e a certa época, e ajuda a aumentar a percepção de um passado que foi realmente vivido e não está morto nem enterrado. (LIMA, 2009, p. 22)

É possível que a busca desse *encontro* proposto pela OLP, e que ela acredita ser possível despertar o sentimento de pertença no jovem estudante, esteja baseada em concepções como a do *enraizamento* que a história e a psicologia social têm tratado há algum tempo, segundo o que se entende que do vínculo com o passado se extraia a força para formação de identidade (BOSSI, 2003). Para buscar melhor compreensão do que se está afirmando aqui, tomemos o conceito de enraizamento concebido por Simone Weil (1943, p. 411):

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. O enraizamento pressupõe a participação de um homem entre outros, em condições bastante determinadas. O homem enraizado participa de grupos que conservam heranças do passado.

A busca deste encontro pode ser o caminho que leve à resposta da segunda pergunta direcionada aos materiais instrucionais: Por que as personagens das memórias literárias têm que ser necessariamente, segundo a proposta, pessoas idosas? Isto não seria uma sugestão de que somente velhos teriam algo relevante para contar e pessoas jovens não? Para entrarmos na discussão sobre essa segunda questão, observemos o que dizem os textos da página 25 do Caderno do Professor, observando a figura 1.

▷ Leia para a classe o trecho abaixo do livro *Velhos amigos*, de Ecléa Bosi.

De onde vêm as histórias? Elas não estão escondidas como um tesouro na gruta de Aladim ou num baú que permanece no fundo do mar. Estão perto, ao alcance de sua mão. Você vai descobrir que as pessoas mais simples têm algo surpreendente a nos contar.

Quando um avô fica quietinho, com o olhar perdido no passado, não perca a ocasião. Tal como Aladim da lâmpada maravilhosa, você descobrirá os tesouros da memória. Se ter um velho amigo é bom, ter um amigo velho é ainda melhor.

Ecléa Bosi. *Velhos amigos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Conversa com os idosos

Ecléa Bosi, em seu livro *Memória e sociedade – Lembranças de velhos* (São Paulo: Companhia das Letras, 1994), escreve memórias de pessoas mais velhas que moram na cidade de São Paulo. Ecléa nos ensina que não devemos perder a oportunidade de conversar com os idosos, pois com certeza eles têm muito que nos contar.

25
se bem me lembro...

Figura 1 – Velhos amigos: conversa com os idosos. Extraído de CENPEC, 2014. Caderno *Se bem me lembro...: Caderno do professor: orientações para produção de textos*. Oficina 1. p. 25

Para a análise da pergunta dois, consideremos também a descrição de algumas atividades da Oficina 1 que compõe a sequência didática do gênero memórias literárias, localizadas na página 26 do Caderno do Professor, transcritas abaixo:

- Proponha aos alunos que se organizem individualmente ou em pequenos grupos para conversar com pessoas mais velhas. Podem ser pessoas da própria escola ou de casa – um vizinho, um parente...
- Faça com a classe uma lista dessas pessoas. Elas devem ter disponibilidade para receber os alunos. Pais, avós e outros membros da comunidade também podem ajudar nessa tarefa de identificar os moradores escolhidos. Pessoas comuns podem narrar fatos engraçados ou tristes, expressando o modo como sentiram e viveram esses acontecimentos. O que interessa é que as lembranças sejam fortes e significativas para quem as conta.

(CENPEC, 2014. *Se bem me lembro: caderno do professor: Orientação para produção de textos*. Oficina 1. p. 26.)

Tanto nos textos sugeridos para a leitura (figura 1) quanto nas atividades descritas da página 26 do Caderno do Professor, o idoso é apontado como o “memorialista ideal” e, por isso, devem ser suas as reminiscências de base para o texto de memórias literárias que o aluno irá produzir no decorrer das oficinas.

O texto *Comissão Julgadora: Orientações para o participante* parece ser o documento da OLP que colabora para que compreendamos por que considerar na proposta somente as “lembranças de velhos” (para usar palavras de Ecléa Bosi) como matéria-prima para a elaboração dos textos dos alunos. Na parte do documento no item *Adequação ao gênero* se lê:

- É possível perceber que o autor fez entrevistas para recuperar lembranças de outros tempos relacionadas ao lugar onde vive e trouxe a voz do entrevistado para o seu texto?
- O texto resgata aspectos da localidade pela perspectiva de um antigo morador?
- As referências a objetos, lugares, modos de vida, costumes, palavras e expressões que já não existem ou que se transformaram reconstroem experiências pessoais vividas?

(CENPEC, 2014. *Comissão Julgadora – orientações para o participante*. p. 2)

Como se pode ver claramente, o trabalho pedagógico que a OLP propõe com produção do gênero memórias literárias busca recuperar lembranças sobre o passado da localidade onde o aluno vive a partir do olhar e da perspectiva de um morador antigo. Dessa forma, baseado numa temática previamente definida, o aluno deve buscar as memórias de pessoas mais velhas. De acordo com o documento citado acima, o texto do aluno deve reportar-se a aspectos culturais e da história local, através da referência e da descrição de objetos e ambientes que ou não mais existem ou foram transformados ao longo do tempo, informações encontradas no “baú das lembranças” de quem viveu esse tempo, os moradores mais antigos do lugar, hoje pessoas idosas.

Um dos resultados esperados pela proposta da OLP desse encontro de gerações, motivado pela busca de vestígios do passado da comunidade onde o aluno vive é o reconhecimento

to e a admiração dos saberes e das experiências dos idosos, e a possibilidade de despertar o sentimento pertença no aluno, sobre o que o próprio Caderno do Professor se refere de uma forma quase poética:

Aproximar-se dos ausentes, compreender o que se passou, conhecer outros modos de viver, outros jeitos de falar, outras formas de se comportar, representam possibilidades de entrelaçar nossas vidas com as heranças deixadas pelas gerações anteriores. As histórias passadas por meio de palavras, gestos, sentimentos, podem unir moradores de um mesmo lugar e fazer que cada um sintase parte de uma mesma comunidade. [...] Esse encontro, como afirma Ecléa Bosi (2005) é uma experiência humanizadora.

(CENPEC, 2014. *Se bem me lembro: caderno do professor: Orientação para produção de textos*. p. 18)

Isso porque a Olimpíada entende que a história de cada indivíduo carrega a memória do grupo social a que este indivíduo pertence. Baseado nesse entendimento, na sua 5ª edição, o tema da OLP traz justamente essa ideia: “Do lugar de cada um, o saber de todos nós”.

Relacionado a essa questão do resgate do passado do lugar onde o aluno vive, parece estar o tratamento dado pela OLP a elementos iconográficos e a alguns outros tipos de objetos, sobre o que se quis saber: A proposta deixa clara a razão de orientar que os jovens alunos devam pôr-se em busca de imagens e objetos antigos da comunidade? Observemos, com a ajuda da figura 2, como a proposta dessa atividade é apresentada no Caderno do Professor:

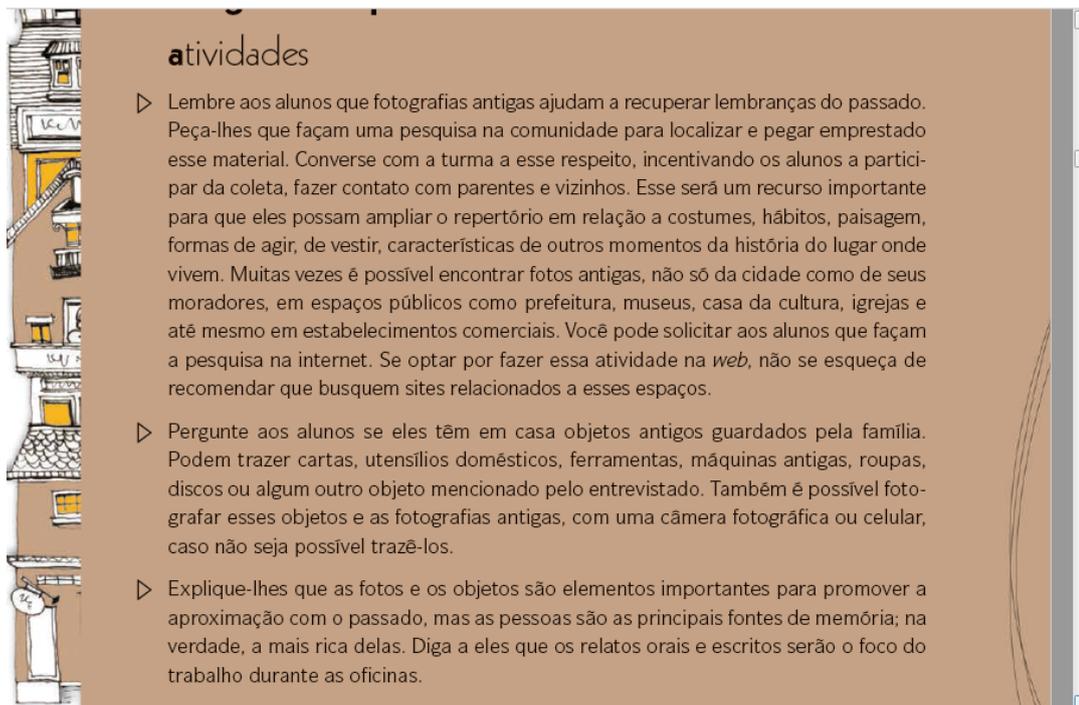


Figura 2 – Vestígios do passado. Extraído do caderno *Se bem me lembro: Caderno do professor: orientações para produção de textos*. Oficina 1. p. 28.

É possível compreender que a OLP orienta devidamente (ao menos o professor) sobre o valor que elementos iconográficos como fotografias e outras imagens, tem para o trabalho de resgate dos hábitos e costumes de outras épocas. Assim como deixa claro que objetos como utensílios domésticos, cartas, ferramentas, trajes, podem remeter a lembranças importantes para esse processo de resgate e reconstrução do passado.

Certas formas de registro escrito como jornais, cartas, folhetins e outros documentos antigos podem carregar informações sobre a variação linguística na comunidade ao longo do tempo, or exmplo, além de trazer informações sobre hábitos e costumes das pessoas do lugar. Por outro lado, fotografias antigas podem ajudar a resgatar informações sobre as pessoas e o ambiente, colaborando que se descubram mudanças geograficas ocorridas no lugar, mudanças motivadas quase sempre pela relação homem-ambiente. São muitas as contribuições que elementos iconográficos e objetos antigos podem trazer para um projeto que busca a valorização das memórias locais e os processos de identidade. Nesse sentido, a proposta da OLP parece sugerir um trabalho interessante junto aos jovens estudantes.

Mas, apesar de compreender e esclarecer a importância desses elementos no resgate de memórias, a OLP deixa claro que são as pessoas a sua principal fonte e enfatiza que serão os relatos feitos pelas pessoas da comunidade escolhidas pelos alunos que servirão de base para os textos de memórias literarias que estes deverão produzir.

Depois do trabalho de pesquisa e coleta de imagens e objetos da comunidade que podem carregar vestígios do passado, o próximo passo, de acordo com os documentos instrucionais da OLP, é orientar que os alunos organizem e apresentem exposição dos elementos coletados, que pode ser feita tanto na sala de aula, quanto em outras áreas da escola, como pátio, biblioteca. A seguir, observemos o relato de experiência de uma professora de ensino fundamental, de uma escola participante da Olimpíada, referente a realização dessa atividade de exposição promovida por sua turma.

Iniciei as atividades com a audição e análise do texto “Transplante de menina”, de Tatiana Belinky. Expliquei que deveriam entrevistar pessoas da comunidade, pegando emprestados objetos antigos, para uma exposição. Antes de encerrar a aula, sugeri livros de memórias para que fossem se apropriando do gênero. Após o recreio, a bibliotecária me informou que havia emprestado todos os volumes literários disponíveis e havia lista de espera. Fui para casa contente, até que a dura realidade me atingiu: a tão esperada exposição intitulada “Resgate do passado” precisou ser adiada. Os alunos tinham trazido pouco material. Na segunda tentativa, uma surpresa: o corredor da escola ficou pequeno para comportar objetos e visitantes, e uma descoberta interessante: os alunos perceberam, ao comparar fotos antigas, que tinham parentes

em comum. (BORBA, 2013. Revista *Na Ponta do Lápis*. ano 9. nº 22. p. 21)

É interessante como o avanço das atividades das oficinas podem trazer surpresas tanto para o professor, quanto para os alunos e a comunidade, conforme relato da professora Carla Borba. E a atividade de exposição de objetos e imagens mostra-se como exercício interessante de socialização das informações descobertas e de interação social, quando os alunos, além de recepcionar pessoas da comunidade escolar ou da comunidade em geral num evento organizado por eles, são os responsáveis por recontar aos seus convidados as histórias guardadas naqueles objetos agora ali expostos.

Também se quis saber dos materiais instrucionais da proposta da Olimpíada: Que mecanismos são sugeridos para que o aluno faça o recolhimento das memórias das pessoas por eles selecionadas, e em que medida esses mecanismos estão conforme outros tipos de ação de levantamento de memórias?

Se nos remetermos às atividades da Oficina 1 do Caderno do Professor, já apontadas e discutidas anteriormente, é possível observar que a proposta sugere uma “conversa” com pessoas mais velhas da comunidade e orienta que os alunos façam algumas perguntas durante a conversa. Enfatiza que os estudantes devam fazer o registro do relato por meio de gravação e anotações e propõe que na ocasião solicitem do autor do relato que apresente objetos ou fotos que possam ter alguma relação com as histórias por eles narradas.

Na Oficina 4, o Caderno do Professor orienta que os alunos escrevam a primeira versão do seu texto de memórias literárias baseado no relato e apoiados numa discussão proposta na Oficina 3 feita a partir de fragmentos de textos memorialísticos dispostos no Caderno. Mas ao descrever as atividades da Oficina 4, referente à produção da primeira versão do texto do aluno, é curioso observar como a proposta menciona repetidamente a expressão *entrevistado(s)* numa referência indireta ao gênero entrevista, como é possível verificar a seguir:

- O primeiro texto será feito com base na pesquisa sugerida na Oficina 1, quando os alunos conversaram com pessoas mais velhas da comunidade, e na Oficina 3, quando realizaram leituras e reflexões com base em alguns fragmentos de textos. Analise com eles o que foi feito, retomando os resumos organizados pelos grupos, e peça-lhes que escolham um dos entrevistados.
- Em seguida, explique aos alunos que deverão se colocar no lugar de uma pessoa mais velha para escrever as memórias dela, em primeira pessoa; ou apresentar inicialmente o entrevistado, que passa a narrar os acontecimentos, também em primeira pessoa; ou ainda remeter ao relato do entrevistado, o que significa escrever o texto em terceira pessoa. Dê um exemplo de cada uma dessas possibilidades. Em seguida, chegue a um

acordo com a turma, de forma que todos adotem o mesmo encaminhamento. Finalmente, enfatize que o texto será produzido com base nos fatos que conheceram durante a conversa com as pessoas que foram contatadas.

(CENPEC, 2014. *Se bem me lembro... Caderno do professor: Orientação para produção de textos*. Oficina 4. p. 48).

Chamou-me atenção a menção, ainda que indireta, ao gênero *entrevista*, por não ter encontrado no decorrer do caderno, até então, qualquer referência ou tratamento dedicado a esse gênero, considerando sua importância em contextos em que funciona como eficiente mecanismo de coleta de dados e recolhimento de informações. Esse tratamento só aparecerá na proposta da OLP a partir da página 100 do Caderno do Professor, na Oficina 11, cujo título é exatamente *A entrevista*. E é quando o aluno terá oportunidade de trabalhar a produção desse gênero voltado necessariamente para os objetivos do projeto de memórias literárias, sob os tópicos: *O entrevistado e o tema*; *Temas que podem despertar lembranças nos entrevistados*; *Preparando a entrevista*; e *A realização da entrevista*, que como se vê só acontecerá bem mais adiante na proposta.

Ao que parece, o que é utilizado de fato, num primeiro momento, como mecanismo de recolhimento das memórias das pessoas selecionadas para o projeto é a conversa informal, não estruturada, espontânea, bem característica do gênero, e que não pode ser confundida com entrevista, posto que esta é um gênero mais sistemático e orientado.

Diante da orientação de que o aluno já escreva uma primeira versão do seu texto de memórias literárias ainda nas primeiras oficinas, é quase que natural querer saber: Qual o objetivo dessa atividade? Não seria prematuro exigir produção dos alunos tão no início da proposta do trabalho didático com o gênero memórias literárias?

Na introdução da Oficina 4, na página 48, que sugere a produção da primeira versão do texto do aluno, o Caderno já apresenta justificativa para tal atividade, informando que a ideia é saber o que os alunos podem produzir e o que precisam aprender, o que pode colaborar para que o professor planeje as intervenções necessárias. O Caderno orienta que o professor explique aos alunos que este primeiro texto será guardado, a fim de ser comparado com o texto que produzirá nas últimas oficinas, comparação que pode evidenciar tanto para o professor quanto para o aluno o que foi aprendido ao longo da proposta. E alerta-se, na página 49 do Caderno do Professor, que caso o aluno seja classificado como semifinalista, o professor precisará levar para o encontro regional a primeira produção do aluno.

Outra questão direcionada à proposta pedagógica da Olimpíada tem a ver com a relação escrita-oralidade, ao que se perguntou: Como a proposta da OLP orienta que seja feita a produção do texto escrito a partir do relato oral?

Partir do relato para a produção do texto de memórias literárias permitirá ao aluno o trabalho com a relação imediata escrita-oralidade, quando este precisará transformar em texto escrito um gênero que é próprio da fala, longe de ser esta mera atividade de transcrição. Trata-se, segundo o principal material de referência da Olimpíada, o Caderno do Professor, da produção do texto de um gênero a partir de outro, considerando-se que relatos orais e memórias literárias, além de gêneros diversos, são de modalidades distintas da língua, ainda que se possa observar um *continuum* fala-escrita em textos de memórias literárias.

Outra questão levantada em relação aos textos instrucionais é referente a visão que o narrador do texto de memórias literárias pode admitir. Diante do que se perguntou: Como o jovem estudante deve apresentar, no texto que produzirá, memórias que não são suas?

Para embasar nossa discussão em torno dessa questão, observemos como é feita a orientação dessa tarefa no Caderno do Professor, na página 34, orientação reforçada na página 48, da mesma oficina, já citada anteriormente neste trabalho.

Memórias podem ser escritas e conhecidas por outras pessoas, não apenas por quem as viveu. É exatamente isso que seus alunos serão estimulados a fazer: aproximar-se de antigos moradores da comunidade, ouvir os relatos de lembranças deles e escrevê-los para que sejam lidos por muitos. Ao registrar esses relatos, podem optar por se colocar no lugar do entrevistado (o que significa escrever o texto em primeira pessoa); podem inicialmente apresentar o entrevistado, que passa então a narrar os acontecimentos (neste caso a narrativa também é em primeira pessoa, mas precisa ficar bem claro o quem está falando no texto: primeiro aparece o narrador-observador e depois o narrador-personagem); ou ainda podem reportar-se à narrativa do entrevistado, o que significa escrever o texto em terceira pessoa. (CENPEC, 2014. *Se bem me lembro... Caderno do professor: Orientação para produção de textos*. p. 34)

Sugerir que o aluno-autor apresente as reminiscências recolhidas como se fossem suas é uma das peculiaridades da proposta da OLP para a produção do gênero memórias literárias, mas, como se pode observar, essa não é a única opção de foco narrativo que pode ser admitida no texto que os alunos irão produzir.

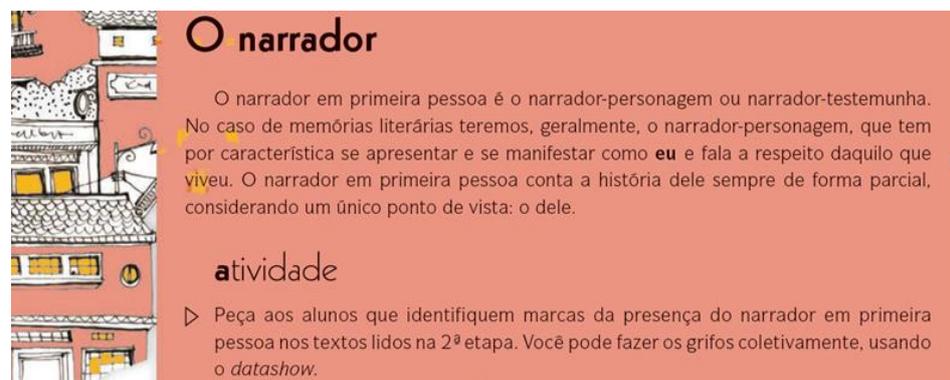
É possível compreender, no trecho do texto acima, que para escrever o texto de *memórias literárias* sugerido na proposta da Olimpíada, num primeiro caso, o aluno precisará contar com um olhar de hoje sobre o passado de outra pessoa como se fosse ela. E escrever um texto em primeira pessoa, a partir de uma linguagem que possibilite ao leitor perceber senti-

mentos, impressões e apreciações da própria personagem das memórias. Ou seja, deverá narrar as memórias como se fossem suas, buscando demonstrar no texto as emoções e sentimentos trazidos pelas lembranças de quem as vivenciou. Essa certamente não é tarefa simples tampouco fácil para jovens escritores em formação, como os alunos do 7º e do 8º ano do ensino fundamental que se veem agora diante deste desafio, mas é com certeza um exercício enriquecedor para o tratamento com a produção de textos do gênero narrativo.

Por outro lado, segundo a orientação dada no texto transcrito, página 34, e reforçada na página 48 do Caderno do professor, o aluno-autor pode optar por escrever um texto com narração em terceira pessoa, e, neste caso, é sua a visão da narrativa contada, agora como narrador-observador. Esta, teoricamente, seria uma prática familiar para o jovem estudante que já teve contato (ou deveria ter tido) com diversos textos narrativos ao longo da sua vida escolar. Isto porque, o trabalho pedagógico com textos narrativos está na orientação curricular referente aos chamados 3º e 4º ciclos no PCN, o que nos leva a inferir que deve fazer parte das práticas do professor na sala de aula desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Ainda de acordo com a orientação do Caderno do professor, na página 34, uma terceira possibilidade de foco narrativo que o aluno-autor pode dispor é a narração em primeira pessoa em que a voz que conta as histórias é a do próprio personagem, daquele que viveu as experiências narradas, o que leva a um narrador-personagem, como no primeiro caso, mas agora numa configuração mais familiar ao estudante, visto que essa é uma concepção de foco narrativo em primeira pessoa mais recorrente nas narrativas que circulam no ambiente escolar.

Mas, apesar de, num primeiro momento, a OLP apresentar três possibilidades de tratamento do foco narrativo para o texto de memórias literárias, a proposta dá destaque à narração em primeira pessoa em que o aluno toma o lugar do memorializado contando as memórias como se fossem suas. Tal destaque pode ser observado na figura 3, a seguir, página 58 do Caderno do Professor:



O narrador

O narrador em primeira pessoa é o narrador-personagem ou narrador-testemunha. No caso de memórias literárias teremos, geralmente, o narrador-personagem, que tem por característica se apresentar e se manifestar como **eu** e fala a respeito daquilo que viveu. O narrador em primeira pessoa conta a história dele sempre de forma parcial, considerando um único ponto de vista: o dele.

atividade

▷ Peça aos alunos que identifiquem marcas da presença do narrador em primeira pessoa nos textos lidos na 2ª etapa. Você pode fazer os grifos coletivamente, usando o *datashow*.

Figura 3 – O narrador. Extraído de CENPEC, 2014. *Se bem me lembro...: Caderno do professor: orientações para produção de textos*. Oficina 5. p. 58.

Como se pode observar, no item *Narrador*, a conceituação e a atividade proposta enfocam somente o narrador em primeira, o que também acontece nas atividades da mesma oficina na página 59. Isso me leva a considerar que é possível que haja preferência com relação a esse tipo de narrador para o texto de memórias literárias que a OLP pretende que os alunos produzam. Questão que considero interessante de se verificar de maneira mais cuidadosa num outro momento.

Outra questão bem interessante e necessária sobre a proposta da Olimpíada é saber: como é demonstrado o aspecto literário do gênero memorialístico que a OLP propõe para que os alunos produzam na escola? E até que ponto as atividades das sequências didáticas apresentadas no Caderno do professor abordam esse aspecto da linguagem?

Após leitura e análise dos documentos de caráter instrucional do *corpus* da pesquisa, observei que nem mesmo o documento de referência da Olimpíada para o tratamento didático do gênero *memórias literárias* – o caderno *Se bem me lembro*, aborda de maneira consistente o que seria esse aspecto literário do gênero memorialístico que a ora a OLP propõe.

Na página 19 do Caderno do professor, quando a Olimpíada dá uma definição do que seria o gênero *memórias literárias*, temos uma das poucas menções encontradas no Caderno ao que a OLP entende seja a literaridade desse gênero.

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginário. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias.

(CENPEC, 2014. *Se bem me lembro...: Caderno do professor: orientações para a produção de textos*. p. 19)

Feito isso, o caderno *Se bem me lembro* vai tratar do aspecto literário do texto na Oficina 8, a partir da página 81, quando sob o título **Como dizer**, primeiro comenta que o uso de certos recursos da linguagem pode provocar no leitor experiências estéticas particulares.

Como dizer

atividades

- Em textos de memórias literárias, ao descrever um objeto, uma personagem, um sentimento, os autores utilizam a linguagem para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características. A articulação desses recursos proporciona ao leitor uma experiência estética particular.

Após fazer as considerações transcritas acima, a sequência didática avança para uma atividade rápida que, baseado na leitura de *O lavador de pedras*, de Manoel de Barros, e *Memórias de livros*, de João Ubaldo Ribeiro, limita-se a identificar e a classificar algumas figuras de linguagem em determinados trechos desses dois textos. Atividades que demonstro a seguir:

Uso de alguns recursos linguísticos em “O lavador de pedras”

“Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo-de-pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro.”

Aqui é tratada a **comparação**, que estabelece uma relação de semelhança entre elementos, por meio de termos comparativos, entre os quais: como, qual, que nem, parece. Os escritores costumam utilizar comparações, estabelecendo relações de sentido ora previsíveis ora inesperados, entre palavras.

(CENPEC, 2014. *Se bem me lembro...: Caderno do professor: orientações para a produção de textos*. Oficina 8 p. 84)

**Uso de alguns recursos linguísticos em
“Memória de livros”**

a) “[...] e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem.”
Nessa fala da avó, em que ela usa a segunda pessoa do singular para se dirigir ao filho, substitui-se o filho (tu) por uma caracterização que o representa (“tuas maluquices”). A figura é a **metonímia**, o uso de um pormenor de uma pessoa no lugar da própria pessoa.

b) “[...] na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo [...]”
Nesse caso, o pai do narrador-personagem espera que sua mãe, a avó do menino, vá ficar impregnada, embebida da necessidade de atender ao pedido que ele lhe faz. Na troca de “se convencesse” por “se imbuísse”, é proposta uma comparação indireta, sem a presença do termo comparativo. Trata-se de uma **metáfora**.

c) “[...] tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler.”
Essa passagem sugere que havia tanto dinheiro no bolso do avô que aquele monte de notas formava um bolo. Essa afirmação exagerada é chamada de **hipérbole**.

d) “Passar bem, senhor doutor.”
A fala da avó, ao despedir-se do filho depois de ter uma discussão com ele, sugere que ela lhe deseja o contrário do que está dizendo: em vez de passar bem, passar mal. O modo como chama o filho, de senhor doutor, é muito formal e também indica que ela está ironizando o fato de ele se achar muito sabido. Esse recurso, pelo qual se diz o contrário do que pensamos, é chamado de **ironia**.

Figura 4 – Atividades para estudo de figuras de linguagem. Extraído de CENPEC 2014. *Se bem me lembro: Caderno do professor: orientações para produção de textos*. Oficina 8. p.85.

As atividades demonstradas são as poucas localizadas nas sequências didáticas do Caderno *Se bem me lembro* que abordam o que a proposta aponta como sendo o *fazer literário* nos textos de memórias que os alunos devem produzir. O que considero insuficiente para a compreensão do aluno quanto à literaridade que o próprio nome do gênero (memórias literárias) sugere que ele tem, ou que deva ter.

Também se quis saber: como a proposta trata questões relativas a outros aspectos de textualidade, como coesão, coerência e progressão das ideias, próprios à lógica interna da narrativa; além de convenções da escrita como ortografia, concordâncias, tempos verbais, pontuação, pronominalizações, etc.

As atividades referentes ao tratamento de aspectos de textualidade como os apontados acima são encontradas no Caderno do professor a partir da Oficina 5, que, sob o título *Tecendo os fios da memória*, propõe atividades que tratam da construção do foco narrativo, daí trabalhar a pronominalização no item *Narrador*. Ainda nesta Oficina, estuda-se o que a proposta chama de *plano global do texto*, através de exercícios que buscam identificar o que há de mais característico nas partes que compõem o texto de *memórias literárias*, classificadas na proposta como *início, meio e fim*.

Na Oficina 9, sob o título *Marcas do passado*, o Caderno propõe exercícios a partir dos usos do verbo, principalmente no pretérito perfeito e imperfeito, mas também trata os usos e flexões de outros tempos verbais. Na Oficina 10, sob o título *Ponto a ponto*, o trabalho é com o emprego dos sinais de pontuação em fragmentos de textos memorialísticos, também em forma de exercícios. Na Oficina 12, sob o título *Da entrevista ao texto de memórias literárias*, o Caderno propõe procedimentos para realizar a transformação de trechos da entrevista em fragmentos de memórias literárias, ao que chama de retextualização.

Na Oficina 13, as atividades orientam que os alunos analisem um texto de memórias literárias completo, produzido por outro aluno participante da Olimpíada em edição anterior, buscando relacionar este texto com os de outros dois autores, Fernando Sabino e João Ubaldo Ribeiro, escritores consagrados da literatura brasileira, isto tudo a fim de que se identifiquem semelhanças e diferenças entre os três textos de memórias.

Sob o título *Ensaio geral*, a Oficina 14 é dedicada a orientar a produção coletiva de um texto de memórias literárias na sala de aula parágrafo a parágrafo, sob a coordenação do professor, quando este deve ajudar os alunos a transformar suas ideias em texto escrito, e, nesse caso, de maneira conjunta, buscando aproveitar as sugestões e colaborações de todos da

turma, mas sempre com o cuidado de enquadrar o texto na perspectiva da Olimpíada. Visto isto, quis saber: em que momento e sob que condições de produção o aluno irá desenvolver seu texto individual de memórias literárias, de acordo com a proposta?

Segundo análise do material instrucional da OLP, são as duas últimas oficinas do Caderno do professor as que reservam as atividades que orientam o trabalho de escrita individual do texto do aluno. Na oficina 15, além da descrição item a item da orientação que o professor deverá fazer aos estudantes quanto aos aspectos que estes precisam, segundo a proposta, observar em seu texto de memórias literárias, o Caderno também ressalta a importância do entusiasmo do professor para estimular os jovens a desenvolver suas produções.

A Oficina 16, que tem o título *Últimos retoques*, e que finalmente completa a sequência didática das memórias literárias no caderno “Se bem me lembro...”, é a que concentra as atividades de revisão e aprimoramento do texto individual dos alunos produzidos na oficina anterior. Essa revisão, numa primeira etapa, de acordo com a proposta, deve ser feita a partir do texto de um dos alunos (com o seu consentimento, é claro) e de maneira coletiva, baseada no “Roteiro para revisão”, material encontrado na página 147 do Caderno do professor e que deve ser exposto aos alunos na sala de aula em forma de cartaz, segundo orientação do próprio caderno, e que demonstro abaixo através da figura 5:

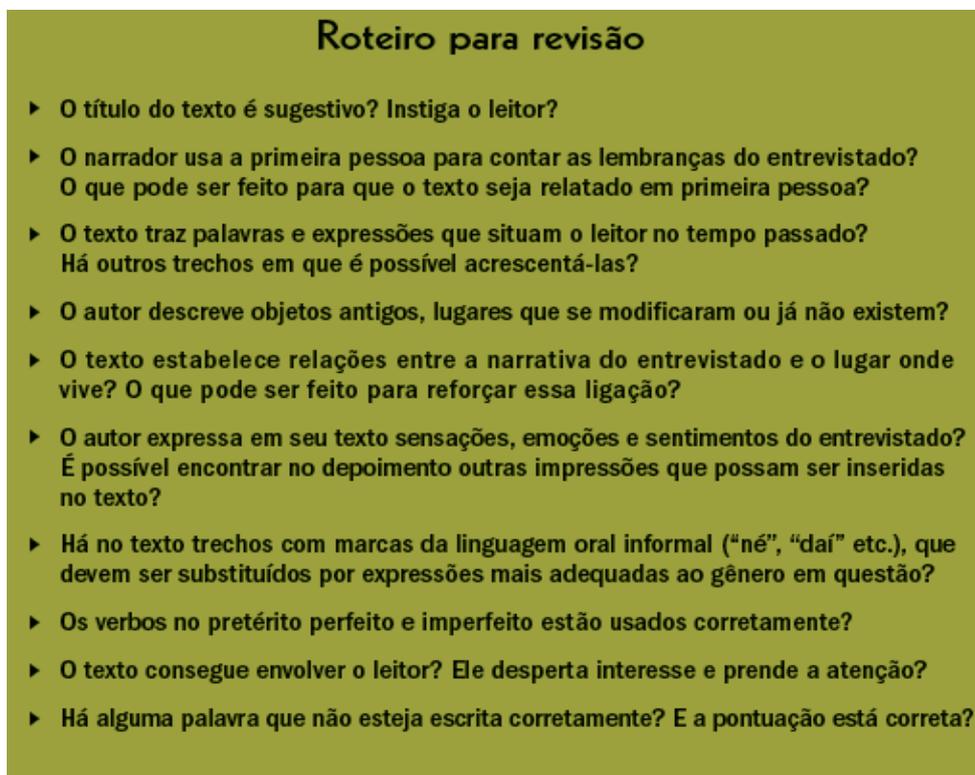


Figura 5 – Roteiro para revisão. Extraído de CENPEC, 2014. *Se bem me lembro...: Caderno do professor: orientações para produção de textos*. Oficina 16. p.147.

O objetivo dessa atividade, de acordo com a proposta, é que a partir da análise e colaboração conjunta dos alunos, estes possam compreender como um texto pode ganhar mais qualidade depois de revisto.

A segunda etapa da Oficina 16 e última atividade desta sequência didática é a *Revisão individual*, em que o aluno faz a revisão do próprio texto, ainda sob a orientação do professor e baseado no “*Roteiro de revisão*”, já mencionado. Feito isto, só resta ao estudante passar seu texto a limpo e, segundo o Caderno do professor, (p. 146) “agora esperar pelo resultado!”

Fazer um trabalho didático com o gênero *memórias literárias* é sem dúvida um grande desafio para os professores, pois precisam dar encaminhamentos adequados para que os estudantes alcancem a proficiência na escrita. Daí a importância da apropriação devida da proposta didática que se quer aplicar. Compreender o tratamento didático que a Olimpíada de Língua Portuguesa confere ao gênero *memórias literárias* na sua proposta pedagógica foi o que se quis fazer aqui, a fim de que esse entendimento possa colaborar na análise dos resultados concretos da proposta, os textos finalistas dos alunos, análise que desenvolvo na segunda parte deste capítulo.

5.2 Resultados concretos da proposta: análise das produções dos alunos – textos finalistas de memórias literárias

Uma vez demonstrada e discutida a proposta didática da OLP para a produção do gênero *memórias literárias* na escola, avanço agora para a análise de um conjunto de 38 textos finalistas de *memórias literárias*, de autoria de estudantes de escola pública, que chegaram a última etapa da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro na sua 4ª edição, em 2014. Através deste trabalho, busco verificar que concepção de *memórias literárias* objetivamente se realiza nestes textos dentro das condições de produção em que foram desenvolvidos.

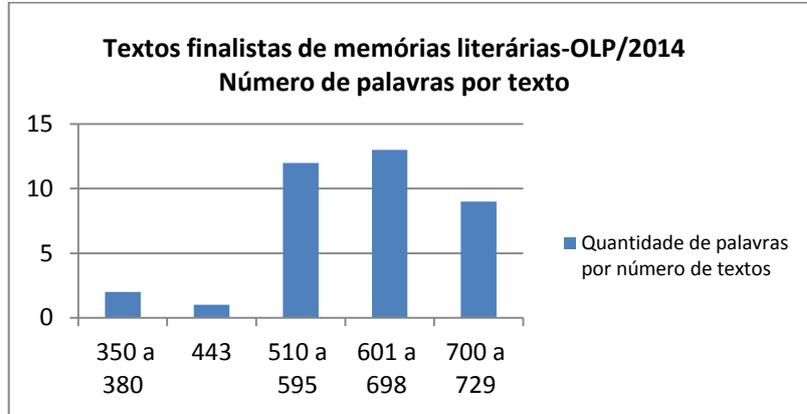
Baseado nos objetivos da pesquisa, parto primeiramente para o levantamento e análise de aspectos de caráter formal dos textos dos alunos, referentes a sua estrutura composicional, para em seguida avançar questões referentes a aspectos discursivos e também de textualidade.

5.2.1 Aspectos estruturais

De acordo com os dados levantados (ver Tabela 1 no Apêndice A), que o gênero *memórias literárias* no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa, do ponto de vista da sua estrutura, tem as seguintes dimensões: são textos que tem em média de 7 a 11 parágrafos, com

número de linhas entre 40 a 60, e quantidade de palavras que variam de 350 a 730, este último item é demonstrado no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1

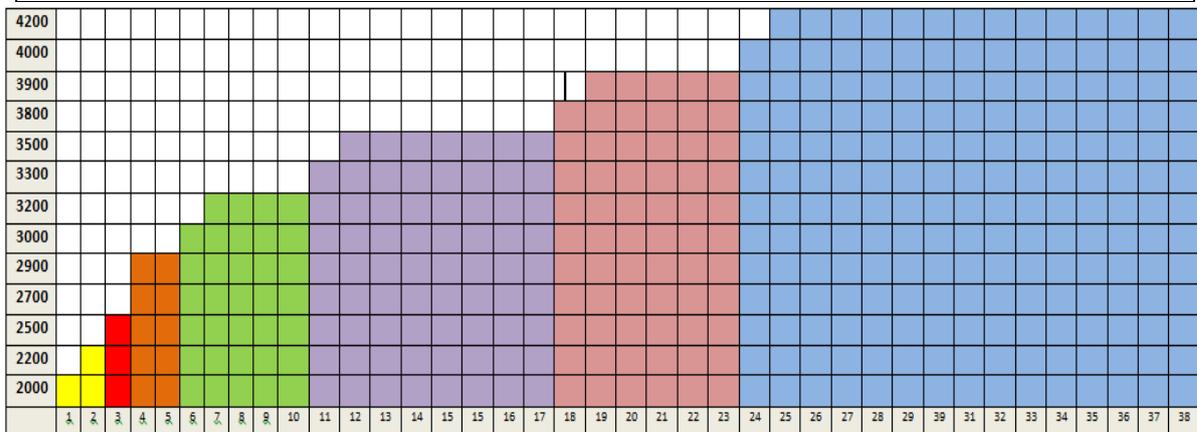


Fonte: CENPEC. Coletânea de Textos Finalistas. 4ª Edição. São Paulo: 2014. (Coleção da Olimpíada de Língua)

Os dados demonstrados nos permitem observar variação considerável dos valores relativos a esse aspecto. Pois é grande o intervalo entre o valor mínimo e o valor máximo de palavras que compõem os textos dos alunos, ainda que se observe uma concentração maior dos textos, cuja composição varia entre 500 a pouco mais de 700 palavras.

Ainda quanto ao item dimensão estrutural, levantei os dados referentes ao número de caracteres que compõem os textos finalistas de *memórias literárias* dos alunos (Ver tabela de dados no Apêndice A). E a partir dos dados levantados, elaborei a tabela abaixo em que demonstro a média de limite de caracteres por número de textos.

Tabela 1 – Valor médio de caracteres por número de textos finalistas de memórias literárias – OLP/2014



Fonte: CENPEC. Coletânea de Textos Finalistas. 4ª Edição. São Paulo, 2014. (Coleção da Olimpíada)

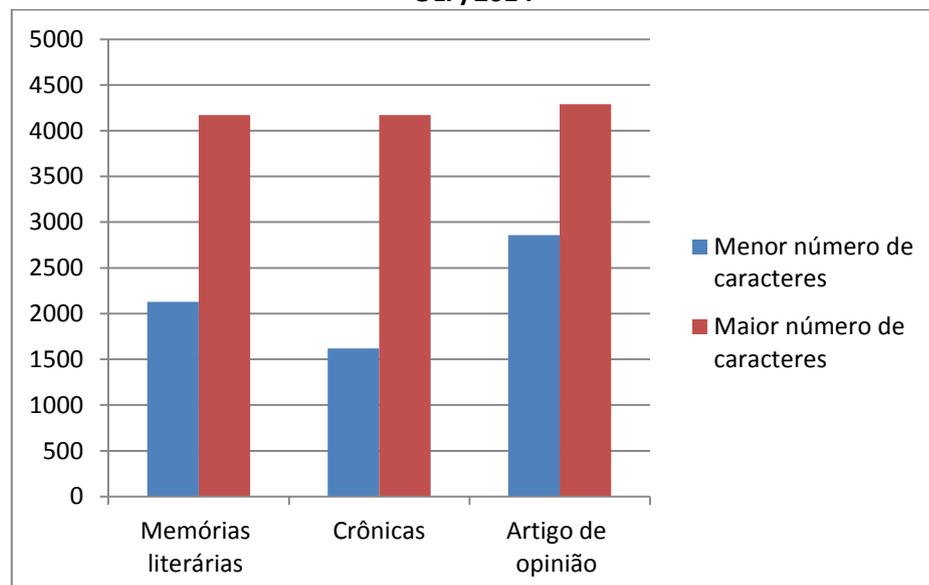
É possível visualizar, por meio da tabela 1, que a composição dos textos finalistas de memórias literárias produzidos pelos alunos varia entre 2.000 a 4.200 caracteres. Sendo que um número expressivo destes textos se aproxima dos valores que vão de 4.000 a 4.200 toques, exatos quinze textos são compostos por essa média de caracteres com espaço. Outro valor considerável é o de textos constituídos de 3.300 a 3500 caracteres, oito produções do conjunto de textos analisados tem essa composição média. Seis textos são compostos de 3800 a 3900 toques; cinco, ficam com composição entorno de 3000 a 3200 caracteres; apenas um texto tem estrutura que se aproxima de 2500 toques; finalmente, dois textos se distanciam bastante da média de dimensão composicional apresentada pela maioria dos textos analisados.

Essas informações nos fizeram querer saber: Qual a dimensão dos outros gêneros em prosa constituintes da proposta didática da Olimpíada? Qual a implicação que pode ter a dimensão destes gêneros ora escolarizados na proposta da OLP?

Foi a partir destes questionamentos que compreendi importante fazer o levantamento de dados referentes a aspectos formais também dos textos finalistas dos alunos dos dois outros gêneros em prosa da proposta da Olimpíada, os textos dos gêneros Crônica e Artigo de Opinião (ver Tabelas de dados nos Apêndices B e C). E a partir da análise dos resultados obtidos, foi possível estabelecer uma comparação entre os gêneros memórias literárias, crônica e artigo de opinião, no que se refere ao dimensionamento dos textos finalistas produzidos pelos alunos nestas três categorias, conforme demonstrado no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2

Comparativo de limites de caracteres por gênero: memórias literárias, crônica e artigo de opinião - OLP/2014



Fonte: CENPEC. Coletânea de Textos Finalistas. 4ª ed. São Paulo: 2014. (Coleção da Olimpíada)

De acordo com os dados, o gênero *crônica* é o que apresenta o menor limite de caracteres, ficando na média de 1.600. Aproxima-se, no entanto dos textos de memórias literárias quanto ao limite máximo de caracteres, ambos com textos com pouco menos 4.200 caracteres. Os textos finalistas do gênero artigo de opinião são os que se mostram com maior dimensão, variam entre 2800 a 4300 toques. De qualquer forma, mesmo os textos que apresentam maiores valores acabam por figurar produções que não chegam sequer a compor uma lauda e meia de produção escrita.

No texto *Orientações para a Comissão Julgadora Escolar*, documento que também faz parte da Coleção da Olimpíada e que é direcionado a apresentar os critérios de avaliação a serem considerados quando da escolha dos textos dos alunos na etapa escolar, encontramos um item que nos é esclarecedor quanto ao motivo dos gêneros memórias literárias, artigo de opinião e crônica se aproximarem tanto quanto ao número máximo de caracteres nos textos finalistas analisados. Trata-se na verdade de uma orientação da Olimpíada quanto à dimensão máxima admitida para estes três gêneros textuais em prosa, como podemos verificar com o auxílio da figura 5, demonstrada a seguir, extraída do documento *Orientações para a Comissão Julgadora Escolar*:

2. Como enviar os textos selecionados para próxima etapa?

Acesse o Portal Escrevendo o Futuro < www.escrevendoofuturo.org.br >, menu “A Olimpíada”, e clique no *link* Comissão Julgadora Escolar.

Os textos selecionados pela Comissão deverão ser digitados pelos alunos-autores no Portal Escrevendo o Futuro, sob a responsabilidade dos professores.

Se o aluno-autor, por qualquer razão, estiver impossibilitado de digitá-lo, o professor responsável poderá fazê-lo.

O texto digitado pode conter até 2.000 caracteres (com espaços) para o gênero Poema e 4.200 caracteres (com espaços) para Memórias literárias, Crônica e Artigo de opinião.

Ano escolar	Categoria	Número de caracteres com espaços
5º e 6º anos EF	Poema	2.000
7º e 8º anos EF	Memórias literárias	4.200
9º ano EF e 1º ano EM	Crônica	4.200
2º e 3º anos EM	Artigo de opinião	4.200

Figura 6 – Orientações da OLP quanto a limite de caracteres por gênero.. Extraído de CENPEC: 2014. *Orientações para a Comissão Julgadora Escolar*. p.3

Como se pode ver na figura acima, os textos dos gêneros em prosa, na proposta da OLP, devem limitar-se a 4200 caracteres, o que os enquadra na dimensão média das produções escolares, constituídas com pouco menos de uma lauda e meia de texto escrito.

O fator dimensão dos textos talvez não seja tão significativo no caso dos gêneros crônicas e artigo de opinião, que acabam se aproximando dos tamanhos próprios destes gêneros fora da escola. O que já não se aplica a gêneros memorialistas, que normalmente fora do espaço escolar, figuram como textos longos, como gêneros de fôlego, que exigem espaço para ser produzidos, cujos limites têm a ver com o volume das reminiscências do memorializado e a perspectiva criadora do autor.

Diante de todas essas informações quanto a aspectos estruturais, especificamente relacionados ao dimensionamento dos textos, pergunto: Como é possível narrar as memórias de alguém num espaço tão pequeno? O que há de fato de memórias nos textos finalistas de *memórias literárias* produzidos pelos alunos na OLP?

Destes questionamentos, avanço para a verificação de aspectos de caráter discursivo no conjunto de textos finalistas dos alunos, o que faço no item a seguir.

5.2.2 Aspectos discursivos

Quanto a aspectos discursivos dos textos finalistas dos alunos, inicio tratando daqueles relativos ao perfil do memorializado, procurando compreender quem são as pessoas escolhidas pelos jovens estudantes para terem suas histórias de vida registradas num texto de *memórias literárias*. Em seguida, busco verificar que operadores discursivos são mais frequentes nos textos e o que eles informam tanto sobre o tempo da memória dos entrevistados quanto sobre eles mesmos.

5.2.2.1 O perfil dos entrevistados

A partir da leitura e análise do conjunto de textos, foi possível constatar que das trinta e oito pessoas da comunidade escolhidas e convidadas para relatar suas memórias, vinte são mulheres e dezoito são homens. Curiosamente não se identificou entre elas nenhuma “figura representativa da comunidade”, como as primeiras orientações do *Caderno Se bem me lembro* sugere. São, na verdade, todos, pessoas comuns da localidade onde o aluno vive, no sentido de que nenhum destes exerce, ou exerceu, algum cargo de liderança na comunidade ou figurou como pessoa pública do lugar.

Por outro lado, o item idade dos entrevistados chama a atenção. Esse aspecto do perfil das personagens dos textos de *memórias literárias* dos alunos demonstro através do gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3



Fonte: CENPEC. Coletânea de Textos Finalistas. 4ª Edição. São Paulo: 2014. (Coleção da Olimpíada)

De acordo com as informações do gráfico acima, podemos observar que vinte e um dos entrevistados tem idade entre 49 a 69 anos, quinze estão na faixa de 70 a 89 anos, e dois dos entrevistados podem ser considerados ainda pessoas jovens, pois tem exatos 39 e 40 anos de idade. A maioria quase que absoluta das pessoas escolhidas para contar suas memórias figuram-se como pessoas idosas. O que provavelmente se deve à orientação da proposta da Olimpíada de que o aluno precisaria ir em busca das reminiscências de pessoas mais velhas da comunidade, a fim de recolher as memórias que dariam base ao seu texto.

Isto é curioso, porque produz um modelo discursivo, o de que só pessoas idosas teriam memórias para contar; e mais, que na perspectiva da Olimpíada de Língua Portuguesa, *memórias literárias* seriam memórias de velhos. O que não se sustenta, pois os próprios jovens alunos do 7º e 8º ano, que ora se veem diante da responsabilidade de escrever um texto de caráter memorialístico, poderiam narrar experiências por eles mesmo vividas ou presenciadas, que julgassem interessante de ser contadas. E se assim o fizessem não se poderia dizer que não teriam produzido um texto de memórias, só porque estas não estariam baseadas em “lembranças de velhos”.

5.2.2.2 Operadores discursivos

Procurei verificar no conjunto dos textos finalistas dos alunos que operadores discursivos são mais frequentes nessas produções e o que estes marcadores informam quanto ao tempo da memória dos entrevistados e sobre eles mesmos, as personagens das memórias.

Observei que expressões como “Naquele tempo”, “Naquela época”, “Quando eu tinha x anos”, “Quando eu era apenas um menino”, “Durante toda a minha infância”, “Num certo dia” são marcadores temporais comuns em vários dos textos analisados. E indicam o que a Olimpíada chama de passado remoto. São marcadores que não fazem referência precisa ao tempo que se deu as experiências narradas, fazem menção tão somente a um tempo distante e impreciso, localizado na memória de quem agora revive suas experiências trazidas de volta do passado através das suas lembranças.

Outro tipo de operador discursivo identificado nos textos analisados é formado de expressões como: “não existe mais”; “só restaram as lembranças”; “destruíram o lugar”; “o lago da usina hidrelétrica inundou o Canela”; “está descansando debaixo do asfalto”, entre outros que remetem a uma espécie de queixa do memorializado. Por não encontrar muitas das referências materiais da suas memórias, destruídas ou transformadas pela ação do tempo ou mesmo “em nome do progresso”.

5.2.2.3 “O lugar onde vivo”: dentro ou fora do tema?

É curioso observar que alguns dos textos analisados são construídos baseados em experiências do memorializado que ficam muito restritas a sua esfera privada, tratando de lembranças de cunho pessoal em que não se estabelece uma relação necessária com o lugar onde o aluno vive.

A partir de um entendimento do que dizem os materiais instrucionais da OLP para a produção do gênero *memórias literárias*, isso poderia ser configurado como fuga do tema. Isto porque, quando sugere na sua proposta o tema *O lugar onde vivo*, a Olimpíada pretende que as reminiscências dos entrevistados carreguem relação com o lugar onde o aluno vive, numa tentativa de se resgatar aspectos históricos e culturais da localidade, a partir de experiências vividas por antigos moradores do lugar. Para exemplificar o que afirmo, transcrevo abaixo trechos de três textos analisados, que entendo ocorrer essa “transgressão” da proposta.

Texto 1

Lembrei-me de quando morava em uma casinha simples de três cômodos com minha mãe e meu irmão mais velho, no humilde bairro de Sertãozinho, hoje denominado Paraíso.

Comecei a trabalhar aos 9 anos nas roças perto de casa. Um pouco mais mocinho, enfrentei trabalho bem pesado. Levantava cedinho, quando somente a prata do luar iluminava a cidade... Sem escolha, vestia a roupa surrada e encardida, palheta ruída na cabeça. Era mais um dia quente nos canaviais.

Mesmo doente, a mãe sempre levantava junto para preparar minha marmita, embrulhava-a no desbotado guardanapo xadrez, desejava-me um bom dia de trabalho e que Deus me acompanhasse...

(Um homem, o podão, a história, de Jéssica da Silva Nascimento)

Texto 2

Blém, blém, blém! Tocava pontualmente às cinco e meia aquele sino inoportuno que arrancava sem dó nem piedade nossos sonhos e sono. Com o tempo começou a parecer mais sereno. Na verdade, era ele quem anunciava que mais um dia nascia no colégio interno Salesiano, em Jaciguá, lugarejo que acolheu muitos alfredenses. Levantava avidamente feito lebre, tinha cinco preciosos minutos para arrumar minha cama, calçar aqueles sapatos horríveis e sufocantes, saber que meus pés – sempre foram livres, descalços, que sentiram o orvalho da grama verde e o barro úmido durante toda a infância – ainda não se adaptaram bem a ficar embalados feito um produto.

[...]

Após o café da manhã, íamos finalmente estudar: biologia, português, matemática, latim... Às vezes me cansava. Minha sala de aula, bem diferente da de hoje, com alunos participativos; ao contrário, parecíamos múmias confinadas no silêncio, ou melhor, “silentium”.

As aulas mais emocionantes da escola eram as de teatro; tínhamos apresentações mensais, e Shakespeare era o meu favorito. Havia também campeonatos de futebol, vôlei, handebol. Eu era um atleta, mas o speedball (jogo em que a bola ficava presa a uma corda fixa a um tronco de carvalho envelhecido) era o de que eu mais gostava.

A escola era realmente boa, mas ficar longe de minha família, das noites de reza na casa de vovô Silvino e das travessuras com os primos foi muito sofrido. Na primeira inacabável semana, eu chorava debaixo do cobertor, sentindo o ardor das lágrimas salgadas de saudade. Contudo, vi que podia fazer novas amizades, que a escola era minha nova família.

Hoje, vejo com nitidez o quanto a disciplina muda o homem. Ele se torna mais responsável e atento. Ela me ajudou muito em minha infável infância e em todas as difíceis, porém felizes fases de minha vida.

(Escola nossa de cada dia, de Rodrigo Piccoli Cavalini)

Texto 3

Minhas obrigações também começavam cedo: a primeira era moer o milho para fazer o cuscuz e alimentar os pintos com xerém. No café da manhã, era sempre uma fatura. Havia cuscuz, leite, coalhada, queijo de manteiga, café, frutas e carne assada em um forno de trempe.

Depois eu tinha que ir para o pieiro dar água para os cavalos e banhá-los. Quando terminava, já estava bem cansado, ia me deitar em uma rede de tucum estendida no alpendre que dava para o pátio da fazenda para ler meus incríveis romances de literatura de cordel! Eu gostava muito de ler essas histórias, ainda me lembro de algumas como o Pavão misterioso, Lágrimas de um jumento apaixonado, Cego Aderaldo, Os doze pares da França e Lampião, e também os clássicos infantis e obras de Machado de Assis. No alpendre, era um silêncio maravilhoso, só se escutava o barulho do vento indo e vindo, aquela sensação era de liberdade de poder viajar em um mundo imaginário onde tudo acontece. Ficava lá até o almoço. Porém, muito antes disso, já sentia o cheiro espetacular das comidas feitas no forno a lenha.

(Mergulhando nas lembranças, de Amanda do Nascimento Silva)

Apesar de recortes, as transcrições acima exemplificam o que acaba sendo predominante nestes três textos do conjunto de produções finalistas analisado. Ao contrário do que ocorre com a maioria das produções, como o texto *Pedra “consinada”*, por exemplo, em que o aluno/autor consegue relacionar, de forma muito interessante e competente, fatos da vida privada do memorializado com aspectos próprios do lugar e do tempo em que se deu essas experiências, como é possível observar a partir da leitura do texto transcrito a seguir.

Texto 4

Pedra “consinada”

Hoje acordei cedinho, passei um café e fui para o quintal botar milho para as galinhas. Nem percebi que encostara naquela pedra preciosa trazida das cacimbas nos tempos de dona Noca, época em que quem tinha uma tropa de jumento era rico. O tempo passou sem que eu percebesse e lá se foram mais de setenta anos da minha vida, todos vividos nesta pequena cidade de São João dos Patos, no sertão maranhense.

Cá, sentada na velha cadeira de balanço, balançando a minha memória, relembro todas as histórias que vivi naquela casa de taipa, porta de talo de coco amarrada com um cordão velho, construída pelo meu avô. Uma saudade toma conta de mim e me embala rumo às minhas mais doces memórias de criança.

Ouçõ passos silenciosos dentro de casa na caída da noite. Sinto um toque suave no meu rosto e o perfume inconfundível da minha mãe toma conta do quarto velho e abafado. Acordei de manhãzinha com a candeia na mão para acender as trempes, pensando que era apenas um sonho bom, mas na realidade ela havia mesmo ido embora, e eu fiquei com meu pai, que trabalhava vendendo arroz, feijão e milho nas redondezas. As viagens eram demoradas, porque de vez em quando o jumento amuava e a labuta era grande para ele levantar.

Eu completava de 9 para 10 anos quando comecei a subir a ladeira para lavar roupa nas cacimbas, perto do olho-d'água. Muito antes de o sol nascer, as mulheres colocavam três caminhos de água e só depois saíam com suas trouxas de roupa na cabeça e uma penca de meninos correndo nas veredinhas atrás do “churrim” – cachorro vira-lata –, a poeira cobrindo o

mundo e elas brigando com a gente. De longe dava para ouvir o tac, tac, tac da roupa batendo nas pedras e ressoando mato adentro.

De primeiro era assim: as mulheres mais velhas possuíam sua pedra “consinada”. Quando chegavam à cacimba e havia outra mulher lavando roupa no seu lugar, ela colocava a trouxa de roupa no pé da pedra e a outra logo levantava e ficava esperando até que pudesse terminar o trabalho. Imagine eu, na minha meninice, brincando com a espuma de sabão, correndo, pulando nas águas frias e cristalinas das cacimbas. O tempo passando e eu crescendo, até o dia em que finalmente ganhei a minha pedra preciosa. A felicidade foi tanta que nesse dia lavei até a minha alma.

Naquele tempo não havia escova, sabão em pó ou qualquer outra coisa que pudesse nos ajudar. A roupa era esfregada na mão, batida na pedra e colocada no quarador até que ficasse limpa como o céu no mês de agosto. O cheiro amargo do sabão de tipí, feito nas gamelas, tomava conta de nós e dos meninos que se escondiam atrás dos pés de jatobás para olhar as mulheres nuas tomando banho.

O rebuliço de mulheres correndo e se escondendo era grande, mas, no final, tudo terminava em graça. “Eita meninos danados do capeta, num tem quem possa com essas tranca ruim”, dizia dona Deusina.

Depois daquele banho gostoso era hora de comer banana com farinha e fazermos o mesmo caminho de volta. À noite, o ponto de encontro para a prosa era no único poste da cidade que ficava bem ali na esquina. Sentada no tamborete, enquanto os outros papeavam, eu admirava a beleza daquela candeia que não precisava de querosene.

Agora durmo até mais tarde, levanto e ligo a máquina de lavar roupa, que jamais pensei um dia possuir. Já velha e com a vista curta, avisto-a no fundo do meu quintal, aquela que mandei buscar de tão longe para ficar ao meu lado, aquela que sustentou os meus seis filhos, aquela que me faz mergulhar nas minhas lembranças: minha pedra preciosa, que está “consinada” no meu coração.

(A pedra “consinada”, Maria Clara Leal de Sousa)

O texto de *memórias literárias* da aluna Maria Clara Leal de Sousa, construído a partir de uma linguagem simples, mas carregada de sentidos, permite que o leitor reconstrua ainda que parcialmente a pequena cidade de São João dos Patos, da década de quarenta, no sertão maranhense, lugar cuja diversão e trabalho se misturavam à beira da cacimba, num tempo em que ter sua própria pedra para bater a roupa era sinal de respeito e representava uma conquista para a mulher que adquiria esse direito. Tanto que a personagem das memórias guarda consigo sua pedra “consinada” (há mais de cinquenta anos) e é a partir dela, da sua pedra, que a senhora Andreлина mergulha nas lembranças daquele tempo e daquele lugar.

Compreendo que o texto 4, a exemplo da maioria dos textos finalistas analisados, explora de forma muito interessante e segura o tema proposto pela Olimpíada: “O lugar onde vivo”.

5.2.3 Aspectos de textualidade

No que se refere a aspectos de textualidade, inicio tratando do tipo de foco narrativo admitido nos textos dos alunos. Para em seguida avançar questões referentes ao que os alunos entendem e demonstram em suas produções como sendo a perspectiva literária do gênero que ora produzem.

5.2.3.1 Narrador

Após leitura cuidadosa do conjunto de produções finalistas de *memórias literárias*, constatei que todos os trinta e oito textos analisados tem narração em primeira pessoa. Em todas as produções, é possível compreender que o aluno/autor toma a perspectiva do entrevistado e desenvolve uma narrativa em primeira pessoa em que ele se coloca no lugar do memorializado, contando as memórias como se fossem suas. Essa perspectiva ao que parece ocorre conforme orientação do caderno *Se bem me lembro*, apresentado e discutido na primeira parte deste capítulo.

O que chama atenção é saber que o caderno “*Se bem me lembro...: Caderno do professor*”, nas páginas 34 e 48 aponta a narrativa em terceira pessoa como uma das possibilidades de foco narrativo que poderia ser admitido nos textos de *memórias literárias* que os alunos iriam produzir, e ainda assim nenhum dos trinta e oito alunos-autores finalistas optou por essa segunda possibilidade. Observe como é apresentada essa orientação no Caderno do professor na página 48:

Em seguida, explique aos alunos que deverão se colocar no lugar de uma pessoa mais velha para escrever as memórias dela, em primeira pessoa; ou apresentar inicialmente o entrevistado, que passa a narrar os acontecimentos, também em primeira pessoa; ou ainda remeter ao relato do entrevistado, o que significa escrever o texto em terceira pessoa. Dê um exemplo de cada uma dessas possibilidades. (CENPEC, 2014. *Se bem me lembro... Caderno do professor: Orientação para produção de textos*. Oficina 4. p. 48).

Acredito importante ressaltar que quando explorava a proposta didática da OLP para a produção do gênero *memórias literárias*, na primeira parte deste capítulo, verifiquei e apontei no Caderno do professor atividades quando do estudo da pronominalização, no item *Narrador*, nas páginas 58 e 59, que atribuíam certa ênfase à narrativa em primeira pessoa, e ali questionei se isto não representaria uma preferência da OLP quanto a esse tipo de foco narrativo, o que parece se confirmar quando observamos o segundo e o terceiro item do texto *Roteiro para revisão*, documento direcionado a orientar a correção do texto dos alunos conforme os parâ-

metros da Olimpíada, já na última oficina daquela sequência didática, itens que transcrevo a seguir:

- O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado?
- O que pode ser feito para que o texto seja relatado em primeira ?
(CENPEC, 2014. *Se bem me lembro...: Caderno do professor: orientações para a produção de textos*. Oficina 16. p. 147)

Podemos compreender do que se apontou até aqui quanto às orientações contidas nos documentos da Coleção da Olimpíada referente ao enfoque dado à narrativa em primeira e também quanto à escolha maciça do foco narrativo em primeira nos textos de *memórias literárias* analisados, que a Olimpíada não só orienta, mas direciona a produção dos textos até certo ponto e em determinados aspectos, o que pode acarretar em limitações da capacidade linguística e criativa do aluno, pois ao que parece as orientações para a escrita dos textos é muito “amarrada” na proposta didática apresentada.

5.2.3.2 A linguagem literária nos textos dos alunos

A linguagem literária nos textos finalistas dos alunos só se faz presente de forma muito esporádica. O que se observou no conjunto de textos analisados, foi o uso quase que pontual de uma ou outra figura de linguagem, como numa espécie de tarefa a cumprir. São tipos de figuras identificadas nos textos as destacadas nos exemplos a seguir, extraídos dos textos dos alunos:

Exemplo 1:

À tardezinha, o sol ia se despedindo, meio envergonhado, por nos castigar tanto... mas logo tingia o céu com o mais belo tom alaranjado, que, misturado ao verde do canavial, formava a mais bela aquarela. O céu entrava em festa, era uma explosão de cores.

Exemplo 2:

O tempo flui como um rio, aquele do qual Heráclito disse que não podemos descer duas vezes. Nas asas do tempo, descemos no rio da vida. Nosso passado não existe, salvo sob a forma de memórias. Nossas memórias são as ruínas do Canela.

Exemplo 3:

O trem trilhava seu caminho colorindo dentro de mim e tudo à sua volta.

Exemplo 4:

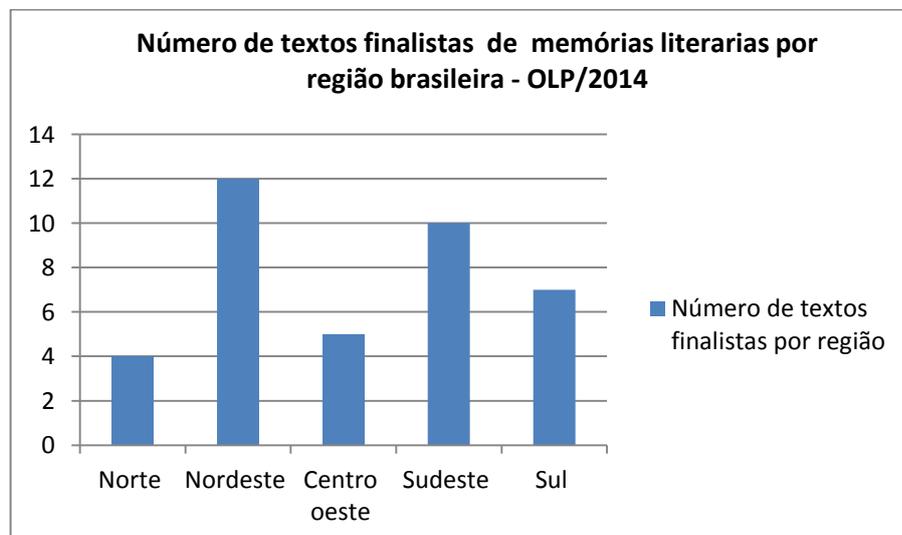
Vidas e vidas foram levadas pelo furacão e jamais voltarão: a construção da estrada de ferro que nos levaria ao “progresso”. Por onde os trilhos deitavam ao chão, iam destruindo tudo o que havia pela frente: as matas, os povos, a vida em suas múltiplas manifestações. A estrada fora construída com muito sangue e suor.

Apesar de recortes, os trechos transcritos remetem ao que mais comumente se apresenta nos textos dos alunos como sendo o aspecto literário do gênero proposto, aspecto demonstrado de maneira insuficiente e superficial na proposta do Caderno *Se bem me lembro* (questão levantada e explorada na primeira parte deste capítulo, quando da análise dos documentos de cunho instrucional que compõem o *corpus* da pesquisa) e “exigido” nos materiais de orientação das comissões julgadoras para as escolhas dos textos nas diversas etapas de seleção do concurso.

5.3 Regionalidade

Outro aspecto interessante identificado na análise do conjunto de textos finalistas é com relação à regionalidade. Observei que respeitando a lógica da Olimpíada de trabalhar com a regionalidade brasileira, o conjunto de textos de memórias literárias da etapa final da 4ª Edição da OLP/2014 comporta produções de estudantes das cinco regiões do país, como se pode verificar com o auxílio do gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4



Fonte: CENPEC. Coletânea de Textos Finalistas. 4ª Edição. São Paulo: 2014. (Coleção da Olimpíada)

O que chama atenção quanto aos dados apresentados no gráfico 4 é a evidente disparidade quanto ao número representativo de textos por região. Através da pesquisa, constatei que essa variação se deve a uma espécie de processo de equivalência entre o número de alunos inscritos por região para participar da OLP e o percentual de número de vagas finalistas resultantes dessa participação. *Ranking* que, de acordo com os dados demonstrados, é liderado pela região Nordeste, e ocupado em segundo lugar pelos alunos do Sudeste brasileiro.

Baseado nos dados apresentados, é possível observar que é pequena a representatividade da região Norte na final do concurso, estando com apenas quatro textos nessa edição da OLP, com 2 textos do Amazonas, 1 do Acre e 1 de Roraima (ver dados no Apêndice A). Isto nos permite compreender que ainda é baixa a participação dos alunos das escolas públicas da nossa região na Olimpíada de Língua de Portuguesa, o que pode-se dever a diversos fatores. Saber o porquê (ou os porquês) dessa pequena representatividade da nossa região num concurso que mobiliza centenas de estudantes e professores por todo o país, há de uma década, pode render uma outra investigação à posteriori, voltada para esse item em particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido nesta dissertação de mestrado teve a intenção de compreender questões levantadas e apresentadas já na introdução deste trabalho e que motivaram toda a pesquisa nele realizada: primeiro, saber o que é o gênero *memórias literárias* no âmbito da Olimpíada de Língua de Portuguesa levado para a sala de aula como proposta de ensino; e segundo, apontar que contribuições a proposta com o gênero *memórias literárias* pode trazer para o ensino do português na escola. Obedecendo a uma organização textual, feita por questão unicamente didática, para facilitar o quanto possível a leitura do texto, apresento a seguir os pontos que entendo relevantes para se tentar chegar às respostas das questões apresentadas.

Início afirmando que dada a pouca familiaridade dos alunos do 7º e 8º alunos do ensino fundamental com textos memorialísticos, compreendi que escrever um texto que apresentasse de maneira singular as memórias de outra pessoa, não pareceu ser tarefa fácil para o jovem estudante. Mas ainda assim, obedecendo a um direcionamento apresentado no documento “Roteiro para revisão”, em todos os trinta e oito textos analisados, os alunos assumiram a perspectiva do personagem das memórias, numa narrativa em primeira pessoa, em que conta as memórias do entrevistado como se fossem suas, mesmo que isso se mostre um pouco confuso em alguns textos.

Observei também que produzir um gênero baseado em outro, como é o caso das *memórias literárias* a partir da entrevista, também se mostrou como sendo um desafio para os alunos. Pois, as entrevistas, utilizadas na proposta como instrumento de coleta de memórias que dariam base aos textos dos estudantes, nem sempre se mostraram pródigas em subsídios para o desenvolvimento satisfatório da tarefa, o que constatei da evidente fragilidade e superficialidade de algumas histórias encontradas em alguns textos analisados.

Um terceiro ponto observado é que todos os trinta e oito textos finalistas reconstróem lembranças de tempos antigos, mas nem sempre essas lembranças estão relacionadas à localidade do antigo morador, personagem do texto do aluno. Esse ponto em particular, numa primeira análise, parece uma “transgressão” de um dos itens fundamentais da proposta da Olimpíada, o tema. Mas se é verdade que a expectativa do tema – “O lugar onde vivo”, diz respeito a um lugar concreto, não se pode deixar de considerar que mesmo um lugar concreto é formado por um complexo de elementos que podem ser escolhidos por quem conta suas histórias. Daí ser importante buscar compreender que aspecto do lugar foi objeto dessa escolha no texto do aluno.

E ainda, sendo as *memórias literárias* um gênero, entendido na proposta da OLP como da esfera literária, seria contrassenso não considerar a possibilidade de uma visão particular, de uma visão subjetiva do lugar que ambienta as histórias narradas, que pode ter sido, ou não, admitida tanto pelo entrevistado ao relatar suas memórias quanto pelo aluno no momento da criação do seu texto. Assim para não incorrer no risco de “cometer uma injustiça”, (como foi tentada a fazer num primeiro momento durante a análise dos textos dos alunos) resta ao professor e/ou avaliador mergulhar nessa gama de possibilidades da produção textual.

Talvez de considerações como as apontadas acima, tenham partido a avaliação de vários dos textos que compõem o conjunto de produções finalistas de *memórias literárias* da 4ª edição da Olimpíada. Posto que a predominância dos fatos narrados em vários desses textos remetem a experiências restritas à esfera privada do entrevistado. E ainda assim, eles foram classificados pela OLP como muito bons, chegando dessa forma à etapa final do concurso.

Outro ponto que também acredito importante observado neste estudo é quanto ao dimensionamento dos textos escritos pelos alunos. Pois considerando que, nas práticas sociais, as *memórias literárias* aparecem sempre associadas a gêneros de maior fôlego, como o romance; ou ainda sejam perceptíveis em outros gêneros, atravessando-os ou com eles se brincando, como acontece em diversas crônicas, contos e poemas, de autores experientes e maduros, no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa, as *memórias literárias* figuram-se como narrativas curtas, num texto de extensão definida num dos itens da proposta.

O limite que o gênero *memórias literárias* no contexto da Olimpíada pode admitir (não mais que 4.200 toques com espaço) pode acarretar, na minha avaliação, prejuízo à capacidade linguística e criativa do aluno. Pois, por mais que este tenha o que dizer, deve conter seu texto dentro do limite clássico de textos escolares. Não que textos escolares não cumpram o seu papel de colaborar para o desenvolvimento da proficiência escrita dos estudantes. Não é isso que se está questionando. O que se questiona é que, sendo as *memórias literárias* um gênero do campo das narrativas memorialísticas, como é possível escrever memórias de alguém numa narrativa tão curta, numa produção escrita que não chega sequer a uma lauda e meia.

Outro ponto interessante, e talvez o mais instigante identificado nesse estudo, diz respeito à literaridade do gênero memorialístico que a OLP propõe para ser ensinado na escola. O que se observou na análise do conjunto dos textos de *memórias literárias* dos alunos é que a maioria dessas produções carece de evidências da estética literária, de evidências de uma narrativa de caráter mais ficcional. Pois são textos, cuja linguagem literária aparece de manei-

ra muito restrita, limitada por vezes a apresentar uma ou outra expressão de valor metafórico, numa espécie de “aparição pontual”, como que feito apenas para constar.

O que entendo de tudo o que foi possível observar nesse estudo sobre o gênero *memórias literárias* no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa, é que o caminho mais frequentado, ao menos pelos alunos finalistas da 4ª Edição da OLP, parece ter sido mesmo o do depoimento bem editado, em que se narra em primeira pessoa quase sempre episódios pitorescos, relatados por um idoso, numa narrativa que traz especialmente experiências de cunho particular, narradas num tempo distante e impreciso, num tempo remoto, através de uma linguagem que pouco se aproxima do literário, e acaba por deixar o texto muito próximo do que conhecemos como histórias de vida, e bem mais distantes de gêneros da esfera da literatura.

Quanto às contribuições da proposta da OLP para o ensino do português na escola, superadas as questões apontadas, parece ser bastante promissor um trabalho que traga para a sala de aula um gênero cujo processo de produção envolve uma ampla gama de possibilidades pedagógicas, como: a pesquisa empírica, o estudo iconográfico, a intertextualidade, a ampliação da leitura literária, o estudo de estratégias discursivas, o exercício da autoria, a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento também estudadas na escola, como a história, a geografia, a arte e a matemática; o trabalho escrita-oralidade; o estudo da língua a partir de gêneros textuais; além de representar como um todo o que entendo como sendo um verdadeiro projeto de produção textual, importante e muito necessário às demandas do ensino atualmente.

É certo que o estudo que concluo aqui não esgota o tema, e nem tem essa pretensão – até porque isso não é próprio da pesquisa científica, dada sua natureza de estar sempre aberta a outros encaminhamentos, a outros focos e possibilidades. Mas se esse estudo tiver colaborado ao menos para ampliar um pouco as discussões entorno do gênero *memórias literárias* e suas implicações para ensino de língua portuguesa na escola, terá cumprido um papel importante. E se da leitura deste trabalho surgirem questionamentos seja concordando com as ideias nele apresentadas, seja delas discordando, ainda assim ganha a pesquisa, pois disso vive a ciência: de questionamentos, muito mais do que de respostas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, *As memórias literárias portuguesas de romances sobre a perda de Alhama*. Actas do Colóquio Internacional Literatura e História. Porto: 2004. v 1. p. 31-42
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECHARA, Evanildo. *Dicionário de língua portuguesa* Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. **Uma experiência humanizadora**. In *Revista na Ponta do Lápis – No túnel do tempo*. Itaú Social/Cenpec. ano I. n. 2. ago./set. 2005.
- BORBA, Francisco Silva. *Dicionário Unesco do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- _____. **A escola: o grande interlocutor**. In: GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 118-121.
- BRAUN DAHLET, Véronique. **Pessoa, referência e identidade na escrita de si**. Itinerários, Araraquara, n. 40, p.15-28, jan./jun. 2015.
- BRUM, Andreia Ferraz. **O empoderamento através das narrativas memorialísticas: ressignificando a prática escolar**. Dissertação [Mestrado em Teologia]. Escola superior de teologia. Programa de Pós-graduação em Teologia. São Leopoldo, 2015.
- CARDOSO, Fabiana Cristina de Oliveira S.; OLIVEIRA, Daniela Carla de. **A importância do ensino do gênero memórias literárias para o resgate cultural nas escolas do campo**. Trabalho de Conclusão de Curso [Especialização em Educação do Campo]. Universidade Federal do Paraná, Polo Cruzeiro do Oeste: Paraná, 2012.
- CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. **Apresentação Memória e sociedade: lembranças de velhos**. In BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2005. p. 17-33
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FROTA, Adolfo José de S. *Por uma mitologia literária da memória e do esquecimento: o papel da narrativa memorialista nos contos sobre Seymour Glass*. *Espéculo - Revista de estudos literários*. Universidad Complutense de Madrid, 2010.

- GAYDECZKA, Beatriz. *Questões de estilo e gênero: um estudo sobre enunciados memoria-listas da Olimpíada de Língua portuguesa Escrevendo o Futuro*. Tese [Doutorado em Letras]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.
- GERALDI, João Wanderlei. *Unidades básicas do ensino do português*. In _____. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. [originalmente publicado em 1984, Cascavel: Assoeste, 1984].
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- _____. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GUIMARÃES, Diana Ribeiro. *Estratégias didático-discursivas propostas para o ensino de leitura no Caderno do Professor Se bem me lembro*. Entrepalavras. ano II, v.2, n.1, p. 208-227. Fortaleza, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAURITO, Ilka Brunhilde. **A menina que fez a América**. São Paulo: Editora FTD, 2002.
- LANDEIRA, José Luís (2009). **Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades**. Na ponta do Lápis, ano VI. n 11, p 5. março 2009.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LIMA, Ana. **Recordar para contar**. Revista Na Ponta do Lápis. Ano V. n. 11. p.22-27. março de 2009.
- MADI, Sonia. **Sequência didática – por que seguir o caminho proposto**. Revista *Na Ponta do Lápis*. n. 23. p.16-21. dez. 2013.
- MARCUSCHI, Elizabeth. *A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar*. Cadernos Cenpec. v.2. n 1, São Paulo, 2012. pp. 47-73
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.^a Auxiliadora (Org.). In: *Gêneros textuais e ensino*. 2ª Ed.. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19 - 36
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar**. Bogotá: Editorial Norma, 2002.
- MUSEU DA PESSOA. **Memórias da literatura infantil e juvenil: trajetórias de leitura**. (Vários colaboradores) — São Paulo: Editora Peirópolis, 2009.
- NORONHA, Jovita Maria Gerheim. *Entrevista com Philippe Lejeune*. Ipotesi, Revista de Estudos Literários. Juiz de Fora: 2012. v. 6, n. 2, pp. 21-30.
- OLIVEIRA, Gilvan Muller. **Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística**. In Synergies Brésil. nº 7 – 2009. pp. 19 -26.
- RAZZINI, Márcia de Paula G. **O espelho da nação: A Antologia nacional e o ensino do português e de literatura**. Tese [Doutorado em Letras]. Campinas: IEL/UNICAMPI, 2000.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.
- _____. **Tempo e Narrativa**. Tomo III. Campinas (SP): Papyrus, 1996.
- RODRIGUES, José Honório, **A vitória da língua portuguesa no Brasil colonial**. Humanidades, vol. 1, n. 4. Brasília, 1983, pp. 29 – 48.

- ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium*. In SIGNORINI, Inês. (org.) [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SOARES, M. B. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In BAGNO, M. (org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, pp. 155 -177.
- _____. *Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa*. In: BASTOS, N. B. (org.) *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53 – 60.
- SILVA, Alachermam B. E. ARAÚJO, Regina Maria A. *O trabalho com a leitura do gênero memórias literárias: uma proposta a partir de sequências didáticas*. Anais V ENID / UEPB v. 1, 2015.
- TAVARES, Pedro Vilas Boas. *Senhorinha de Basto: memórias literárias da vida e milagres de uma santa medieval*. Via Spiritus. n 10. Porto, 2003. p. 7-37
- SCHENEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola/tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro*. 3ª edição. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- VILLAR, Marília Santanna. *A autobiografia como discurso de poder*. CAP/UERJ. Disponível em: http://www.lettras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a9n6/marilia_villar.pdf

APÊNDICE A – Tabela de dados da estrutura composicional dos textos finalistas do gênero Memórias Literárias da 4ª Edição da OLP

DADOS DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DOS TEXTOS FINALISTAS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS – 4ª EDIÇÃO/2014 DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO						
Nº	Título do texto	Nº de Páginas	Nº de Palavras	Caracteres com espaço	Nº de Parágrafos	Nº de Linhas
01	Sabores da cana	1	350	2.130	7	31
02	Linhas de ferro	2	682	4.020	7	56
03	Lembranças de um velho passado	1	587	3.422	8	46
04	Escola nossa de cada dia	2	693	4.142	11	57
05	Um homem, o podão, a história	2	700	4.167	16	62
06	O bailarino e a cerejeira	2	718	4.170	16	59
07	Um segredo revelado	2	631	3.834	8	50
08	Pedra “consinada”	1	634	3.538	8	46
09	Devagar como a Maria Fumaça	1	581	3.308	10	45
10	Memórias submersas do Canela	2	665	3.846	8	51
11	Uma história passada a limpo	2	698	4.149	8	53
12	Só restou a música	2	701	4.037	11	56
13	Tropeando lembranças da minha que- rência	2	684	3.826	11	54
14	Espelhos da mata	2	670	3.931	7	51
15	Mergulhando nas lembranças	2	692	4.040	8	54
16	Águas vivas	1	547	3.296	5	43
17	Uma caneca de leite	1	525	3.230	14	48
18	O menino das margens	1	518	3.077	4	39
19	São João, o festejo da vida	1	601	3.468	12	49
20	Medo do desconhecido	1	729	4.153	11	55
21	Memórias de uma maldita	1	522	3.117	10	45
22	Ruínas dos Diamantes	2	704	4.098	9	55
23	Os paletas do Rio Vermelho	2	691	4.166	7	52
24	A valentia da vovó Maria	1	520	2.936	6	39
25	Sou parte deste lugar	1	593	3.411	9	47
26	Costurando a vida	2	706	4.159	10	55
27	Doces sabores da infância	1	590	3.468	6	45
28	Um sonho	2	690	3.963	10	52
29	Janelas da memória	1	379	2.231	14	33
30	Poeira vermelha da saudade	2	715	4.131	16	59
31	A máquina de arroz	1	531	3.193	4	41
32	Infância no Córrego São João	1	510	2.943	7	40
33	Brincar é coisa séria	1	546	3.242	8	44
34	Marcas da felicidade	2	700	3.999	14	56
35	Olhares sobre a cidade das flores	1	601	3.517	10	49
36	Os tempos da palmatória	2	700	4.086	14	58
37	Um salto para trás	1	443	2.578	4	34
38	De frente para o rio	2	686	4.040	7	52

APÊNDICE B – Tabela de dados da estrutura composicional dos textos finalistas do gênero Crônica da 4ª Edição da OLP

DADOS DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DOS TEXTOS FINALISTAS DE CRÔNICAS – 4ª EDIÇÃO/2014_ OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRIVENDO O FUTURO						
Nº	Título do texto	Nº de Páginas	Nº de Palavras	Caracteres com espaço	Nº de Parágrafos	Nº de Linhas
01	Quaresmeira de concreto	1	370	2.311	7	32
02	O São João sem brilho da fogueira	1	302	1.723	4	23
03	Soldados da vida	2	608	3.764	5	48
04	Exclusividade	1	430	2.505	4	32
05	Heróis sem nome	2	672	4.170	11	58
06	Final de semana	1	421	2.555	9	35
07	Os meninos carregadores	1	480	2.987	7	38
08	Literalmente cego	2	605	3.562	18	52
09	Do inferno ao paraíso	1	376	2.219	9	31
10	Sangue inocente na Babilônia	1	408	2.314	5	31
11	A sociedade secreta das galinhas	2	533	3.221	16	46
12	Calor do momento	1	446	2.571	10	35
13	Rumo à capital	1	441	2.356	12	36
14	Árvore da nossa vida	1	332	2.024	6	28
15	Quem disse que domingo não tem feira?	1	279	1.620	10	25
16	A gigante centenária	1	538	3.159	8	43
17	O mundo de uma única cor	1	425	2.319	8	31
18	De quatro em quatro anos	1	440	2.468	6	32
19	O último balé	1	361	2.122	5	26
20	Ops!	1	325	1.835	11	27
21	Vozes de Tião	2	663	3.766	8	48
22	Apaixonante rua minha	1	393	2.289	7	30
23	“Só entra quem pode”	1	408	2.405	5	31
24	Colóquio rural	1	416	2.552	7	33
25	Viaduto	2	360	2.209	19	36
26	Feira: cheiros, temperos e versos	2	598	3.545	10	46
27	A tempestade	2	601	3.701	11	49
28	Reinado oculto	1	432	2.618	10	34
29	O último jogo de baralho	2	542	3.239	17	47
30	Cenas da vida real	2	689	4.120	15	56
31	Bandeira branca, amor	1	291	1.828	6	25
32	Ilustres moradores	1	344	1.930	7	27
33	Cavalgada solitária	1	473	2.826	10	38
34	Sonoro tic-tac	1	333	2.043	17	33
35	O jogo da velha	1	447	2.574	15	37
36	O mapa do tesouro	1	435	2.542	7	34
37	O herói envergonhado					
38	Sobre princesa, festas e Posse dos Coutinhos	1	483	2.751	6	36

APÊNDICE C – Tabela de dados da estrutura composicional dos textos finalistas do gênero
Artigo de Opinião da 4ª Edição da OLP

DADOS DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DOS TEXTOS FINALISTAS DE ARTIGO DE OPINIÃO _ 4ª EDIÇÃO/2014_ OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO						
Nº	Título do texto	Nº de Páginas	Nº de Palavras	Caracteres com espaço	Nº de Parágrafos	Nº de Linhas
01	Praça Portugal: um ícone histórico em ameaça	2	663	4.134	6	52
02	Rodoanel: antagonista de um enredo contraditório	2	635	4.024	11	55
03	Gêmeos: milagre, manipulação ou genética?	2	687	4.132	10	54
04	Tombamento: preservando um passado sempre contemporâneo	1	483	2.977	6	40
05	O oxente e o ok	1	542	3.138	5	40
06	A viagem só de ida	1	487	2.860	7	37
07	Represas: saciam ou afogam vidas?	2	656	4.118	6	52
08	Itaoca Offshore: progresso versus impacto ambiental	2	647	3.935	6	49
09	Nem tão doce quanto parece	2	676	4.289	10	59
10	Entre sabores e dissabores	1	487	3.093	8	41
11	Eu voto “sim”	2	610	3.788	6	48
12	Re(criar) ou abandonar	1	490	2.938	7	38
13	Que rufem os tambores, não os tratores	2	598	3.703	6	47
14	Há lagoas?	2	671	4.043	5	51
15	Terra de fatura	2	530	3.418	9	46
16	O progresso pelo progresso e a destruição da memória do povo	2	671	4.207	7	54
17	A polêmica das galinhas	1	457	2.888	11	39
18	A pedra que não canta mais	2	671	3.889	9	49
19	Visita íntima em motel: uma questão de dignidade!	2	672	4.172	11	55
20	Aterro regional a cidadania em xeque	2	552	3.651	6	46
21	De segunda cidade mais violenta do mundo a lugar tranquilo de se viver	2	559	3.394	11	46
22	Macacos me mordam, nossa riqueza está em risco!	2	676	4.113	8	54
23	Lixo ou benefício? Acorda, Marituba!	2	664	4.047	10	53
24	Progresso e meio ambiente. Como equilibrar essa equação?	1	483	2.977	6	40
25	O oxente e o ok	1	542	3.138	5	40
26	A viagem só de ida	1	487	2.860	7	37
27	Represas: saciam ou afogam vidas?	2	656	4.118	6	52
28	Itaoca Offshore: progresso versus impacto ambiental	2	647	3.935	6	49
29	Nem tão doce quanto parece	2	676	4.289	10	59
30	Entre sabores e dissabores	1	487	3.093	8	41
31	Eu voto “sim”	2	610	3.788	6	48
32	Re(criar) ou abandonar?	1	490	2.938	7	38

33	Que rufem os tambores, não os tratores!	2	598	3.703	6	47
34	Há lagoas?	2	671	4.043	5	51
35	Terra de fartura	2	530	3.418	9	46
36	O progresso pelo progresso e a destruição da memória do povo	2	671	4.207	7	54
37	A polêmica das galinhas	1	457	2.888	11	39
38	A pedra que não canta mais	2	671	3.889	9	49