

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE**  
**NACIONAL – PROFLETRAS**

**ADRIANA APARECIDA MOREIRA CARVALHO GALVÃO**

**O NARRADOR E AS MEMÓRIAS DE CRESCIMENTO:**

quando os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II se tornam protagonistas de suas histórias

[Versão corrigida]

São Paulo

2020

ADRIANA APARECIDA MOREIRA CARVALHO GALVÃO

**O narrador e as memórias de crescimento:**

quando os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II se tornam protagonistas de suas histórias

[Versão corrigida]

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Emerson da Cruz Inácio

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

G182n Galvão, Adriana Aparecida Moreira Carvalho  
O narrador e as memórias de crescimento: quando os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II se tornam protagonistas de suas histórias / Adriana Aparecida Moreira Carvalho Galvão ; orientador Emerson da Cruz Inácio. - São Paulo, 2020.  
147 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Ensino. 2. Produção escrita. 3. Literatura. 4. Literatura africana. I. Inácio, Emerson da Cruz, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA  
DISSERTAÇÃO/TESE**

**Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)**

**Nome do (a) aluno (a): Adriana Aparecida Moreira Carvalho Galvão**

**Data da defesa: 30/03/2020**

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Emerson da Cruz Inácio**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 01/05/2020.

---

PROF. DR. EMERSON DA CRUZ INÁCIO

ORIENTADOR

N. USP 5763421

GALVÃO, Adriana Aparecida Moreira Carvalho. **O narrador e as memórias de crescimento:** quando os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II se tornam protagonistas de suas histórias. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Para as minhas filhas Ludmila e Maria Clara Veras,  
com quem compartilho histórias, ensinamentos e  
aprendizados.

Para todos os alunos que já passaram por minhas  
salas de aula e para os que ainda não de vir, pois é  
no exercício de minha profissão que me humanizo a  
cada dia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Dr. Emerson da Cruz Inácio por sua dedicação e seu olhar atento, acolhedor e paciente na orientação e no desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo para meu aprimoramento como docente e como pesquisadora.

À Universidade de São Paulo e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, pela oportunidade de estudo e de qualificação profissional.

Agradeço aos professores e professoras que fazem parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, que, com suas aulas, ensinamentos e experiências, contribuíram para minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus colegas de curso, agradeço pelo aprendizado que se dispuseram a compartilhar e pela parceria em todas as fases.

Aos meus colegas de trabalho, gestores, professores, equipe administrativa e de apoio escolar, pelo suporte e incentivo em todas as etapas de realização deste trabalho.

Agradeço ao escritor Ondjaki pela atenção e disponibilidade para responder às questões elaboradas pelos meus alunos.

Às minhas amigas Renata Bulzico e Máisa Pereira Rodrigues Alves, agradeço pelo companheirismo e pela fé que me transmitiram ao longo de todo o percurso.

Ao meu amado esposo Geraldo Veras, que sempre me incentivou ao estudo e ao crescimento pessoal, cuidando para que eu me equilibrasse nos papéis de mãe, esposa, educadora e pesquisadora.

Enfim, meu agradecimento a todos que me acompanharam, direta ou indiretamente, na realização deste trabalho.

*Entre os mil bichos, só o homem é um escutador de silêncios.*

Mia Couto, *A varanda do frangipani*

*Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.*

Ecléa Bosi, *Memória e sociedade*

## RESUMO

GALVÃO, Adriana Aparecida Moreira Carvalho. **O narrador e as memórias de crescimento:** quando os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II se tornam protagonistas de suas histórias. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta dissertação tem por objetivo a investigação a respeito de como o trabalho com a produção escrita de relatos pessoais, motivada pela leitura de textos literários, pode favorecer o desenvolvimento das habilidades escritoras de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e também expor a função humanizadora que a leitura literária e a escrita podem exercer na escola. Serão apresentados, aqui, alguns dos caminhos percorridos pelos educandos no processo de reconhecimento de elementos que fortalecem a construção de identidades e reafirmam sua existência social. Para tanto, recorreu-se à leitura do livro *Os da minha rua*, do escritor angolano Ondjaki, cujos contos, embora retratem uma esfera sociocultural diferente daquela em que vivem esses mesmos educandos, permitem, por meio da linguagem e das experiências vividas pelos personagens, o estabelecimento de possíveis convergências. As ações metodológicas que viabilizam este estudo estão apresentadas em uma sequência didática dividida em cinco fases. As três primeiras contemplam os métodos de apresentação dos textos literários aos alunos; a produção de relatos de memórias, motivada pela leitura desses mesmos textos e as atividades de entrevista com outros alunos e familiares dos estudantes em questão. As duas últimas etapas referem-se à análise dos dados obtidos com os procedimentos de entrevista, à aplicação de propostas de interação e aos procedimentos de exposição dos textos dos alunos. O resultado desta investigação apresenta dois aspectos complementares, dos quais o primeiro está relacionado ao efetivo reconhecimento da função de autor e à promoção da figura do aluno-narrador, que, por meio da escrita de si em relatos de memórias, compartilha histórias pessoais. O segundo aspecto está ligado à compreensão de que o recurso a atividades que promovem a leitura literária facilita o desenvolvimento de aspectos afetivos e colabora na humanização nas relações escolares.

**Palavras-chave:** Leitura literária; sequência didática; escrita de relatos de memórias; Ondjaki; escrita de si.

## ABSTRACT

GALVÃO, Adriana Aparecida Moreira Carvalho. **The narrator and the growth memories: when students from the 9<sup>th</sup> Year of Elementary Education become protagonists of their own stories.** 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This dissertation has the aim of investigating how the work with personal written reports, motivated by literary reading, can enhance the development of students' writing skills in the 9<sup>th</sup> Year of Elementary Education. Moreover, it can also expose the humanizing function that literary reading and writing can have in the school. It is presented some of the paths taken by students in the process of recognition of elements that strengthen identity construction and reaffirm their social existence. For this purpose, the book "Os da minha rua", by the Angolan writer Ondjaki, was read. The short stories, although portraying a different sociocultural sphere than the one lived by the students, can allow the establishment of possible convergences through language and experiences lived by the characters. The methodological actions that enable this study are presented in a Didactic Sequence divided into five parts. The first three parts consider the methods for presentation of literary texts to the students; the production of memory reports, motivated by literary reading, and the conduction of interviews with other students and families of the students. The last two parts are related to the steps of data analysis, considering data obtained through interviews and application of interaction proposals, and the processes regarding the exhibition of students' written productions. The result of this investigation presents two complementary aspects: the first aspect is regarding the effective recognition of the author function, and the promotion of the student-narrator role, through writing about themselves in memory reports and sharing personal stories. The second aspect is related to the understanding that activities which promote literary reading can facilitate the development of affective aspects and the humanization in school relations.

**Keywords:** Literary reading; didactic sequence; writing of memory reports; Ondjaki; self-writing.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>19</b>
<b>LEITURA E ESCRITURA: ESCRITA DE SI, MEMÓRIA, AFETOS E FICÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 A LEITURA QUE PRECEDE A ESCRITA DE SI E O PACTO AUTOBIOGRÁFICO .....	20
1.2 A ESCRITA DE SI E A AUTOFICÇÃO – TRAJETÓRIA DE ELABORAÇÃO DO “EU” E DAS MEMÓRIAS .....	27
1.3 AS MEMÓRIAS E AS RELAÇÕES DE AFETIVIDADE .....	33
1.4 A ESCRITA DE SI, A AUTOFICÇÃO E O PERCURSO DO NARRADOR EM RELATOS DE MEMÓRIA .....	38
1.4.1 <i>O narrador e as memórias de crescimento</i> .....	40
1.4.2 <i>O autor, o narrador e o personagem: figuras, imagens e construções</i> .....	42
1.4.3 <i>Identidade e pacto de leitura e escrita em relatos de memórias</i> .....	48
1.5 MEMÓRIA E FICÇÃO – O POSICIONAMENTO DOS ALUNOS.....	50
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>54</b>
<b>A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ASPECTOS MOTIVADORES PARA A INTERVENÇÃO – CONTEXTO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA</b> .....	<b>54</b>
2.1 POR QUE TRABALHAR COM OS TEXTOS LITERÁRIOS COMO ELEMENTOS DE MOTIVAÇÃO ..	54
2.1.1 <i>A leitura em sala de aula – aspectos cognitivos e afetivos</i> .....	56
2.2 CONTEXTO DE INTERVENÇÃO: O PROJETO E A ESCOLA .....	58
2.2.1 <i>Contexto escolar</i> .....	59
2.3 OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	60
2.3.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	61
2.3.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	62
2.4 ETAPAS DE APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	63
2.4.1 <i>A sequência didática e a interação como processo colaborativo</i> .....	67
2.4.2 <i>Sequência didática: O narrador e as memórias de crescimento: quando os alunos         do 9º ano do ensino Fundamental II se tornam protagonistas de suas histórias</i> .....	68
2.5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	79

<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>83</b>
<b>ANÁLISE DE DADOS – DESENROLANDO O FIO DE ARIADNE.....</b>	<b>83</b>
3.1 OS FIOS CONDUTORES DA ANÁLISE .....	83
3.2 A PRIMEIRA TRAMA – MATERIAL DE ANÁLISE .....	85
3.2.1 <i>Aspecto 1 - Tema e assunto tratado.....</i>	<i>87</i>
3.2.2 <i>Aspecto 2 – Identificação autor e narrador .....</i>	<i>88</i>
3.2.3 <i>Aspecto 3 – Memória e ficção .....</i>	<i>88</i>
3.3 ANÁLISE DOS RELATOS DE MEMÓRIA – ASSUNTO, SER NARRATIVO, MEMÓRIA E FICÇÃO..	89
3.4 PROPOSTAS DE INTERAÇÃO – TROCANDO EXPERIÊNCIAS .....	100
3.4.1 <i>Trocando experiências 1 .....</i>	<i>101</i>
3.4.2 <i>Trocando experiências 2 .....</i>	<i>107</i>
3.4.3 <i>Trocando experiências 3 .....</i>	<i>111</i>
3.4.4 <i>Trocando experiências 4 – Entrevistas com alunos e visitantes da exposição .....</i>	<i>114</i>
3.4.5 <i>Entrevista com os visitantes da exposição .....</i>	<i>117</i>
3.5 ENTREVISTA COM ONDJAKI .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SAÍDA DO LABIRINTO? .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO 4 .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO 5 .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO 6 .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO 7 .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO 8 .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO 9 .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO 10 .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO 11 .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO 12 .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO 13 .....</b>	<b>147</b>

## APRESENTAÇÃO

Ao longo de minha atuação como professora de Língua Portuguesa e de Literatura, sempre observei que as atividades que mais motivavam os alunos – favorecendo o estreitamento dos laços e a cooperação entre os pares – eram aquelas que trabalhavam, na leitura e na escrita, questões de subjetividade. Atividades como leituras compartilhadas, produções textuais coletivas, organização e realização de oficinas, apresentações de seminários em grupo e outras, que tem como requisito as habilidades<sup>1</sup> de ouvir e de relatar. Habilidades que exigem a cooperação do outro para que se efetivem.

Contrariando a lógica competitiva que impera em todas as esferas sociais, as atividades escolares que requerem e envolvem o olhar do outro favorecem o aprendizado dos alunos não apenas no que se refere à Língua Portuguesa. Elas também colaboram para a manutenção e o aprimoramento das relações sociais e afetivas, ao mesmo tempo em que propiciam a abertura para o diálogo e a identificação de deficiências no desenvolvimento dos educandos.

Uma das deficiências que mais incomoda no campo das Linguagens é a admissão, por parte dos alunos, da dificuldade para elaborar uma produção textual escrita. Ao propor atividades dessa natureza, sempre nos deparamos com situações em que os alunos necessitam de um modelo para começar seu texto. Isso se deve ao fato de que a escola ensina Língua, Literatura e Escrita através de modelos, o que contribui para inibir a imaginação e a criatividade dos aprendizes. Dessa forma, muitos estudantes veem suas habilidades imaginativas, criativas e escritoras serem negligenciadas pela falta de motivação para expressarem seus valores e suas observações sobre o mundo.

Mas a escola também pode ser o local onde os jovens encontram instrumentos que, além de servirem ao estudo utilitário, podem auxiliá-los no reforço afirmativo de sua importância social. Por meio da leitura literária e do desenvolvimento de suas habilidades escritoras, os alunos podem encontrar motivação para refletir sobre sua função social, capacitando-se para se impor e agir na sociedade.

A necessidade de fortalecimento das diversas representações culturais e do pensamento dos jovens é imprescindível nos dias atuais, uma vez que muitos alunos que

---

<sup>1</sup> O entendimento do termo *habilidade*, nesta dissertação, precisa ser relativizado no sentido de que sua utilização não está condicionada a ideia de que o percurso vivenciado pelo aluno narrador de memórias esteja preso a apreensão de modelos que resultem em um produto acabado, ao contrário, refere-se à capacidade de utilizar talentos pessoais, exercendo seu direito à aprendizagem e à reflexão a respeito desse processo.

terminam o Ensino Fundamental alcançam o Ensino Médio desmotivados e desacreditados. Isso ocorre porque suas histórias não são levadas em conta durante boa parte dos anos que eles passam na escola, ao longo dos quais são incentivados a repetir modelos e a copiar e reproduzir padrões – ainda que se saiba que tais práticas limitem sua criatividade.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem por objetivo investigar como o trabalho com a produção escrita de relatos pessoais, motivada pela leitura de textos literários, pode favorecer o desenvolvimento das habilidades escritoras de alunos do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, expor a função humanizadora do trabalho com a Literatura e a Escrita em sala de aula. Essas hipóteses se justificam fundamentalmente pelo fato de que, quando os estudantes são ouvidos e valorizados, desenvolvem-se melhor, contagiando outras esferas da Unidade Escolar e de seus círculos sociais.

Quando os educandos conseguem perceber que sua produção escolar é valorizada, tomam consciência de que seu papel social é transformador. Por meio da escrita de suas experiências em forma de memórias, assumem um papel importante, porém não estimulado na escola: o papel do narrador, a voz de autoridade em um relato. Essa tomada de consciência é a chave para o despertar das possibilidades de desenvolvimento nos campos da escrita, da leitura e das relações pessoais.

A investigação do processo de elaboração de textos baseados em “escritas de si” teve como foco a observação de como a escrita de relatos de memórias se tornava instrumento efetivo de estudo e motivação para a produção textual, auxiliando na formação social do aluno e contribuindo para a manutenção da afetividade na relação ensino-aprendizagem. Tal investigação foi realizada a partir de uma sequência didática, cujo objetivo primário consistiu na apresentação, aos alunos, dos textos literários que serviriam como elementos motivadores para o desenvolvimento das “escritas de si”.

O termo “escritas de si” – até o momento, empregado entre aspas – será utilizado nesta dissertação para se referir às produções escritas dos alunos, as quais consistem em relatos em que o propósito é contar uma experiência pessoal, promovendo uma reflexão sobre o fato narrado e também a representação pessoal do autor na sequência narrativa.

Os textos literários utilizados como elementos motivadores fazem parte do livro *Os da minha rua*, do escritor angolano Ondjaki. A escolha dos textos desse autor – um representante moderno da produção literária e cultural da África de Língua Portuguesa – obedeceu a dois critérios. O primeiro refere-se ao cumprimento da lei 10.939/03, atualizada pela lei 11.645/08, sobre o ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas nas redes oficiais de ensino. O segundo critério reside no fato de que os contos

selecionados para integrar a sequência didática apresentam um caráter de lembrança – aspecto fundamental para despertar as memórias dos alunos e promover a elaboração de seus próprios textos.

Os três contos selecionados foram “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”<sup>2</sup>, “O voo do Jika”<sup>3</sup> e “A piscina do tio Victor”<sup>4</sup>. Eles representam cada uma das fases da sequência didática, cuja aplicação ocorreu em cinco etapas. A etapa denominada “*Memórias Escolares*” teve o conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” como texto motivador. Os contos “O voo do Jika” e “A piscina do tio Victor” foram utilizados na segunda e na terceira etapas, denominadas, respectivamente, de “*Memórias de infância*” e “*Memórias de crescimento*”.

O termo “memórias de crescimento” representa um operador crítico criado durante esta investigação para se referir especificamente aos relatos produzidos por meus alunos e também ao fato de estarmos trabalhando com a narração das memórias da transição da infância para a adolescência. Ou seja, vivenciando uma fase de crescimento não apenas físico, mas que traz mudanças de atitudes, formação do caráter e outros aspectos psicológicos que permitem a reflexão sobre o papel e a inserção desses jovens em normas sociais diferentes daquelas vivenciadas durante a infância.

Através do material elaborado nas fases de produção escrita e das propostas de interação aplicadas durante a implementação da sequência didática, buscou-se investigar como a escrita de relatos de memórias poderia auxiliar o aluno do Ensino Fundamental II a se posicionar como narrador de suas memórias de crescimento.

A análise do processo de elaboração dos textos, a observação das propostas de diálogo com os pares e familiares, amigos e pessoas de fora do contexto escolar e o compartilhamento de relatos escritos e orais foram os instrumentos de avaliação empregados para ratificar as hipóteses levantadas. Essas ações estão destacadas ao longo de toda a dissertação, pois constituem elemento fundamental para evidenciar a aplicação e a análise da sequência didática como instrumento de intervenção. As reproduções dos textos dos alunos, bem como trechos de depoimentos coletados durante a aplicação das propostas de interação e de entrevistas figuram como citações grafadas em itálico. A identificação autoral dessas citações resume-se a apenas uma letra, decisão justificada pela necessidade de preservação do anonimato.

---

<sup>2</sup> Cf. anexo 1.

<sup>3</sup> Cf. anexo 2.

<sup>4</sup> Cf. anexo 3.

Para abordar os aspectos mencionados anteriormente, esta dissertação estrutura-se em três capítulos. No primeiro, intitulado “Leitura e Escrita: escrita de si, memória, afetos e ficção”, apresenta-se a fundamentação teórica que subsidiou o desenvolvimento da já referida sequência didática e também a investigação de como o trabalho com as “escritas de si” pode propiciar reflexões sobre o reconhecimento dos alunos como protagonistas de suas histórias.

A primeira parte desse capítulo aborda a importância de se considerarem as leituras subjetivas como preponderantes para a formação e o desenvolvimento das habilidades escritoras dos alunos, perspectiva que tem como base as pesquisas de Michèle Petit sobre os jovens e sua relação com a leitura<sup>5</sup>. Em seguida, expõe-se uma reflexão acerca do processo de escrita de si como identidade, observando-se o uso da memória não apenas como suporte para o encadeamento das ações presentes nas narrativas dos alunos, mas também como recurso produtor de aspectos de humanização em uma tarefa escolar.

Considerando a memória como instrumento de significação, de direito e de lugar no mundo, encontramos na pesquisa de Ecléa Bosi sobre a memória dos mais velhos – apresentada em *Memória e sociedade* (1994) – possibilidades para refletir sobre o papel que as lembranças desempenham na apresentação de cada indivíduo como ser social. Tanto os mais jovens quanto os mais velhos representam vozes atualmente desvalorizadas: no primeiro caso, pela falta de experiências vividas; no segundo, porque suas experiências já não representam um processo ativo de colaboração social. A valorização das lembranças desses grupos, mediante a apresentação de seus relatos por meio da oralidade e da escrita, demonstra que suas experiências possuem, além de relevância individual, aspectos de representatividade e reconhecimento social.

Para os mais jovens, a importância e o reconhecimento como seres sociais começam a se destacar durante a escolarização, quando o convívio é ampliado do ambiente doméstico para o escolar. Assim, torna-se importante que aspectos de afetividade e humanização sejam observados e promovidos nas relações escolares. Os subsídios teóricos para a consideração desses fatores, tendo em mente a aplicação de nossa sequência didática, foram encontrados em publicações de grupos de estudos e pesquisas sobre a importância da afetividade e da dimensão humanizadora em contextos de sala de aula.

Após essas considerações, expõe-se a forma pela qual a trajetória do narrador se constrói na elaboração de escritas de si. Tomamos por base as pesquisas de Philippe Lejeune a respeito dos pactos de escrita e leitura, sintetizadas em *O pacto autobiográfico* (2014).

---

<sup>5</sup> As pesquisas de Michèle Petit usadas como referência para a abordagem da relação dos jovens com a leitura se encontram em *A arte de ler* (2010) e *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013).

Partindo daí, investiga-se como os alunos, identificados como narradores de suas memórias de crescimento, se posicionam em seus relatos.

Para que esse percurso se efetive, abordam-se alguns dos processos de investigação empreendidos por Lejeune (2014a) a respeito das escritas de si, do pacto autobiográfico e da identificação do sujeito que narra a história. Isso implica a discussão das representações do que sejam o autor, o narrador e o personagem, realizada não apenas em relação à ótica de Lejeune, mas considerando também a visão de Roland Barthes no ensaio “A morte do autor” (1988). Já o pensamento de Michel Foucault subsidia teoricamente dois momentos: o tratamento da função de autor, a partir das ideias apresentadas na conferência “O que é um autor?” (2001) e a discussão dos processos de escrita de si, pautada no estudo “A escrita de si” (1992).

O segundo capítulo, denominado “A sequência didática: aspectos motivadores para a intervenção – contexto escolar e possibilidades de trabalho com leitura e escritura”, se divide em duas partes. A primeira pretende apresentar os aspectos que motivaram o trabalho com relatos de memórias. Para isso, apresentam-se conceitos sobre leitura e ensino de literatura baseados nas pesquisas de Vincent Jouve (2002). Na segunda parte, são expostos o contexto escolar e a sequência didática realizada.

O último capítulo – “Análise de dados – desenrolando o fio de Ariadne” – oferece as análises de dados relativos à aplicação da sequência didática e à interação com o *corpus* selecionado. Apresentam-se exemplos que comprovam as afirmações feitas nos capítulos anteriores a respeito dos processos de elaboração da escrita e da constituição do aluno como narrador. De maneira semelhante, o capítulo traz a análise dos resultados obtidos com as propostas de interação e de entrevistas realizadas ao longo da intervenção, ressaltando-se o fato de que esta pesquisa caminhou lado a lado com o processo de aplicação da sequência didática.

Os estudos e as atividades de pesquisa realizadas ao longo dos dois anos desta investigação confirmam a importância do trabalho com a produção de textos de caráter autobiográfico para o desenvolvimento das habilidades escritoras de alunos do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, além de apresentar caminhos para a promoção da figura do aluno-narrador, a pesquisa oferece reflexões a respeito da necessidade de valorização e manutenção de aspectos afetivos em todas as relações escolares.

Não há, aqui, nenhuma proposta de alteração do currículo escolar, mas sim um alerta para a importância de fatores secundarizados na prática docente, relativos seja aos aspectos afetivos, seja ao planejamento de práticas de leitura e de escrita, quando, em muitos

momentos, as vozes e as experiências dos alunos são orientadas apenas para o atendimento às propostas curriculares, desconsiderando-se suas reflexões pessoais sobre os significados dos processos de aprendizagem.

## CAPÍTULO 1

### LEITURA E ESCRITURA: ESCRITA DE SI, MEMÓRIA, AFETOS E FICÇÃO

*É a essência da cultura que atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, que são resquícios de outras épocas. Há maneiras de tratar um doente, de arrumar camas, de cultivar um jardim, de executar um trabalho de agulha, de preparar um alimento que obedecem fielmente aos ditames de outrora.*

Ecléa Bosi, *Memória e sociedade*

*Todo homem traz em si uma espécie de rascunho, perpetuamente remanejado, da narrativa de sua vida.*

Philippe Lejeune, *O pacto autobiográfico*

Chamar este capítulo de “Leitura e Escrita: escrita de si, memória, afetos e ficção” não deve sugerir uma ordem decrescente de importância dos fatores citados. Pelo contrário, a intenção é a de levar à percepção de que cada um desses itens está associado ao outro em uma relação na qual a existência de um depende da funcionalidade dos outros.

Para que possamos esclarecer tal relação, abordamos a leitura como formação e como processo, utilizando as pesquisas de Michèle Petit (2013), Vincent Jouve (2002) e Orlandi (2008). A opção por começar pelo estudo da leitura e da formação leitora justifica-se pelo fato de que a sequência didática proposta como intervenção e como pesquisa teve a leitura como elemento motivador da produção escrita de relatos de memórias.

De maneira semelhante, explicitar como a trajetória do narrador se constrói na elaboração das escritas de si fez com que investigássemos as representações do que sejam o autor, o narrador e o personagem. Para tanto, as considerações de Lejeune (2014a) a esse respeito serão complementadas pelos pontos de vista defendido por Barthes (1988) no ensaio “A morte do autor” e por Foucault (2001) na conferência “O que é um autor?”.

Por fim, é preciso lembrar que o caminho para analisarmos a forma pela qual os alunos, identificados como narradores de suas memórias de crescimento, se posicionam em

seus relatos leva em consideração o fato de que seus escritos foram produzidos em um contexto de sala de aula e motivados por um processo didático.

### 1.1 A leitura que precede a escrita de si e o pacto autobiográfico

O termo “escrita de si” se refere a uma prática de escrita que tem como finalidade a apresentação de um “eu” que passa continuamente por processos de correção e aprimoramento de si mesmo. Foucault (1992) apresenta o surgimento dessa prática como uma atividade de cunho espiritual e filosófico, caracterizada pelo objetivo de servir como instrumento de organização do pensamento e de purificação.

Considerando as diversas manifestações dessa prática – tal como os *hypomnemata* e as correspondências –, o filósofo observa que

na sua acepção técnica, os *hypomnemata* podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda. O seu uso como livro de vida, guia de conduta, parece ter-se tornado coisa corrente entre um público cultivado. Neles eram consignadas citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória. Constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior. Formavam também uma matéria prima para a redação de tratados mais sistemáticos, nos quais eram fornecidos argumentos e meios para lutar contra este ou aquele defeito (como a cólera, a inveja, a tagarelice, a bajulação), ou para ultrapassar esta ou aquela circunstância difícil (um luto, um exílio, a ruína, a desgraça). (FOUCAULT, 1992, p.134 - 135, itálico do autor)

Em relação à primeira manifestação, Foucault (1992) adverte que a prática de escrita contida nos *hypomnemata* não tinha o mesmo objetivo das escritas de cunho espiritual ou filosófico. Ao contrário, objetivavam constituir um “eu”, percebido por meio do estudo e da revisão do que havia aprendido com leituras e experiências vividas. No caso das correspondências, o autor observa que a escrita de si se configurava em função dupla, atuando não apenas no destinatário, mas permitindo que o emissor elaborasse seu pensamento de modo a fazer-se entender pelo outro.

Considerando essas definições, o termo “escrita de si” será utilizado nesta dissertação para se referir às produções escritas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, configuradas como relatos de memórias. Isso porque entendemos que a elaboração desses textos se constituiu como processo de apresentação de si mesmo ao outro. Ou seja: os alunos,

exercendo as funções de autores e narradores, compartilharam suas produções escritas com os colegas de classe e com as pessoas de seus círculos familiares.

A ideia de desenvolver uma sequência didática para a produção de relatos de memórias surgiu da necessidade de trabalhar textos de autoria própria com alunos do Ensino Fundamental II. A elaboração de textos que tratam da escrita de si representa, para o aluno que está cursando esta etapa da escolarização, uma experiência desafiadora, pois requer um contato linguístico que ultrapassa aquele das atividades com as quais estão acostumados a lidar. Isso é especialmente válido para os alunos do último ano do Ciclo II – sujeitos e objetos desta pesquisa.

As propostas de gêneros textuais indicadas para o último ano do Ciclo Autoral<sup>6</sup> do Ensino Fundamental II representam um trabalho com os agrupamentos do gênero argumentativo, que pretendem levar os jovens a refletirem sobre sua comunidade e sua ação política. Esses gêneros textuais fazem parte de um processo de aprofundamento dos estudos – terminologia utilizada nas orientações feitas pelo Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental para a componente curricular de Língua Portuguesa<sup>7</sup>. Essas exigências, no entanto, não consideram o aspecto da subjetividade, tão caro à formação do indivíduo, dadas as especificidades do gênero. Portanto, torna-se necessária a elaboração e o desenvolvimento de uma intervenção que tenha como foco as escritas de si.

A escola privilegia o desenvolvimento de textos de caráter técnico e objetivo, que visam atender ao padrão das avaliações institucionais externas e internas. Provavelmente em função disso, os textos de cunho subjetivo são colocados à parte, ganhando valor secundário. Mas é justamente o trabalho com esses textos o que possibilita a aproximação dos alunos com a escola, com os professores e com seus colegas, já que é através da expressão escrita que muitos jovens refletem acerca de seus papéis como seres sociais. Portanto, essa reflexão pode ser a base que facilitará o desenvolvimento desses jovens em outros gêneros textuais.

---

<sup>6</sup> A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo organiza o Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos de aprendizagem: Ciclo de Alfabetização, referente aos três primeiros anos (1º, 2º e 3º), Ciclo Interdisciplinar, que envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º) e Ciclo Autoral, que engloba os três anos finais (7º, 8º e 9º).

<sup>7</sup> O Currículo da Cidade, implementado em 2018, se apresenta como uma proposta dialógica, elaborada por meio de consulta aos profissionais da rede municipal e aberta à possibilidade de atualização decorrente da prática docente. Os conceitos orientadores desse documento pautam-se nos princípios da Educação Integral, da Equidade e da Educação Inclusiva. Sua Matriz de Saberes se organiza em Eixos, subdivididos em Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para cada área de conhecimento e suas respectivas componentes curriculares. Em Língua Portuguesa, os Eixos estão estruturados em Prática de Leitura de Textos, Prática de Produção de Textos Escritos, Prática de Escuta e Produção de Textos Orais e Prática de Análise Linguística/Multimodal. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/47271.pdf>.

Importa também falar da leitura como base ou motivação para a produção escrita. O desenvolvimento do gosto pela leitura fica muitas vezes restrito aos professores de Língua Portuguesa. Entretanto, sabemos que a escola não dispõe de momentos específicos para o aprimoramento desse aspecto. Para enfrentar essa problemática é que surgem os projetos de leitura e de produção escrita, que buscam de alguma forma inserir e adaptar os currículos para que a necessidade fundamental de ler e produzir textos que circulem no contexto escolar seja atendida e efetivamente trabalhada em sala de aula. Petit (2013), analisando como a escola atua nesse processo, afirma que

cabe aos professores conduzir os alunos a uma maior familiaridade, a uma maior desenvoltura na abordagem dos textos escritos. E fazê-los sentir que a necessidade do relato constitui nossa especificidade humana, e que desde o início dos tempos os seres humanos têm narrado e escrito histórias que são transmitidas de uns para os outros. E também fazê-los apreciar a diversidade dos textos, fazê-los compreender que entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui ou de outros lugares, certamente haverá alguns que terão algo a lhes dizer em particular. [...] Também lhes cabe, parece-me, abrir os sentidos de um escrito, transmitir a ideia de que, embora não se possa exigir a um texto que diga alguma coisa, existem várias leituras possíveis, várias interpretações, e também essa polissemia representa uma oportunidade. E estarem disponíveis também se os alunos quiserem discutir questões existenciais que o conteúdo das obras sugere, como o ciúme, o sentido da vida, a morte... e não apenas falar das formas literárias. (PETIT, 2013, p. 61-62)

Petit nos relembra da importância do ato de relatar, de contar um fato, uma história, um acontecimento. Importância já destacada por Benjamin (1987), ao caracterizar a ideia da narração como produto artesanal que se faz com a voz e as mãos, os olhos e a alma; uma relação artesanal, que visa à transformação de vidas, conduzindo a uma reflexão sobre o senso prático da narrativa, sua dimensão utilitária, de experiências, conselhos e sabedoria (BENJAMIN, 1987). O autor expõe, assim, as formas pelas quais a narrativa se perpetua e como se dá sua assimilação, exaltando o dom de ouvir e o fortalecimento da experiência e esboçando suas ideias sobre a marca do narrador, impressa no que é contado ou narrado.

Relembrar essa especificidade humana e reforçá-la no trabalho em sala de aula deve ser não apenas um fator ou um item no plano da aula, mas uma oportunidade tanto de resgatar elementos e condições sociais para um melhor convívio, quanto de ampliar o olhar para o outro – aspectos tão necessários para o desenvolvimento humano e social.

A preparação para o trabalho com a escrita necessita da leitura como mecanismo de apropriação de sentidos. Isso é necessário para que saibamos não apenas lidar com as palavras e suas significações, mas para que possamos nos apropriar do código linguístico, entendido

como forma de movimentação pelo mundo e pela vida. Sobre esse aspecto, Petit, ao considerar nossa formação como seres sociais e tomando a linguagem como elemento primordial de nossa constituição, atesta que

quanto mais somos capazes de dar um nome ao que vivemos, às provas que enfrentamos, mais aptos estaremos para viver e tomar certa distância em relação ao que vivemos, e mais aptos estaremos para nos tornarmos sujeitos de nosso próprio destino. [...] E encontramos nos livros algumas dessas palavras que nos restauram. [...] Ter acesso a elas não é um luxo: é um direito, um direito cultural, como o acesso ao saber. Porque talvez não haja sofrimento pior do que ser privado de palavras para dar sentido ao que vivemos. (PETIT, 2013, p. 112)

Embora saibamos que o livro não é um suporte privilegiado em muitas comunidades e que a apropriação leitora pode ocorrer em suportes como letras de música, poesia falada, batalhas de rimas – atividade bastante observada no comportamento dos jovens de periferia – a afirmação de Petit dá a dimensão da importância da apropriação das palavras. E não apenas para a comunicação de nossos atos, desejos e necessidades, mas também para o efetivo aprendizado do convívio social.

O ambiente escolar é o local onde os jovens podem vivenciar práticas sociais mediadas por atividades que requerem habilidades de leitura e de escrita. Para que o ato de ler, compreender, encontrar e produzir sentidos se complete, deve-se ter ciência de que o conceito de leitura é amplo e pode ser abordado de diferentes perspectivas.

Jouve (2002) concebe a leitura como processo que se dá em cinco dimensões, as quais representam processos neurofisiológicos, cognitivos, afetivos, argumentativos e simbólicos. Nesta dissertação, serão observados os aspectos que dizem respeito aos processos afetivos, considerando que, “se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade” (JOUVE, 2002, p. 19); aos argumentativos, dado que “a intenção de convencer está, de um modo ou de outro, presente em toda narrativa” (JOUVE, 2002, p. 21) e aos simbólicos, que envolvem a recepção e a reação do leitor. E isso porque

o sentido que se tira da leitura [...] vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. (JOUVE, 2002, p. 22)

Os processos apontados por Jouve ilustram o contexto de inserção das atividades de leitura e também as relações construídas por cada leitor em sua busca de compreensão de um texto. Orlandi (2008), considerando a polissemia do termo, define a leitura como “atribuição

de sentidos” (ORLANDI, 2008, p. 7), a qual se realiza tanto na escrita quanto na oralidade. Com essa concepção, postula que os sentidos instaurados pela leitura, assim como o sujeito que os apreende, “são determinados histórica e ideologicamente” (ORLANDI, 2008, p. 8), em função das diversas formas de leitura de uma época, de uma sociedade e de suas representações culturais.

Confirma-se desse modo o fato de que o processo de leitura deve englobar as condições, as relações, a abordagem e a produção de sentidos. Orlandi (2008) ainda aponta a necessidade de se considerar a relação entre o leitor virtual, previsto pelo autor na concepção do texto, e o leitor real – “aquele que lê o texto” (ORLANDI, 2008, p. 9). Essa relação, destacada pela autora, revela uma crítica ao modo corrente de se pensar a interação do leitor com o texto. Segundo a estudiosa, “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc.)” (ORLANDI, 2008, p. 9) e com os modos de leitura, ou seja, com as possibilidades de relações que podem se estabelecer entre o texto, seu contexto e suas finalidades.

Dentre as múltiplas interações previstas em uma leitura, a pesquisadora afirma a necessidade de se considerarem as leituras subjetivas de cada leitor, pontuando que,

em termos do que se lê, tomando-se um texto qualquer, há uma história das leituras desse texto, assim como há a história específica das leituras de cada leitor, que não pode se resolver na urgência de relações de ensino que passam por cima dessas histórias assim como passam por cima da história das relações com o saber, tal como se dá em nossa sociedade, passando ainda por cima da história particular das nossas instituições do saber no contexto cultural em que existem e atuam. (ORLANDI, 2008, p. 29 - 30)

Na afirmação, destaca-se a percepção de que as possibilidades de trabalho com a leitura, em termos de ensino e de aquisição de cultura, ainda não consideram as especificidades cultural e histórica de cada segmento social. O pensamento de Orlandi se assemelha às ideias da pesquisadora francesa Michèle Petit, cujos estudos tem por objetivo investigar a leitura como instrumento para a descoberta e a construção de si mesmo em ambientes onde essa atividade não seria o foco principal, como no trabalho com refugiados e jovens de periferias. Segundo a própria antropóloga, o objeto de suas pesquisas

não é tanto como podemos “construir” leitores, para retomar essa expressão, mas principalmente como a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos. (PETIT, 2013, p. 31)

Quando falamos de ensino público em periferias, falamos também de contextos sociais menos privilegiados, nos quais o trabalho com a leitura e a escrita, visando à afirmação de identidade, se revela árduo, mas produz benefícios que extrapolam as aulas de Língua Portuguesa. Isso porque estão relacionados à formação de leitores literários mais capazes de entender e de agir perante suas realidades sociais com maior empatia e disponibilidade para organizar sua visão de mundo. A leitura da experiência do outro é o que torna possível refletir a respeito da própria experiência e atuar para transformá-la, retê-la ou modificá-la.

Por meio da leitura de textos literários, da partilha de observações, da escrita silenciosa e reflexiva, do respeito ao silêncio do outro ou da exposição dos sentimentos que emergem da escuta de histórias alheias se desenvolve a disposição para o relato oral e, posteriormente, para o relato escrito. Desse modo, todo o processo é permeado e permitido pelo desenvolvimento da fruição da leitura. A esse respeito, Petit se posiciona afirmando que

a leitura continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana. (PETIT, 2013, p. 32)

Pesquisando sobre os efeitos da leitura de obras literárias na construção da subjetividade, Petit (2013) menciona aspectos importantes, também observados durante a aplicação de nossa sequência didática. Entre esses aspectos estão a importância da leitura em voz alta, “em que os gestos de ternura e as nuances da voz se mesclam com as palavras da língua da narração” (PETIT, 2013, p. 35).

Os momentos de leitura em voz alta, ocorridos nas rodas de conversa e leitura durante o desenvolvimento da sequência didática, evocavam os princípios de introdução ao universo da leitura pelos quais a maioria das pessoas passa. Dispor desses momentos, que caracterizam o espaço de participação da leitura, possibilita aos alunos que se posicionem e se expressem, expondo e valorizando tanto suas opiniões quanto o ponto de vista do outro, que lhe escuta e para quem ressoa a sua fala.

No ensaio “A leitura literária na escola”, Lajolo (2011), ao tecer considerações a respeito das práticas de leitura na escola, pontua que o espaço de participação da leitura não deve ficar restrito ao ambiente escolar, embora sugira que seja nele que as práticas leitoras tenham início. A autora entende que, apesar de ainda ser necessária uma abordagem tradicional no ensino de literatura, é preciso que o aluno e seu cotidiano se encontrem

inscritos no texto com todos “os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto” (LAJOLO, 2011, sem indicação de página).

Abordar a literatura de forma que os alunos se apropriem desse objeto e se sintam parte do processo citado pela pesquisadora ainda é um desafio nas aulas de Língua Portuguesa. A visão tradicional do ensino ainda está enraizada nas instituições escolares, fazendo refletir, no ensino de literatura, as ideias de modelos de escrita e sequenciamento histórico linear. Essa visão desconsidera a necessidade da fruição literária como forma de prazer e possibilidade de entendimento de si e do mundo. Lima (2017) ressalta a importância do entendimento da literatura como ferramenta de humanização viabilizada pelo ato de ler, afirmando que “através dele os indivíduos conseguem transpor uma ação aparentemente solitária a outra solidária, enquanto prática associada aos modos tradicionais de narrar e fundada na experiência oral, de sentido comunitário, como percebeu Walter Benjamin (1985)” (LIMA, 2017, p.105).

Ao longo da aplicação da sequência didática, a construção desse espaço para a leitura esteve relacionada ao processo de preparação para a escrita, quando, durante as rodas de leitura, os alunos se disponibilizavam para ouvir o outro, contar suas histórias, compará-las às outras narrativas ou apenas refletir sobre os eventos narrados. Esses momentos criaram um ambiente em que os alunos tinham a liberdade de socializar ou não suas impressões. O desenvolvimento dessa prática faz com que a leitura conduza para a criação de um espaço íntimo, de identificação com o outro que narra sua história.

Trata-se de um processo que abre caminhos para que os alunos também se reconheçam como seres de narração; se apropriem de outras realidades e de sua própria língua, tornando-se mais capazes e sentindo-se mais acolhidos. A esse respeito, a reflexão de Petit (2013) é a de que

quando a pessoa está mais familiarizada com os jogos da língua, talvez se sinta menos nua, menos vulnerável diante do primeiro charlatão que passa e pretende curar suas feridas com uma retórica simplista. Mais ainda, ao escutar os jovens que vivem em bairros marginalizados e que frequentaram uma biblioteca, vemos que a leitura, mesmo esporádica, permite que estejam mais bem armados para resistir a certos processos de exclusão. Para imaginarem outras possibilidades, sonharem e se construírem. Para encontrarem a distância do humor e para pensarem. Entende-se que a leitura pode tornar a pessoa crítica ou rebelde, e sugerir que é possível ocupar um lugar na língua, em vez de ter sempre que se remeter aos outros. (PETIT, 2013, p. 55 - 56)

Pelo caminho da apresentação da leitura e do ato de compartilhá-la, de ler em voz alta, de ler sozinho, de ler para o outro ou de apenas recontar o que ouviu, os educandos

desenvolvem confiança na produção de seus próprios textos, de sua própria forma de ver o mundo e narrar fragmentos do que ainda está a se constituir como suas histórias pessoais. Conhecer o outro através de uma história nos permite revisitar e explorar nossas próprias experiências de vida. E, nessa exploração, memória e ficção estão entrelaçadas ao formar nossa visão pessoal do mundo que experimentamos e experienciamos.

## **1.2 A escrita de si e a autoficção – trajetória de elaboração do “eu” e das memórias**

A subjetivação no processo de reconhecimento do eu é apresentada por Foucault (1992), que considera a escrita de si como um instrumento de transformação da verdade em *ethos*. Em outras palavras, é um processo que busca transformar o pensamento, na forma de reflexão, em realidade. Os *hypomnemata*, ou cadernos pessoais, são apresentados como um recurso escrito de recolha de discursos alheios, representativos para determinado indivíduo, configurando-se como “um veículo importante desta subjectivação do discurso” (FOUCAULT, 1992, p. 137). A observação do e o aprendizado com o outro, proporcionado pelas práticas de escritas exemplificadas nos *hypomnemata*, representam um processo de subjetivação no qual a consciência do eu é estabelecida por meio de uma relação de análise do que é ensinado, lido ou ouvido.

Foucault (1992) atesta que a elaboração da subjetividade por meio da escrita requer a reflexão a respeito de discursos alheios. Para exemplificar, o filósofo retoma o pensamento de Sêneca de que “a prática de si implica a leitura, pois não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com os princípios de razão indispensáveis à conduta: guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário” (FOUCAULT, 1992, p. 138 - 139). Dessa forma, entendemos que é na vivência e na assimilação dos aprendizados que a escrita pode se manifestar como identidade, colaborando para a construção das consciências do sujeito, da existência e do ser social.

Ao trazermos essas reflexões para o ambiente escolar, verificamos que o trabalho com a escrita de si, além de colaborar para o desenvolvimento das habilidades escritoras de nossos alunos, permite que sejam introduzidos fatores de humanização, que se manifestam por meio da manutenção do afeto e da sensibilidade em sala de aula. Essa dinâmica leva à aproximação dos componentes da comunidade escolar, garantindo a efetivação de uma educação integral. Considerar o aluno como sujeito de ação em relação ao outro e a si mesmo por meio de suas vivências e aprendizagens, possibilitando-lhe vias diversificadas de expressão pessoal são

fatores de humanização relacionados aos princípios de uma educação integral. Essa modalidade, de acordo com o MEC,

representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (FONTE: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>)

O trabalho com as escritas de si e a consideração que se tem com o aspecto da afetividade no desenvolvimento dos alunos são questões que permanecem relegadas a um campo periférico no ambiente escolar. A escola, como instituição social, procura dar conta, em primeiro plano, de conteúdos, avaliações e aspectos disciplinares. As atividades que tem como objetivo o desenvolvimento do aspecto humano – e que, para tanto, requerem maior tempo de execução, não trazendo resultados imediatos – não são consideradas úteis ou produtivas, ficando em segundo plano. O trabalho com gêneros textuais que privilegiam as escritas de si, embora em voga atualmente, ainda é visto como secundário nos currículos escolares, o que se deve tanto às complexidades de avaliação dessa produção quanto ao fato de não se apresentarem como modelo a ser seguido.

Jovita Noronha, na apresentação do livro *O pacto autobiográfico* que reúne ensaios de um dos maiores pesquisadores das escritas de si – o francês Philippe Lejeune –, afirma que, embora haja um interesse crescente pelo estudo de textos com essa característica, ainda não há consenso entre os estudiosos e a academia, que não considera esse gênero como forma real de expressão literária (NORONHA, 2014a).

O trabalho de Philippe Lejeune, desenvolvido ao longo de 40 anos, retrata a trajetória desse gênero e seu reconhecimento como prática social. Inserida, portanto, nas manifestações culturais e investigada não apenas no campo da literatura. Como afirma Noronha (2014a),

a publicação desta coletânea – cuja seleção levou em conta as intervenções do autor – se deve, de um lado, ao interesse crescente, entre nós, pelo tema da memória e pelas escritas de si, tanto no campo dos estudos literários, em que autobiografias, diários, correspondência e blogs vêm se destacando como objeto de investigação, quanto no campo da sociologia, antropologia e história, no qual esse interesse se justifica pelo fato de o gênero possibilitar

um ângulo privilegiado para a percepção dos microfundamentos sociais pelos *selfs* individuais (NORONHA, 2014a, p. 11, itálico da autora).

Considerando o gênero autobiográfico como prática social, temos mais um motivo para afirmar que sua implantação e prática em sala de aula podem ser efetivadas em todos os níveis de escolaridade, em consonância com os preceitos da aprendizagem em espiral, que propõe revisitações não-sistemáticas dos gêneros estudados ao longo de toda a formação escolar.

O relato de memória – gênero escolhido para a intervenção realizada através da já referida sequência didática – é considerado uma escrita de si, segundo critérios apresentados por Lejeune (2014a) no ensaio “O pacto autobiográfico”. Esse estudo, publicado em 1975, foi reformulado pelo autor em 1986, recebendo o nome de “O pacto autobiográfico (bis)”. Em 2001, o texto recebeu uma nova revisão crítica do estudioso, reaparecendo sob o título de “O pacto autobiográfico, 25 anos depois”. No ensaio inaugural, Lejeune caracteriza a autobiografia 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 personalidade” (LEJEUNE, 2014a, p. 16).

De acordo com os critérios desse autor, para que um texto possa ser considerado autobiográfico, deve apresentar elementos pertencentes a quatro categorias diferentes: *a forma da linguagem, o assunto tratado, a situação do autor e a posição do narrador*. Os gêneros textuais que não comportam todas essas categorias em sua estrutura são classificados como vizinhos da autobiografia. É o caso dos relatos de memórias.

Segundo Lejeune (2014a), a categoria não contemplada por esse gênero é a segunda: *o assunto tratado*, pois um relato não representa a vida individual ou a história de uma personalidade. Todas as outras condições acima descritas são preenchidas pelos textos em questão. No que tange à categoria da *forma da linguagem*, os relatos de memórias se constituem como narrativas em prosa. Quanto à *situação do autor*, há a apresentação simultânea das identidades do autor e do narrador. Em relação à *posição do narrador*, os relatos de memórias apresentam a identidade do narrador vinculada ao personagem principal, assim como uma perspectiva retrospectiva da narrativa (LEJEUNE, 2014a).

Os relatos de memórias, como gênero textual que permite ao autor evocar acontecimentos passados relacionados ao presente, podem apresentar aspectos da escrita de si como análise de e também crítica aos eventos narrados. Essa característica reflexiva, já evidenciada por Foucault (1992) como atitude individual de disciplina e aprendizagem, tem encontrado espaço como prática social de aprendizagem coletiva.

Os estudos da escrita de si tem se firmado como processo de formação e pesquisa em diversas áreas. Destaca-se, no entanto, sua importância em programas de formação de professores, nos quais funcionam como prática de investigação das relações entre vida pessoal e projetos. Auxiliam também na valorização social e cultural e servem de referência para a atuação em sala de aula. Pineau (2006) questiona a valorização da escrita de si ao considerar que

a efervescência pluri, inter e mesmo transdisciplinar do movimento biográfico apresenta várias interrogações. Espuma dos dias agitada pela mídia ou vaga profunda advinda dos confins da história e da humanidade, provocada pelo enfraquecimento dos grandes discursos articuladores de sentido e pelas múltiplas alterações de uma revolução bio-ética? (PINEAU, 2006, p. 41)

Explorar as possibilidades de trabalho com um gênero que faz parte do cotidiano dos alunos e tem sido presença importante em suas relações com o texto através de *blogs*, aplicativos ou livros de caráter confessional, como os diários íntimos ou fictícios – característica da comunidade onde essa pesquisa foi realizada – significa colocar os estudantes como produtores de sua realidade.

O aluno como ser social traz seu universo psicológico em formação e seu modo de olhar o mundo para construir e materializar um objeto. Em nosso caso, o texto, que faz com que esse aluno crie vínculos com a aprendizagem, o ambiente e os demais atores de sua comunidade escolar. O trabalho com a escrita de si através de relatos de memórias com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II representa, portanto, mais do que o domínio das estruturas narrativas, mas a oportunidade de que possam se enxergar através da autoficção – termo que define as práticas de autoescrita.

Phillipe Vilain, escritor francês, afirma que as lembranças não são suficientes para garantir a narrativa de um texto nesse gênero, servindo antes como instrumento de recriação. Nas palavras do escritor,

isso significa que a factualidade da lembrança se revela insuficiente para a autoficção e que não se trata mais simplesmente de procurar essa lembrança *atrás de si*, no antetexto, mas também *diante de si*, no texto e na própria escrita, tanto na retrospectiva quanto na prospecção que acompanha a busca inventiva da escrita, pois a lembrança é aqui fonte auto-estimulante de recriação [...]. (VILAIN, 2014a, p. 168, itálico do autor)

Dar oportunidade aos alunos para que se aventurem nesse processo de recriação da realidade através da escrita de suas memórias pode fornecer indícios da formação de suas identidades. Também permite a análise das ações lembradas e da escolha do ângulo que o

aluno-narrador considera o melhor para contar. Nesse processo, os alunos comparam os saberes que lhes foram socialmente transmitidos e começam a ter consciência de sua formação e inserção sociais.

É através do imaginário que idealizamos uma realidade. As escritas dos alunos representam suas visões, ou seja, as imagens que criaram a respeito das realidades que viveram. Sobre esse fato, Lejeune (2014b) afirma que

nossa vida é um imaginário, um imaginário que evolui, se questiona, esse imaginário é a realidade do que vivemos. A meu ver, uma escrita autobiográfica que visa à lucidez vai tentar fixar esse imaginário da forma mais nítida possível, mas, por outro lado, posso me colocar no sentido do vento e minha escrita vai prolongar esse movimento de construção imaginária. Há, portanto, escritas que escolhem ir contra o vento para observá-lo, e outras que acompanham e amplificam seu movimento. Fica-se forçosamente numa dessas posições, mas é claro que nenhuma delas é “verdadeira”. (LEJEUNE, 2014b, p. 228)

A análise dos textos produzidos pelos alunos confirma essa tendência de uma escrita subjetiva, que consiste na elaboração de uma realidade, na busca e na reparação do eu, na edificação de si, na admiração e na empatia com o leitor. Como exemplo, é possível apresentar trechos de textos produzidos pelos alunos, a fim de ilustrar a presença dessas características.

O primeiro deles foi retirado de um texto em que a aluna relata seu primeiro contato com a disciplina de Matemática, buscando, ao final, explicar o motivo pelo qual agiu de forma extrema com relação ao aprendizado:

*Isso tudo que aconteceu marcou minha memória porque eu tinha apenas seis anos. Hoje tenho catorze e agora entendo que matemática faz parte do nosso cotidiano. Antes eu não tinha noção do que era matemática...*<sup>8</sup> (Aluna A)

O mesmo ocorre neste outro trecho, quando, após contar que fingia acreditar nas histórias sobre a Fada do Dente só para ganhar dinheiro dos pais, a aluna reflete sobre a importância da manutenção das tradições:

*Hoje acredito que essas histórias são de tradições e continuam acontecendo nas famílias. Na minha opinião, acreditar nessas histórias é uma das melhores coisas da infância, porque isso acontece com todo mundo e assim podemos dividir isso com as pessoas. Relembrar esses fatos sempre me dá aquele gostinho de querer voltar para aquela certa idade em que tudo pode acontecer...*<sup>9</sup> (Aluna A)

---

<sup>8</sup> Cf. anexo 4.

<sup>9</sup> Cf. anexo 5.

A utilização de sentenças como “*Antes eu não tinha noção*” e “*Hoje acredito*”, que representam as tentativas de reparação e sublimação do eu, aparece em muitos dos relatos produzidos, como será verificado no capítulo 3. Trata-se de um expediente que sugere a apropriação da condição de narrador de memórias de crescimento pelos alunos.

Serge Doubrovsky (2014) também pontua o caráter de ficcionalização para a edificação de si nas práticas de autoficção. Para o estudioso,

nenhuma memória é completa ou fiável. As lembranças são histórias que contamos a nós mesmos, nas quais se misturam, sabemos bem disso hoje, falsas lembranças, lembranças encobridoras, lembranças truncadas ou remanejadas segundo as necessidades da causa. Toda autobiografia, qualquer que seja sua “sinceridade”, seu desejo de “veracidade”, comporta sua parte de ficção. (DOUBROVSKY, 2014, p. 121 - 122)

No ensaio “Tipologia da autoficção”, Vincent Colonna (2014) trata da questão da ficcionalização do eu ou fabulação de si, afirmando que esse processo ocorre devido à liberdade que a experiência narrativa confere ao produtor de texto. Afinal,

no momento em que um escritor começa uma narração ou um poema, ele tem a possibilidade de se ficcionalizar. A função narrativa lhe dá a liberdade de enriquecer seu papel de contador, de modular sua atitude com relação à história contada, por alusões, comentários, à expressão da sua verve, para se construir como “herói extra”. Tal faculdade se encontra no próprio discurso, em certos recursos da linguagem em ação e é aí (no prodigioso e labiríntico conjunto das formas de interação languageira) que se deve procurar a razão desse laço infrangível entre a literatura e a fabulação de si. (COLONNA, 2014, p. 65)

O ensaísta apresenta também duas concepções de narrador, que, segundo ele, são concorrentes: a concepção segregacionista – em que se dissociam autor e narrador – e a concepção assimiladora, que permite o cruzamento das duas instâncias, mas sem fazer com que elas se misturem, sendo esta última a concepção que perdura entre o público (COLONNA, 2014).

A estrutura-padrão de uma narrativa de caráter autobiográfico tem um eu-presente, contando e reinventando a experiência de um eu-passado. Ao propor o trabalho de investigação das três instâncias narrativas – o autor, o narrador e o personagem – e levando os alunos a entendê-las, delimitá-las e apropriar-se delas, fazemos com que se tornem capazes de reconhecer e recriar seu mundo. Saber se a experiência foi verdadeira é o menos importante: o que conta é saber manipular as ferramentas para sua elaboração em seus textos.

O trabalho com as escritas de si na escola está em consonância com as mudanças culturais pelas quais passa nossa sociedade, que valoriza cada vez mais a introspecção e a

subjetividade em diversos campos de expressão artística, de investigação e de formação profissional. O objetivo subjacente do trabalho realizado com os alunos do 9º do Ensino Fundamental II era não apenas fazê-los escrever, mas sim guiá-los na compreensão de que a escrita transforma a realidade através tanto da objetividade quanto da subjetividade. Compreender quando fazer uso de uma ou de outra é o caminho para um percurso escolar seguro.

No texto “Dois eus em confronto”, o escritor Philippe Vilain (2014b) afirma que o ato de escrever “não é apenas um exercício mecânico, um saber *construir* – isso, o hábito da leitura permite a quase todos nós fazer mais ou menos bem –, escrever é, sobretudo, ter sua própria voz, seu estilo, sua identidade. Isso, os melhores manuais não ensinam.” (VILAIN, 2014b, p. 236, itálico do autor). A escola é o manual, é a representação do dever de seguir regras, mas deve ser também o local de acolhimento das expressões que os manuais não comportam, porque são elas que facilitam o processo de convergência da subjetividade para a objetividade.

### **1.3 As memórias e as relações de afetividade**

Para compreender os pressupostos da aplicação da sequência didática e da dinâmica de uma sala de aula, é preciso estar ciente de que todas as relações de ensino e aprendizagem demandam um envolvimento afetivo. Trata-se de uma dimensão que muitas vezes é deixada de lado durante a elaboração das aulas, mas é determinante para o sucesso de uma atividade. No intuito de entender o funcionamento desse aspecto, recorreremos às teorias de Vygotsky e Wallon, pesquisadores cujos estudos subsidiam pesquisas nas áreas da Educação e da Psicologia de maneira única.

Segundo Bastos (2014), os dois estudiosos são fundamentais para a compreensão do papel que as interações sociais exercem no desenvolvimento humano, tanto em seus aspectos psíquicos quanto socioculturais. Embora não tenham trabalhado de forma conjunta, suas pesquisas se complementam ao mostrarem a importância da linguagem e da mediação nos processos de aquisição do conhecimento. Cabe ressaltar que as considerações apresentadas aqui a respeito dessas teorias foram obtidas a partir da leitura de pesquisas realizadas por grupos que investigam a afetividade no contexto de ensino e aprendizagem e, em especial, os trabalhos da pesquisadora Alice Bastos.

É ela quem nos mostra que, nas abordagens de Wallon e Vygotsky, a convergência se dá na constatação de que “o sujeito humano é concebido como um sujeito social,

influenciado e determinado pelas condições socioculturais, contextualizado e em constante transformação” (BASTOS, 2014, p. 17). A questão da afetividade é um aspecto que perpassa toda a prática educativa, devendo por isso ser considerado na formação do professor, no contexto da sala de aula e da unidade escolar, na relação do aluno com o professor, com os outros e consigo mesmo. Ou seja: observar um contexto de aprendizagem exige apreender todos os aspectos que constituem o aluno como um ser integral, inserido em uma situação determinada.

Leite (2010) – pesquisador do grupo *Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE)*, da Faculdade de Educação da UNICAMP e estudioso da dimensão afetiva na mediação pedagógica aponta que

um dos desafios que se colocam no processo de envolvimento com a afetividade, enquanto objeto de estudo, é o entendimento das razões pelas quais esse conceito permaneceu historicamente periférico nas relações de ensino e aprendizagem, embora sua importância não tenha sido negada pelas tradicionais teorias psicológicas. Isso parece ter ocorrido em razão do secular predomínio de concepções filosóficas e psicológicas, segundo as quais o homem é entendido como um ser dividido entre razão e emoção – a chamada *concepção dualista*, cujas raízes se encontram na tradicional dualidade cartesiana entre corpo e alma: os afetos, como parte da dimensão anímica, não poderiam ser objetos de estudos científicos. (LEITE, 2010, p. 38, *italico do autor*)

As escolhas metodológicas e a mediação são fatores que devem nortear o planejamento de uma sequência didática, pois as relações que se estabelecem entre os alunos e o conteúdo que lhes é apresentado pelo professor na condição de mediador marcam o estabelecimento de um processo afetivo. A mediação é, assim, o que determina a integração da cognição e da afetividade, levando à produção do conhecimento.

No desenvolvimento e na aplicação da sequência didática – eleita como instrumento de intervenção para a elaboração deste trabalho –, o objetivo não se centrou apenas na realização de atividades escritas, mas também nas relações que se poderiam produzir através de tais tarefas. A respeito desse tipo de interação, Leite (2010) argumenta que

não parece ser mais possível planejar e desenvolver, por exemplo, o trabalho de mediação pedagógica sem que se considere a dimensão afetiva presente nessas relações. Talvez, a principal contribuição de todo esse conhecimento acumulado seja que toda mediação pedagógica só tem sucesso real se produz uma repercussão positiva nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto em questão. Se a perspectiva do professor, ou dos pais, for efetivamente educacional, então não será mais possível a utilização de práticas mediadoras que somente levem o sujeito a comportar -se de modo a

evitar as ameaças de punição, como ocorre nas escolas tradicionais, por meio, por exemplo, do sistema de avaliação. (LEITE, 2010, p. 42)

Entender o que é e como o desenvolvimento da afetividade se produz no contexto escolar permite ao professor caminhar com mais segurança em seu percurso de ensino. Bastos (2014) sinaliza que a escola é um espaço “privilegiado” (BASTOS, 2014, p. 50) para aprendizagens e interações, tendo a função de promover situações para o aprimoramento intelectual, social e afetivo de seus integrantes. Define-se assim uma perspectiva de desenvolvimento intelectual e interacional, em que os alunos começam a refletir sobre valores e lugares sociais.

Levando-a em consideração, faz-se necessário sublinhar que a aplicação da sequência didática destinada à investigação de como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II construíam seus percursos como narradores passou pelo aspecto da rememoração e, conseqüentemente, da emoção. Mais uma vez retomamos Bastos (2014), que, ao analisar o papel da emoção como linguagem primeira e como forma de socialização, demonstra que é fundamental “ressaltar o poder de contágio da emoção, que possibilita uma espécie de participação mútua, tem um forte valor expressivo, possibilitando um circuito de produção de sentido” (BASTOS, 2014, p. 29 - 30). Assim, os momentos de introdução dos textos motivadores aos alunos e as rodas de conversa decorrentes de sua leitura abriram caminho para o resgate de memórias que embasaram a produção dos relatos.

Para que a investigação sobre o desenvolvimento dos alunos como narradores se complete, é preciso refletir ainda sobre a importância da retenção da memória para a produção da escrita de si. Para isso, o capítulo 3 estabelece uma comparação entre os estudos de Ecléa Bosi em *Memória e sociedade* (1994) e os resultados da análise dos relatos produzidos pelos alunos. Essa proposta tem como foco uma dupla verificação: primeiro, do tipo de memória que figura como importante para os alunos; segundo, da possibilidade de que os temas apresentados em suas produções mantenham relação com sua construção social e com o meio em que vivem, à maneira do que relatam as personagens da pesquisa empreendida pela psicóloga.

Trabalhar com a memória envolve comparar como alunos tão jovens lidam com o aspecto memorialístico de suas vidas e como se apropriam do direito à memória. Direito que, muitas vezes, é reservado somente aos mais velhos, privando os jovens da reflexão e da (re)construção de sua identidade.

Em sua pesquisa, Ecléa Bosi relata um percurso desenvolvido a partir de entrevistas com idosos moradores de São Paulo, os quais reconstróem sua história pessoal pela via da

memória cognitiva e afetiva do que viveram. Essas informações sobre um passado que ainda tem função no presente proporcionam reflexões a respeito de como a representação da vida pelas memórias traça também a identidade daquele que rememora. O que é selecionado como memória diz muito a respeito de como o indivíduo se vê como sujeito de suas ações. Entender esse processo através da escrita das memórias dos alunos é fundamental para auxiliá-los em seu desenvolvimento como narradores e como autores de suas próprias identidades.

No estudo mencionado, Bosi investiga a importância da memória na manutenção das experiências sociais vividas por idosos. A esse respeito, chama a atenção o fato de que a referência ao termo *memória* nos traz frequentemente à lembrança a imagem do idoso como figura autorizada ao direito à memória. Diferente dos jovens, que não são conectados à imagem do que a memória pode representar em termos de manutenção da realidade social.

As razões para isso se encontram justamente na falta de experiências associada à juventude. Porém, isso não deve ser condição para desprezar a bagagem que os educandos jovens trazem para o ambiente escolar. Da mesma forma que a memória permite a conservação de uma história e nos mantém vivos, serve também como instrumento para aprimorar a sensibilidade dos mais jovens frente à vida. Contar uma história equivale a experimentar um momento ou uma vida. Para Bosi,

a criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória. (BOSI, 1994, p. 73)

Referindo-se ao conceito de memória, a estudiosa o apresenta como um instrumento de construção de sentidos ou de reconstrução de valores. Esse movimento de criação e recriação, facultado pelas lembranças, fornece material para a constituição do eu a partir da organização da experiência vivida. Nas palavras da psicóloga,

na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias e nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1994, p. 55)

Ao afirmar que o ato de recordar não significa apenas reviver fatos, Bosi explicita uma das características presentes em nossa sequência didática: a observação do manejo das reminiscências, isto é, a maneira pela qual os alunos expõem o fato experienciado. Essa observação levou em conta a verificação, nos textos produzidos, da presença ou não de estratégias para avaliar, fantasiar ou criticar o que foi vivido. Isso não exclui o fato, afirmado pela autora, de que recorreremos à lembrança com base em nossa vida presente, moldando as recordações às mudanças sociais e culturais a que somos expostos durante nosso crescimento.

O processo de construção de valores e identidades por meio de lembranças analisado ao longo das etapas da sequência didática foi motivado pela leitura de determinados textos literários. Sua função era fazer com que os alunos refletissem sobre o momento presente utilizando-se de experiências passadas. Essa reflexão só se tornou possível mediante a socialização das leituras e o compartilhamento das vivências individuais pela linguagem – elemento que possibilitou a imediata interação.

Essa afirmação nos conduz a uma reflexão acerca das funções da literatura. Para Eco (2011), a literatura viabiliza a manutenção e a preservação da língua. E – acrescentaríamos nós – também da memória, entendida como patrimônio coletivo. A partilha desse patrimônio e o acesso a ele promovem fatores de humanização e de aproximação com o outro – seja ele o autor do texto, a ideia transmitida por ele ou a memória de pessoas e acontecimentos que vieram à tona a partir da reflexão e dos sentimentos mobilizados pela leitura.

O autor postula ainda que “a literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade” (ECO, 2011, p. 11). Essa afirmação será confirmada com o relato do processo de interação dos alunos com os textos de Ondjaki. O contato com textos literários, para além de oferecer modelos de escrita ou motivos para a reflexão sobre nossa condição, contribui para o desenvolvimento de nossa linguagem própria, que se manifesta através da forma pela qual olhamos o mundo.

Ainda considerando o ensaio de Eco (2011), verificamos que “o mundo da literatura é tal que nos inspira a confiança de que algumas proposições não podem ser postas em dúvida; que ele nos oferece, portanto, um modelo, imaginário, tanto quanto se quiser, de verdade” (ECO, 2011, p. 15). Daí que uma das principais funções da literatura seja auxiliar no entendimento das experiências da vida – o que o semiótico italiano chama de “a educação ao Fado e à morte” (ECO, 2011, p. 22).

Em outras palavras, a literatura nos ensina a aceitar a imutabilidade de certos aspectos da vida, trabalhando a realidade através da ficção. Assim, quando temos contato com um texto já escrito, nos educamos para aceitar a forma pela qual as coisas aconteceram. Dessa

educação partem nossas reflexões, que se materializam no momento de seu registro em texto; que nos abrem as lembranças e permitem o trabalho de recordar, selecionar e transportar para a escrita o que ficou guardado como pensamento. Trata-se de um processo de tomada de consciência do fato de que aquilo que for registrado, ficará – processo fundamental, se se tiver em vista que, durante esta pesquisa, não tratamos de situações fictícias, mas sim de relatos que tiveram na memória sua maior fonte.

Essas considerações nos permitem passar à reflexão a respeito da memória e da ficção. Tendo em vista a capacidade humana de ficcionalizar, é importante considerar o fato de que a reconstrução de acontecimentos através da memória necessita da invenção como meio de preencher os espaços que correspondem aos elementos estruturais da narrativa. Essa afirmação pode ser comprovada por meio da interação com os alunos, realizada durante os processos de produção escrita.

Quando eram solicitados aos educandos maiores esclarecimentos a respeito de lugares ou pessoas presentes em seus textos e eles não eram capazes de dá-los recorrendo à memória, era perceptível que lançavam mão da invenção. E a invenção ocorria não apenas pela falta da lembrança exata, mas porque, em muitas situações, a memória motivadora da escrita refletia um bom momento e não poderia ser descrita de forma simplista. Desse modo, narradores e leitora – alunos e professora – aceitamos o relato tal qual ele fora narrado, retomando a ideia de Chiappini (2007) de que tanto o leitor quanto o narrador são seres ficcionais, que necessitam da imitação para entender e organizar o mundo.

A motivação para a escrita – que partiu da leitura de contos carregados de emoção e nostalgia – pode ter sugerido aos alunos a necessidade dessa imitação, isto é, de também eles carregarem seus relatos de aspectos afetivos.

#### **1.4 A escrita de si, a autoficção e o percurso do narrador em relatos de memória**

O trabalho com textos autorais que relatam memórias parece simples e, por essa razão, é muitas vezes desvalorizado nas práticas de sala de aula. No entanto, o resgate de memórias através dos processos de escrita de si pode ser um instrumento que extrapola o trabalho técnico de ensino de estruturas narrativas, configurando-se como fator capaz de desencadear aspectos afetivos e de humanização na educação de adolescentes. Os alunos não são um vazio: ao contrário, chegam ao ambiente escolar carregados de histórias que não sabem como contar. São mundos guardados em si mesmos. E, na maior parte das vezes, obrigados pelas propostas curriculares a se adequarem a movimentos de aprendizagens que

pouco tem a ver com suas expectativas. Buscar compreender e aceitar esse mundo trazido pelos educandos é uma das formas pelas quais se pode produzir sua aproximação à escola.

Ouvir e contar histórias é algo que sempre fez parte de nossas atividades sociais. Desde que nascemos, o mundo nos é explicado através de histórias, sejam elas inventadas ou realmente acontecidas. Muitas vezes, essas histórias nos são apenas narradas: não há ninguém com um livro aberto, a ler as informações que gostaria de nos transmitir. As histórias são tiradas da memória de quem as conta e modeladas de acordo com a atenção do ouvinte. Esse tipo de situação ocorre quando recorremos a histórias nitidamente inventadas, cujo intuito é fazer com que o ouvinte compreenda algo que ainda não tem maturidade suficiente para compreender de outras maneiras.

Nesse ponto, podemos nos reportar às figuras de narradores apresentadas por Benjamim (1987): os narradores primordiais, que trabalhavam a narrativa como uma experiência passada de uma pessoa a outra e os narradores anônimos, prefigurados pelos viajantes, que traziam a experiência de lugares distantes e as mesclavam a saberes do passado. Nessa perspectiva, será que podemos dizer que o narrador de histórias pessoais também busca trabalhar seu relato recorrendo à ficção, elaborando sua narrativa de acordo com a reação do ouvinte? Concluímos que sim, uma vez que a história que sai da memória de um narrador de relato pessoal também é uma história inventada. Ou passa a sê-lo, a partir do momento em que esse narrador tem a necessidade de expressá-la.

O trabalho de expressão não conta apenas com a faculdade da memória, incapaz de reter todos os fatos. O narrador necessita, então, recorrer à ficção para elaborar seu relato, costurando sua história de acordo com seu objetivo. E quais são os objetivos de uma narração? Segundo Benjamin (1987), uma das características do trabalho do narrador é a de que suas narrativas introduzam algo de útil para quem as escuta, sejam ensinamentos, sugestões ou orientações para a vida. No entanto, o sentido de conselho de uma narrativa só é percebido quando uma situação é verbalizada. Em outras palavras, precisa estar expresso na relação existente entre narrador e ouvinte.

Relação que, ainda de acordo com o ensaísta alemão, se desgastou devido ao fato de nos privarmos de compartilhar nossas experiências. O ato de narrar está ligado ao senso prático e sua dimensão utilitária é a essência da verdadeira narrativa. É a expressão da experiência, própria ou alheia, que leva à narração. Por essa razão, Benjamim (1987) diferencia o caráter informativo do aspecto narrativo, esclarecendo que a informação exige verificação, ao passo que a narração permite a liberdade de interpretação.

Georg Lukács (1965) afirma que a narração tem a função de distinguir e ordenar, revelando o olhar que temos para a vida mediante uma escolha: contar um fato ou observá-lo. Considerando a escolha pela narração, de acordo com a postura do escritor diante da vida, somos reenviados a Benjamim (1987). Mais especificamente, ao postulado segundo o qual a narrativa, diferente da informação – que é transmitida como descrição –, conserva sua força ao longo do tempo, suscitando admiração e reflexão.

Os aspectos característicos de uma narrativa explicitados por Benjamim (1987) nos levam a entender o processo narrativo como experiência coletiva. Marcada por um caráter de transmissão de saberes, essa experiência pressupõe, da parte do narrador, uma contextualização da história para que funcione como símbolo de uma condição de vida. O narrador, sob esse aspecto, é aquele que “poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida” (BENJAMIN, 1987, p. 221).

Assumindo a posição de alguém que possui determinado conhecimento, a figura do narrador passa a conter elementos que fortalecem a construção de sua identidade e reafirmam sua existência. Na esteira desse pensamento, buscamos caminhos para refletir sobre a importância do papel de narrador para alunos que começam a selecionar suas memórias de crescimento, verificando o que essa condição confere àquele que narra um fato e por que a tomada de consciência dessa posição é importante nessa fase escolar.

#### ***1.4.1 O narrador e as memórias de crescimento***

Jeanne Marie Gagnebin, no livro *Escrever lembrar esquecer* (2009), reflete sobre a importância da manutenção e retenção da memória através de escritos literários e filosóficos. No ensaio “A memória dos mortais: notas para uma definição de cultura a partir de uma leitura da *Odisseia*” a investigadora evidencia que Ulisses se tornou um exímio narrador porque, conseguindo rememorar suas aventuras e provações, soube como tomar a palavra na Corte do Rei Alcino, assumindo-se como sujeito da narração (GAGNEBIN, 2009, p. 22).

É essa consciência da importância de nossa própria história o que motivou o trabalho com as memórias de crescimento dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Assumir a posição de narrador é, independentemente da idade, se exercitar em um papel relevante; ao mesmo tempo, muitas pessoas se esquivam dele, preferindo contar histórias de um outro ou narrar as suas próprias a partir de uma outra experiência que não a sua.

Diante dessa situação, concluímos que no contexto do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, poderíamos trabalhar mais efetivamente com textos escritos em primeira pessoa,

tais como os relatos pessoais, as autobiografias e as histórias trazidas pelos jovens a respeito de suas vivências e seu crescimento. Desse modo, as experiências pessoais, transformadas em narrativas, seriam valorizadas e a necessidade de se reportar a histórias de terceiros ocorreria como complemento, e não como supressão da subjetividade.

Valorizamos os escritos que seguem uma estrutura mais ou menos rígida e que podem ser avaliados facilmente por um professor: textos argumentativos em formato de artigo de opinião ou carta de leitor, textos com estruturas injuntivas... Em resumo, textos que podem seguir um modelo e não exigem do aluno-escritor que revele seu perfil e suas visões. Mesmo quando os relatos de memórias são abordados em sala de aula, o trabalho se realiza a partir de modelos propostos pelo livro didático, os quais são lidos e “analisados” através de atividades gramaticais. Resulta daí uma produção escrita na maioria das vezes corrigida e devolvida sem maior aproveitamento.

Neide Luzia de Rezende (2008) descreve esse fenômeno, afirmando que, na escola, “o trabalho de elaboração do material da experiência, das impressões e sentimentos tão caros à constituição subjetiva e do outro perdeu (ou não ganhou) espaço” (REZENDE, 2008, p. 94). Visando ao resgate do trabalho com a experiência pessoal dos alunos, nossa proposta de produção escrita de relatos de memórias foi aplicada em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II no segundo semestre de 2018. Essa aplicação se deu de forma intermitente, sendo realizada sempre que era possível relacionar o conteúdo curricular ao tema da proposta.

Na análise dos relatos produzidos pelos alunos, a questão da posição do narrador tem como referencial os estudos de Foucault (1992) sobre a escrita de si, nos quais o filósofo demonstra que essa prática permite a constituição da noção de indivíduo; o pensamento de Roland Barthes (1988) acerca do autor e as pesquisas de Lejeune (2014a) sobre a identidade de quem escreve e a pessoa gramatical à qual se refere. Para delimitar essa última questão, Lejeune se reporta aos estudos de Benveniste sobre o *eu* como pessoa gramatical.

Em “A natureza dos pronomes”, tese publicada em 1956, Benveniste apresenta um estudo sobre a noção de pessoa, demonstrando que a análise das marcas de um discurso através dos pronomes pessoais é a base para o reconhecimento da subjetividade. Considerando que a enunciação é o momento em que se adquire a condição de sujeito em uma interação, a análise das marcas de subjetividade presentes nos relatos pessoais produzidos pelos nossos alunos foi fundamental para averiguar a trajetória desenvolvida por eles na transição de locutores de memórias para sujeitos de uma narrativa pessoal.

No artigo “Da subjetividade da linguagem”, Benveniste trata da linguagem como capacidade de dar ao indivíduo o *status* de sujeito, apontando as marcas linguísticas que

evidenciam a subjetividade: pronomes, verbos e advérbios. A teoria do sujeito presente nesse texto critica a ideia de que a linguagem seja apenas um instrumento de comunicação: para o linguista francês, ela é o elemento que confere ao indivíduo *status* de sujeito, definido apenas através da interação com um outro. Nas palavras de Benveniste (1988),

a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva de pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na locução daquele que por sua vez se designa por *eu*. [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que sendo exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade dessas pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática. (BENVENISTE, 1988, p. 286, itálico do autor)

O processo de desenvolvimento da subjetividade – que se expressa pelo uso do pronome “eu” e pressupõe, portanto, um “tu”, que atua como o leitor – se manifesta, nas produções escritas pelos alunos, por meio de relações de interação e de afetividade. É a condição apontada por Benveniste como “condição de diálogo” (BENVENISTE, 1988, p. 286), pois implica em ser receptor e emissor de ideias, transformando-as, por contraste, em expressão da individualidade.

A condição para que o processo narrativo se instaure na elaboração de textos de caráter autobiográfico requer que se assuma a subjetividade, o que pode ser realizado por meio de marcas linguísticas que dão a ver a relação existente entre o “eu” e o “tu”, isto é, o narrador e o suposto leitor ou ouvinte. A análise dos dados coletados ao longo da aplicação da sequência didática apresenta o resultado da verificação do preenchimento das categorias referentes às pessoas gramaticais *eu*, *tu* e *ele* em relação à identidade do narrador, bem como suas ocorrências nas produções textuais. Esse procedimento explicita os caminhos que podem ser percorridos pelos alunos enquanto produtores de textos – autores –, no sentido de se apropriarem da função de narrador e, daí, modificarem sua condição.

#### ***1.4.2 O autor, o narrador e o personagem: figuras, imagens e construções***

A força dessas três instâncias narrativas – o autor, o narrador e o personagem – é o que move uma história. É o que permite que ela aconteça e que se realize na imaginação do leitor. Apropriar-se da função de uma dessas instâncias requer dos educandos não apenas o domínio da escrita, mas a consciência de seu poder de atuação no mundo. A forma como cada

um desses elementos é apresentada e trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura pode levar os alunos a compreenderem que a interação entre essas instâncias garante modos de expressão e comunicação com os quais é possível revelar intenções, sentimentos e modos de ver e de olhar o mundo. Com isso, *ver o mundo* designa uma forma crítica de vivenciar ou criar uma nova realidade a partir desse julgamento. *Olhar o mundo*, por sua vez, representa uma ideia de cuidado com o que será revelado por meio do discurso do autor, que poderá assumir ou não a função de narrador de uma história contada pelo seu próprio olhar ou pelo de um personagem.

Diante dessa circunstância, faz-se necessário discutir como a função de autor pode ser exercida. Na conferência “O que é um autor?”, Foucault (2001) demonstra como essa função se apresenta por meio de quatro eixos: o nome do autor, a relação de apropriação, a relação de atribuição e sua posição. Relacionando esses itens, o filósofo destaca que, enquanto a apropriação da função de autor confere ao sujeito a noção de subjetividade, na medida em que lhe possibilita a expressão individual por intermédio de uma voz criadora que representará suas ideias, é a percepção da representação de autoria que atribui o sentido de individualidade de um texto, possibilitando seu reconhecimento pelos leitores. Para Foucault (2001), a assimilação dessa “noção do autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia e das ciências” (FOUCAULT, 2001, p. 267).

Na análise dos relatos de memórias escritos por nossos alunos, procuramos nos ater a dois itens: a posição do autor e a relação de apropriação. Ambos podem ser observados na forma como os alunos compreendiam a tarefa de elaboração de relatos pessoais, exercendo a função de produtores de sentidos através da escrita. O pensador destaca, na função de autor, mecanismos de expressão que, na mesma medida em que ampliam as possibilidades de escrita, também as circunscrevem ao campo da subjetividade, determinando as características de cada autor.

Tomando o ato da escrita não como modelo ou forma, mas como transgressão na qual o sujeito identificado como autor se encontra em desaparecimento, Foucault (2001) esclarece que é na escrita que o sujeito-autor é reconhecido, se reconhece e também se modifica. É nesse sentido de exposição, reconhecimento e reformulação que o autor “desaparece”. Sendo assim,

pode-se dizer, inicialmente, que a escrita de hoje se libertou do tema da expressão: ela se basta a si mesma, e, por consequência, não está obrigada à forma da interioridade; ela se identifica com sua própria exterioridade

desdobrada [...], está sempre em vias de transgredir e de inverter a regularidade que ela aceita e com a qual se movimenta; a escrita se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora. Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer. (FOUCAULT, 2001, p. 268)

As produções elaboradas durante a aplicação da sequência didática demonstram que esse desaparecimento do sujeito-autor ocorre em via dupla: o que desaparece é um determinado sujeito-autor: o aluno que segue modelos de escrita. Esse desaparecimento dá espaço a outro sujeito-autor – o aluno que cria seus textos com um propósito que ultrapassa a obtenção de uma nota e visa à transposição literária de seus escritos. A cada relato, os alunos foram se descobrindo na escrita e renascendo nela como outros sujeitos-autores.

Ao expor esse desaparecimento do autor, Foucault (2001) relaciona o ato da escrita à morte, pois, ao escrever, o sujeito se desfaz de suas características individuais durante o surgimento de um outro eu, que narra os fatos (FOUCAULT, 2001). Nessa medida, Foucault (2001) traz a problemática do nome do autor como nome próprio, indicando que “o nome próprio (e, da mesma forma, o nome do autor) tem outras funções além das indicativas. Ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém; em uma certa medida, é o equivalente a uma descrição” (FOUCAULT, 2001, p. 272). Isso porque a apresentação do nome do autor induz à antecipação de determinado tipo de comportamento; de certo modo de pensar, de enxergar e de reagir às situações.

Relacionando essa ideia à experiência desenvolvida através de nossa sequência didática, podemos afirmar que a identificação do aluno-autor a um modelo de comportamento ou mesmo de estilo foi observada nas etapas de apresentação coletiva dos textos produzidos. Quando os ouvintes – no caso das rodas públicas de leitura – ou os leitores constatavam quem eram os autores de determinadas produções, criavam expectativas a respeito do tipo de narrativa que seria apresentada por aquele aluno-autor. Isso evidencia que o nome do autor já carregava em si mesmo um modo específico de apresentação.

Analisando obras de valor literário universal, Foucault (2001) esclarece que a identificação do nome do autor é fator determinante na configuração de uma época ou um estilo. Segundo o filósofo, “ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros” (FOUCAULT, 2001, p. 273). Ter o nome vinculado à função de autor garantiu a nossos alunos um *status* que até então não havia sido incorporado às atividades escolares. Afinal, como já mencionado, a produção escrita realizada na escola

muitas vezes fica sem circulação: é entregue ao professor, avaliada e devolvida, sem que seja explorada para além da atribuição de uma nota.

A instauração, em sala de aula, da escrita com a função de contar fatos que tivessem significado pessoal proporcionou aos alunos a tomada de consciência de que escrever possibilita um modo de pensar e de refletir sobre a realidade. Isso fez com que os educandos se percebessem representados não apenas por suas assinaturas em atividades, mas sim como escritores cujos nomes se apresentavam investidos da autoridade para contar suas próprias histórias. Histórias que uniam o subjetivo e o coletivo, visto que muitos relatos se complementaram por tratar de histórias que foram compartilhadas pelo grupo ao longo dos anos em que estiveram juntos em seus percursos escolares.

O *status* representado pela função de autor é, segundo Foucault (2001), a caracterização de um modo de dizer e de escrever que não deve ser confundido com a “palavra cotidiana” e merece um tratamento receptivo especial. (FOUCAULT, 2001). Trabalhar, nos estudantes, a consciência da transformação das palavras cotidianas em palavras de autoria foi um processo que transcorreu de maneira bastante fluida ao longo da escrita dos relatos de memória. Para isso colaboraram a preparação para a leitura e a análise de outro discurso – os textos selecionados de Ondjaki, ambientados em um tempo e um espaço diversos do tempo e do espaço, tanto narrativo quanto de memória, dos alunos. Isso permitiu a aceitação e a consolidação da ideia de autoria em produções escritas

Ao colocar-se como autor, o aluno se apropria de outra condição, pois a função de autor, segundo Foucault (2001), é “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001, p. 274). Na sala de aula, a construção dessa função ocorreu em um processo múltiplo de reconhecimento da identidade dos educandos: no discurso de outro aluno ou na comparação de discursos produzidos por colegas de classe, nas palavras do autor literário, e, finalmente, na elaboração, por escrito, da subjetividade de cada produtor de texto.

Esse processo de atribuição e incorporação da função de autor carrega as marcas da construção discursiva e textual, as quais permitem o nascimento do texto. As características de cada autor como ser individual não estão resumidas na identificação de seu nome, mas se encontram nas representações suscitadas por ele porque o nome do autor representa uma forma de discurso que é exterior à ideia de nome e que referencia um *status* social e cultural (FOUCAULT, 2001)

Foucault (2001) apresenta a figura do autor como representativa de um “momento histórico definido e ponto de encontro de um certo número de acontecimentos” (FOUCAULT,

2001, p. 277). Essa definição nos permite estabelecer uma relação com a forma pela qual a atividade de produção dos relatos foi proposta aos alunos. Visando promover o surgimento de um texto autoral, a sequência didática apresentava, de forma clara, os momentos históricos que poderiam ser narrados e os acontecimentos que seriam retratados, de modo a criar a representação de um discurso característico de determinado contexto. A função de autor foi elaborada com base nesse contexto, estando, dessa forma, circunscrita a ele e devendo ser analisada no âmbito dessa contextualização.

Outro aspecto que precisa ser destacado em relação ao desenvolvimento da autoria em relatos com características autobiográficas é a forma pela qual autor e narrador estão associados. Foucault considera que a pluralidade do ego perpassa todos os discursos característicos da função de autor (FOUCAULT, 2001). No caso das produções de nossos alunos, embora a cisão entre autor e narrador não seja clara, há outros aspectos que podem levar à ideia de que há um certo distanciamento entre o narrador e o autor. Esses aspectos estão relacionados aos processos de sublimação do eu e de edificação e reparo de posturas pessoais.

A complexidade da representação da função de autor reside no fato de que ela não se resume a um único indivíduo, mas comporta “várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar” (FOUCAULT, 2001, p. 280). Dessa forma, é preciso considerar e analisar historicamente os modos de circulação, de valorização, de atribuição e de apropriação dos discursos, que mudam ao longo do tempo e dos ambientes culturais. Tal fato nos permite entender a relevância do trabalho com as escritas de si para o desenvolvimento social e a instauração da discursividade. Pela valorização do discurso de um único indivíduo, abrem-se portas para o entendimento do outro, da realidade que o cerca, de seu momento histórico e das conexões e interconexões possíveis nessa abertura de percepção.

O despertar do sujeito nas escritas de si é benéfico não apenas para um indivíduo, mas para todos que compartilham de seu espaço sociocultural. É a possibilidade de ampliação tanto dos repertórios social e afetivo quanto de práticas mais humanizadas não apenas na escola, mas em todos os ambientes em que esse sujeito-autor circula.

Foucault (2001) insiste na necessidade de se analisar a função de autor como dependente do contexto histórico e do espaço social nos quais a produção desse autor se insere, realçando que a instância autoral desaparece em função da multiplicidade de egos que o ato da escrita pode suscitar. De maneira complementar, Barthes (1988) atesta que o autor desaparece quando uma narrativa ocorre sem a intenção de intervir na realidade; quando o

narrador se dissocia da figura do autor, mas não da função de provocar o aparecimento de uma história. Afirma Barthes (1988) que

sem dúvida foi sempre assim: desde que um fato é *contado*, para fins intransitivos, e não para agir diretamente sobre o real, isto é, finalmente, fora de qualquer função que não seja o exercício do símbolo, produz-se esse desligamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escritura começa. (BARTHES, 1988, p. 65, *itálico do autor*)

Barthes (1988) ainda sublinha o fato de que a noção de autor é fruto do pensamento moderno, que prestigia o indivíduo ou, como ele destaca, “a pessoa humana” (BARTHES, 1988, p. 66). A partir daí, o semiólogo apresenta a figura do autor através de uma crítica à própria crítica literária, que vê nessa figura a possibilidade de entendimento do texto. Nas palavras de Barthes (1988),

uma vez afastado o Autor, a pretensão de “decifrar” um texto se torna totalmente inútil. Dar ao texto um Autor é impor-lhe um travão, é provê-lo de um significado último, é fechar a escritura. Essa concepção convém muito à crítica, que quer dar-se então como tarefa importante descobrir o Autor (ou as suas hipóteses: a sociedade, a história, a psique, a liberdade) sob a obra: encontrando o Autor, o texto está “explicado”, o crítico venceu. (BARTHES, 1988, p. 69)

A busca pelas razões de um texto desconsidera o fato de que a produção textual é “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura.” (BARTHES, 1988, p. 68). Essa afirmação, se aplicada ao contexto escolar, impõe a necessidade de avaliar como os processos de leitura em sala de aula interferiram no despertar da função de autor dos alunos que constituíram o público-alvo desta pesquisa.

As apresentações das leituras motivadoras da escrita viabilizaram o estudo e o debate em torno da figura de autor, aspecto que desencadeou o papel de narrador em cada aluno. Esse processo se deu primeiramente pela curiosidade dos estudantes a respeito da autoria dos textos que lhes estavam sendo apresentados; em seguida, pelo reconhecimento de experiências similares às suas.

Na posição de leitores, os educandos tiveram acesso não apenas aos textos motivadores, mas àqueles produzidos por seus colegas, o que lhes possibilitou dialogar, concordar ou mesmo contestar as vivências apresentadas. Segundo Barthes (1988), o entendimento de uma escritura se dá pela multiplicidade de pontos de vista que confluem de um autor para o leitor. É o leitor que desvela o texto em seu caleidoscópio de sentidos,

configurando-se como o “espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura” (BARTHES, 1988, p. 70).

Em *S/Z* (1970), o texto como valor de representação é caracterizado pelo ensaísta francês como *escrevível* – tipo de texto que concebe o leitor como seu coprodutor. Os textos *escrevíveis* representam a ideia, o abstrato, o que está antes da forma ou, nas palavras do próprio Barthes, “o texto *escrevível* *somos nós ao escrever*” (BARTHES, 1970, p. 12, itálico do autor).

Em contraposição a esses textos estão os textos *legíveis*, que se inserem no campo da interpretação – atividade que, para o pensador, busca no sentido plural e polissêmico do texto sua representação maior, independente de sua forma narrativa. Barthes (1970) determina que, para “entender” um texto, é necessário renunciar à ideia de construção e se dispor a aceitar que “tudo significa sem cessar e várias vezes” (BARTHES, 1970, p. 17). Nesse sentido, novas leituras de uma mesma história evitariam o consumo do texto, ao mesmo tempo em que ratificam seu caráter plural e diversificado.

#### ***1.4.3 Identidade e pacto de leitura e escrita em relatos de memórias***

Os questionamentos de Lejeune (2014a) a respeito da relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem principal de uma narrativa se relacionam à identificação dessas instâncias em textos escritos em primeira pessoa e visam ao entendimento de como as identidades desses elementos são expressas no texto. Isto é: se aparecem delimitadas de forma clara, se exigem notas explicativas ou se fica a cargo do leitor a condução e a confirmação desses questionamentos.

É a partir da última possibilidade – quando o leitor aceita a relação estabelecida entre autor e narrador – que se pode falar em pacto autobiográfico ou, como é mais conveniente a este estudo, em *pacto de leitura e escrita*. Levando em conta a forma pela qual os textos de meus alunos foram elaborados durante a sequência didática, a utilização de um *pacto de leitura e escrita* é a premissa mais adequada. Isso porque torna clara a ideia de que todos aceitaram os relatos produzidos como sendo narrativas criadas por alunos investidos da função de autores em um contexto de produção no qual deveriam contar fatos acontecidos com os próprios narradores-personagens. Em outras palavras, desde o início do processo, os alunos produtores dos textos se equilibraram em uma tripla função: criar um história – o que corresponde a ser um autor; contar uma história pessoal, isto é, ser narrador e demonstrar sua vivência desse fato – ser um personagem.

Como mencionado anteriormente, Lejeune (2014a) considera a questão do autor a partir dos estudos sobre pessoa gramatical e identidade empreendidos por Benveniste. Acrescenta-lhes, porém, a ideia de que o pronome “eu” também se articula aos nomes de pessoa, já que

é no *nome próprio* que pessoa e discurso se articulam, antes de se articularem na primeira pessoa, como demonstra a ordem de aquisição da linguagem pela criança. A criança fala de si mesma na terceira pessoa, chamando-se pelo próprio nome, bem antes de compreender que também pode utilizar a primeira pessoa. Em seguida, todos utilizam “eu” para falar de si, mas esse “eu”, para cada um, remeterá a um nome único que poderá, a qualquer momento, ser enunciado. Todas as identificações (fáceis, difíceis ou indeterminadas) acabam fatalmente convertendo a primeira pessoa em um nome próprio. (LEJEUNE, 2014a, p. 26, itálico do autor.)

Com a explicação do que sejam o “eu” e a representação do nome relacionado a esse pronome, Lejeune (2014a) vai construindo sua ideia do que é o autor. Assim como Foucault (2001), o estudioso francês entende que o autor representa um contexto histórico e social, tendo suas marcas no texto e no discurso viabilizado por esse texto. Na visão de Lejeune,

um autor não é uma pessoa. É uma pessoa que escreve e publica. Inscrito, a um só tempo, no texto e no extratexto, ele é a linha de contato entre eles. O autor se define como sendo simultaneamente uma pessoa real socialmente responsável e o produtor de um discurso. Para o leitor, que não conhece a pessoa real, embora creia em sua existência, o autor se define como a pessoa capaz de produzir aquele discurso e vai imaginá-lo, então, a partir do que ele produz (LEJEUNE, 2014a, p. 27).

Nos momentos de apresentação das produções dos educandos nas rodas de leitura, foi possível perceber o processo de reconhecimento das marcas autorais de cada aluno – dinâmica que nos permite afirmar que o pacto de leitura e escrita começava a ser estabelecido. Afinal, como aponta Lejeune, “o pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, dessa identidade” (LEJEUNE, 2014a, p. 30).

É também o que o pesquisador define como “honrar sua assinatura” (LEJEUNE, 2014a, p. 30) – fenômeno que acontece quando os leitores não demonstram dúvidas quanto à identidade do autor. A ligação entre os elementos que compõem a autoria e a narração de uma história pode ser feita, segundo Lejeune, de duas formas: implícita – através do título do texto ou de uma explicação inicial – ou explícita – quando o nome do narrador-personagem coincide com o nome do autor (LEJEUNE, 2014a).

O trabalho com relatos de memórias se opõe àquele realizado com textos de ficção de maneira bastante clara, dado que os textos autobiográficos e seus gêneros vizinhos apresentam possibilidades referenciais que

se propõem a fornecer informações a respeito de uma “realidade” externa ao texto e a se submeter, portanto, a uma prova de *verificação*. Seu objetivo não é a simples verossimilhança, mas a semelhança com o verdadeiro. Não o “efeito de real”, mas a imagem do real. (LEJEUNE, 2014a, p. 43, itálico do autor)

Buscar uma imagem do real e transportá-la para o contexto da partilha de memórias na sala de aula foi o que experimentaram alunos incumbidos de passar de receptores de histórias a produtores e divulgadores de memórias. Não nos é possível afirmar se os fatos narrados em seus relatos representavam uma realidade tal e qual, recortada de um determinado momento de suas histórias de vida ou a idealização desse momento importante em suas vivências. O que podemos garantir é que memória e ficção certamente se misturaram na elaboração dos relatos produzidos pelos alunos.

### 1.5 Memória e ficção – o posicionamento dos alunos

Escrever um texto é sempre uma ação carregada de subjetividade. Não importa o gênero a que o texto pertence: ele sempre carregará as marcas subjetivas de quem o produziu. Quando trabalhamos com relatos de memórias, fica evidente que tratamos de um gênero marcado por aspectos das práticas de escritas de si.

De acordo com Foucault (1992), as escritas de si, surgidas inicialmente como práticas filosóficas, religiosas e meditativas, representavam uma forma de autoconhecimento, assim como do mundo e também de transformação da realidade. Através do processo de escrita, podem-se entender acontecimentos do cotidiano e refletir sobre atos e condutas que tenham sido tomadas. É Foucault (1992) quem sinaliza que

nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício; também não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou biou*, sem uma *askesis*, que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo: aí residia um dos princípios tradicionais aos quais, desde há muito, os Pitagóricos, os Socráticos, os Cínicos tinham dado grande importância. Parece não haver dúvida que, entre todas as formas que tomou este adestramento (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta de outro), a escrita – o facto de se escrever para si e para outrem – só tardiamente tenha começado a desempenhar um papel considerável. (FOUCAULT, 1992, p. 132, itálico do autor)

Porém, a subjetivação do discurso não é um simples indicativo de uma narrativa de si. As práticas de escritas de si tem as finalidades de “purificação” – concebida como entendimento e redenção – e de registro do que ficou claro. Representam a constituição do si, reavaliada através do processo meditativo. Reportando-nos aos textos dos alunos, vemos que, no desenvolvimento dos relatos de memórias, havia não apenas a escrita de determinado fato, mas também a reflexão sobre ele. Acompanhando esse processo de reflexão, foi-nos possível identificar, através de conversas a respeito dos processos de escrita, que muitos alunos procuravam não apenas narrar um fato, mas sim deixar claro que a situação exposta refletia um processo de redenção. Ou seja: de reparação, de afirmação e de confirmação.

Foucault (1992) ainda evidencia que, entre as funções das práticas de escrita de si, está a de transformar a realidade. A escrita é uma forma de se preparar para enfrentar o mundo real, o mundo além das imagens retratadas no papel, mas

vemos também que a escrita está associada ao exercício de pensamento de duas maneiras diferentes. Uma toma a forma de uma série “linear”; vai da meditação à actividade da escrita e desta ao *gymnazein*, quer dizer, ao treino em situação real e à prova: trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho em realidade. A outra é circular: a meditação precede as notas, as quais permitem a releitura que, por sua vez, relança a meditação. De qualquer modo, seja qual for o ciclo de exercício em que tome lugar, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de acção. Como elemento do treino de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: é um operador da transformação da verdade em *ethos*”. (FOUCAULT, 1992, p. 133 - 134, itálico do autor)

Essas considerações nos remetem ao momento de produção dos relatos de memórias, objetos de estudo desta dissertação. E, uma vez chegados a esse ponto, nos deslocamos das práticas de escrita de si com carácter de purificação e de proteção contra os perigos da realidade em direção àquelas denominadas autobiográficas ou de autoficção.

O termo *autoficção* define práticas de autoescrita e foi cunhado em 1977 por Serge Doubrovsky. Sua intenção era de nomear não apenas as práticas de autoescrita que começaram a ser disseminadas no âmbito literário, mas englobar outras manifestações artísticas. Desde então, diversos críticos e escritores teorizam sobre e debatem as definições que o termo pode abarcar para se caracterizar como um gênero literário (NORONHA, 2014b).

Como gêneros textuais, os relatos de memórias comportam características da autoficção na medida em que a própria memória se mostra incapaz de dar prosseguimento à narrativa – o que ocorre quando não há forças para lembrar detalhadamente seja de objetos,

seus formatos e suas cores, seja de uma determinada situação. Assim, cabe refletir sobre os limites entre o real e o ficcional na produção de relatos de memória em sala de aula.

De acordo com o *Dicionário de termos literários* (MOISÉS, 1974), o vocábulo *ficção* é definido como sinônimo de imaginação ou invenção e “encerra o próprio núcleo do conceito de Literatura: Literatura é ficção por meio da palavra escrita” (MOISÉS, 1974, p. 229). No entanto, esse conceito de literatura deve ser complementado pelo pensamento de um crítico como Eagleton (1997).

Para o autor, considerar a literatura como ficção é insuficiente. Torna-se necessário entendê-la em seu poder de trabalho com as palavras e com a transformação da linguagem, o que leva o crítico a afirmar que “talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou ‘imaginativa’, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar.” (EAGLETON, 1997, p.2) A transformação das palavras em linguagem literária não é um fenômeno objetivo e depende da valorização da literatura em determinado contexto. Nesse horizonte, Eagleton (1997) afirma que “‘valor’ é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos” (EAGLETON, 1997, p. 16).

Lejeune (2014a), ao analisar a relação entre autor, narrador e personagem e o caráter de ficção que os textos com características autobiográficas podem comportar, explica que a ligação entre ficção e memória é marcada por uma alta complexidade, uma vez que

não é de modo algum uma relação *simples*, mas antes uma *relação de relações* [...]. Ainda que, em sua relação com a história (longínqua ou contemporânea) do personagem, o narrador se engane, minta, esqueça ou deforme – erro, mentira, esquecimento, deformação terão simplesmente, se forem identificados, valor de aspectos, entre outros, de uma enunciação que permanece autêntica. Chamemos autenticidade essa relação interior própria ao emprego da primeira pessoa na narrativa pessoal; não a confundiremos nem com a identidade, que remete ao nome próprio, nem com a semelhança, que supõe um julgamento de similitude entre duas imagens diferentes feito por uma terceira pessoa. (LEJEUNE, 2014a, p. 47, *italico do autor*)

Tendo em mente o aspecto da autenticidade, nota-se que o que realmente valida a produção de relatos de memória é a motivação para a escrita. Em nosso caso, o que apareceu no fluxo das lembranças trazidas pela leitura dos textos motivadores se tornou elemento da criação autoral dos estudantes. Partimos de uma situação real memorada, e o trabalho de criação contou não apenas com a memória, mas com a capacidade de ficcionalizar pormenores não lembrados, que não eram adequados ou que o autor-narrador preferia modificar para que seu relato parecesse mais interessante ou melhor explicado ao leitor.

Lejeune (2014a) considera que a ficção consiste em tentativas de ressignificação ou de invenção da vida, posto que “somos homens-narrativas” (LEJEUNE, 2014a, p. 86). A oportunidade de escrever sobre fatos já vivenciados e refletir sobre eles põe em marcha não apenas os elementos integrantes do ato de recordar, mas implica, para além do trabalho com as memórias, a manipulação das palavras e a adoção de um posicionamento frente ao fato narrado. Quanto a esse último, tal exercício nos transporta muitas vezes ao campo da ficção. As lacunas deixadas pela impossibilidade da memória total precisam ser reelaboradas e preenchidas com outra realidade, só possível pela fabulação. Tem-se aí a dinâmica que nos confirma como seres que necessitam da ficção para viver e recordar as situações da realidade.

## CAPÍTULO 2

### A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ASPECTOS MOTIVADORES PARA A INTERVENÇÃO – CONTEXTO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA

*O educador também precisa levar em conta que uma de suas funções consiste na possibilidade de despertar o desejo, o desejo de aprender, o desejo de criar, o desejo de questionar, o desejo de ser um sujeito ativo e singular. Auxiliar as crianças e jovens a se posicionar em relação aos outros, a si mesmos e aos seus próprios “desejos” já é uma tarefa fantástica, que só pode ser realizada quando se tem o conhecimento de cada um, a compreensão dos diferentes processos de desenvolvimento e, por que não dizer também, um desejo de educar.*

Alice Bastos, Wallon e Vygotsky

Neste capítulo, dividido em duas partes, serão apresentados alguns aspectos mais diretamente ligados à intervenção que realizamos. Nesse sentido, a primeira parte expõe os aspectos motivadores da intervenção executada através da já citada sequência didática (SD)<sup>10</sup>. Para isso, explicitamos os critérios relativos tanto à escolha do autor quanto dos textos literários selecionados, bem como retomamos considerações sobre o trabalho com a leitura e a literatura em sala de aula.

A segunda parte apresenta o contexto escolar, a sequência didática e o *corpus* selecionado para análise. Oferecem-se exemplos que comprovam as afirmações, anteriormente realizadas, a respeito dos processos de elaboração da escrita, da constituição do aluno como narrador e dos aspectos afetivos da intervenção.

#### 2.1 Por que trabalhar com os textos literários como elementos de motivação

A realização de atividades de leitura em sala de aula tem papel fundamental no despertar dos jovens para a importância do ato de ler e, daí, para a compreensão dos benefícios dele decorrentes. Annie Rouxel (2013) afirma que “a presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de

---

<sup>10</sup> A partir deste capítulo, a menção à sequência didática será feita, em alguns momentos, por meio da sigla SD.

interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza.” (ROUXEL, 2013, p.23)

Dar espaço à leitura no cronograma de aulas faz surgirem aspectos que não são efetivamente contemplados pelo currículo escolar. Um exemplo é a humanização através da leitura literária. A literatura representa uma forma de iniciação à reflexão, já que é por intermédio dela que somos levados ao reconhecimento de nossa necessidade de fabulação, de narrar, de despertar para o fato de que somos feitos de histórias. Segundo Candido (2004),

não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2004, p. 174)

Além de desempenhar essa função, a literatura é também um direito, cujo exercício nos ensina a conhecer o outro e a nós mesmos. Possibilitando que nos expressemos, ela amplia nossa visão de mundo, organiza nossos pensamentos, desenvolve nossa personalidade e transmite valores que promovem um melhor convívio social, nos humanizando.

Por essas razões, a presença da literatura em sala de aula é tão significativa. Candido (2004) se posiciona a esse respeito ao afirmar que

os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2004, p.175)

Tais considerações nos conduzem ao ensino de Literaturas, Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nas escolas. Ondjaki – autor escolhido para nosso trabalho com textos literários na SD – é um angolano. Portanto, um indivíduo pertencente a outra esfera geográfica, política, social e cultural, mas que, devido a fatores histórico-culturais, está ligado à nossa cultura de forma íntima. No entanto, sem a obrigatoriedade determinada pela lei 10.639/03, é provável que poucos alunos tivessem acesso ao autor e suas obras. Ondjaki foi escolhido para o trabalho porque seus textos traduzem uma busca de identidade não apenas nacional – um dos principais traços da literatura angolana – mas também mais subjetiva, que lança um olhar pessoal às mudanças sociais pelas quais Angola passou e passa desde sua independência.

A lei 10.639, em vigor desde janeiro de 2003, procura corrigir um padrão de ensino centrado na tradição europeia, nos possibilitando a imersão em uma cultura que, embora seja muito mais próxima de nós, é negligenciada, dentre outros fatores, pela falta de conhecimento. Propiciar um acesso à multiplicidade de visões sobre a cultura e a sociedade africana através de textos de autores que compartilham a nossa língua permite que nos reconheçamos social e culturalmente em relação a um outro que, mesmo tão distante, compartilha conosco situações semelhantes.

### ***2.1.1 A leitura em sala de aula – aspectos cognitivos e afetivos***

O livro de contos *Os da minha rua* (2007), selecionado para o trabalho com a SD, é composto por 22 capítulos, nos quais o autor narra histórias com temas como a nostalgia da infância, a reflexão sobre a passagem do tempo e o amadurecimento pessoal, ao mesmo tempo em que apresenta as condições sociais de Luanda nos anos de 1980. O contato com a obra representou, para os alunos, uma oportunidade para adentrarem um universo histórico distante do seu, no qual aconteciam situações jamais imaginadas por eles. De posse dos dados, fornecidos pelo autor, a respeito das condições sociais e econômicas daquele povo, bem como de aspectos culturais, os estudantes puderam estabelecer canais de comunicação para conversar com pessoas mais velhas, no intuito de obterem informações que lhes permitissem comparar infâncias, aprendizagens e visões de mundo a partir dos contos selecionados para a leitura em sala de aula.

Diante do recorte de Luanda apresentado no livro, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer não apenas uma infância, retratada por um narrador em um livro, mas de socializar esse conhecimento e perceber as semelhanças entre as culturas brasileira e angolana. Entender as vivências dos personagens e relacioná-las a questões subjetivas faz com que se desenvolva um olhar mais atento ao outro, uma vez que a leitura propicia o contato com as emoções. A esse respeito, Jouve (2002) recorda que

o papel das emoções no ato de leitura é fácil de se entender: prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena. [...] Assim, querer expulsar a identificação – e conseqüentemente o emocional – da experiência estética parece algo condenado ao fracasso. (JOUVE, 2002, p.20)

No trabalho com a leitura dos contos de Ondjaki, a afetividade pelo e a identificação com o personagem que narra os acontecimentos de cada história ocorreram de forma

simultânea. A identificação provocada pela leitura foi observada nos momentos de roda de conversa e, conseqüentemente, na produção escrita. Assim, os relatos orais e escritos de meus alunos se constituíram como um recorte dos valores, das opiniões e do cotidiano de crianças e adolescentes de uma comunidade periférica da Zona Leste de São Paulo.

A consciência do processo afetivo suscitado pela leitura permitiu que os alunos entendessem e escolhessem a melhor forma de elaborar suas produções finais. Isso representou a consolidação do que, de acordo com Jouve (2002), se encontra naquilo que se extrai do processo simbólico da leitura, sem esquecer que seus sentidos se constroem na recepção do texto, na interação e no contexto cultural em que o leitor está inserido (JOUVE, 2002).

Para que o ensino de Literatura produza sentido, é preciso apresentá-la também como um ato de comunicação e como uma atividade prática, capaz de proporcionar reflexão a respeito da realidade vivenciada pelo aluno. Isso mostra aos estudantes que a literatura não se encontra distante de suas vidas, mas sim que as incorpora. Desse modo, os textos literários selecionados proporcionaram, além de momentos de apreciação e reconhecimento de si, possibilidades de aprendizado sobre outro universo sociocultural e o desenvolvimento da sensibilidade. Cumpriu-se assim um dos papéis do trabalho com a literatura em sala de aula: a recuperação do universo lúdico, esquecido em meio às demandas e afazeres apenas técnicos.

O ensino de literatura deve promover o engajamento do leitor, o que significa propiciar espaço tanto para a identificação com o texto quanto para a reflexão crítica. É nesse ponto que muitos professores encontram dificuldade para prosseguir. Rouxel (2013) afirma que “essa preliminar é igualmente determinada por seu pertencimento de gêneros e pelos saberes disponíveis – e didatizados – no campo” (ROUXEL, 2013, p.18). Ou seja, além do engajamento do aluno como leitor, contam também a escolha didática e a ação do professor na apresentação desse material. A relação entre esses componentes é o que determina a formação de um sujeito leitor.

A pesquisadora apresenta três tipos de saberes que constituem a leitura literária nas escolas: os saberes sobre o texto, sobre si e sobre o léxico. O primeiro deles envolve o conhecimento sobre o gênero textual, enquanto os outros dois se relacionam tanto ao momento de reflexão feito pela subjetividade do leitor quanto àquele da interpretação por ele realizada. Assim, a autora argumenta que a formação do leitor passa incondicionalmente pelas atividades desenvolvidas na sala de aula, onde os alunos se colocam em interação com seus pares. Na visão de Rouxel,

a sala de aula representa assim o papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. (ROUXEL, 2013, p. 23)

O trabalho com a leitura dos três contos selecionados de Ondjaki propiciou aos alunos a descoberta – ou o reconhecimento – não apenas de talentos para a escrita, mas também o despertar para o olhar do outro; a reflexão sobre situações sociais e pessoais; por fim, instrumentos para discernir textos com caráter biográfico daqueles de caráter ficcional. E, por meio desse processo, também o desenvolvimento de habilidades relativas à oralidade, visto que a proposta final do projeto contou com a apresentação e a leitura dos textos produzidos pelos alunos.

Esse momento, denominado “exposição”, representou a consolidação do projeto de leitura e escrita proposto pela sequência didática e expôs a dimensão contemplada em seus objetivos. Primeiramente, cabe destacar a adesão da comunidade escolar, representada por pais e funcionários da escola, nos dias do evento<sup>11</sup>. A presença da família e dos membros da escola foi fundamental para a composição do ambiente da exposição, marcada pela organização de sala e materiais como elementos cênicos que viabilizaram a disponibilidade para a escuta e o compartilhamento das experiências.

O momento da exposição transpôs as práticas e atividades realizadas em sala de aula para outra vivência. Reproduzimos a roda de conversa para apresentar o objetivo da exposição; apresentamos, por meio de relato oral, os elementos de que se compunham as narrativas de Ondjaki e os conceitos de narrador, personagem e autor. Expusemos os gráficos resultantes das entrevistas realizadas e, finalmente, as produções escritas dos alunos – momento em que os visitantes se mostraram mais descontraídos, pois reconheciam as histórias narradas e compartilhavam dos sentimentos expressos nos relatos.

A realização da exposição no formato de um circuito narrativo favoreceu a interação dos visitantes com os alunos, dando-lhes a liberdade de também realizar suas próprias produções e registrar memórias por meio de relatos escritos, orais ou mesmo de fotos.

## **2.2 Contexto de intervenção: o projeto e a escola**

Buscando entender como as atividades de escrita de si poderiam contribuir para a formação do aluno, de sua consciência sobre si mesmo e de seu posicionamento social, além

---

<sup>11</sup> A exposição ocorreu em dois dias, para que fosse possível realizar a apresentação dos trabalhos de duas turmas.

de melhorarem as relações de afeto em sala de aula, desenvolvemos uma sequência didática para trabalhar o gênero relato de memórias. Contemplamos, em um primeiro momento, aspectos subjetivos do comportamento leitor através da leitura e do reconhecimento de textos literários provenientes de uma cultura e de uma esfera social distintas da dos alunos.

Após as leituras, realizamos um conjunto de atividades que teve como finalidade promover a interação dos objetos com os sujeitos. Ou seja, o contato dos textos literários e das produções escritas pelos alunos com outros atores da comunidade escolar pais: funcionários, amigos e os próprios colegas de classe.

As atividades apresentadas na descrição da sequência didática incluem relatos sobre as leituras realizadas em sala de aula e as histórias protagonizadas pelos alunos; entrevistas com familiares; rodas de conversa e o compartilhamento de experiências. Essas atividades tiveram, como produto final, uma exposição de relatos de memórias, momento em que os alunos puderam apresentar detalhadamente o percurso realizado durante o semestre.

### ***2.2.1 Contexto escolar***

As atividades propostas em nossa sequência didática foram aplicadas em duas turmas de 9º ano de uma escola municipal, das quais fui professora de Língua Portuguesa. A escola está situada na zona leste de São Paulo e atende a comunidade em dois turnos: matutino, em que funciona prioritariamente o Ensino Fundamental II e vespertino, destinado ao Ensino Fundamental I. As turmas nas quais a sequência didática foi implementada eram compostas por alunos com idades entre 14 e 15 anos e que estudaram juntos desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I. Ambas as turmas apresentavam boa frequência e os pais eram, em sua maioria, presentes no cotidiano escolar de seus filhos.

Essa característica foi muito relevante no processo desenvolvido através da sequência didática, uma vez que todas as atividades propostas contavam com o aspecto da interação para que fossem efetivadas. Como ilustração do engajamento dos responsáveis pelos alunos, podemos citar os dados de uma pesquisa a respeito do perfil dos estudantes, realizada no ano de 2018 pela gestão escolar. Segundo essa pesquisa<sup>12</sup>, 68,6% dos alunos declararam que suas mães os ajudavam nos deveres escolares e 80% dos responsáveis conheciam o conteúdo

---

<sup>12</sup> A referida pesquisa foi realizada pela gestão escolar, no ano de 2018, por meio de questionários enviados aos responsáveis pelos alunos. Seus resultados foram apresentados em reunião de planejamento escolar e conta com registro apenas em ata da referida reunião pedagógica, razão pela qual não é possível oferecer indicação bibliográfica.

ensinado na instituição de ensino, o que atesta a participação ativa dos pais na comunidade escolar.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse contexto é o fato de a cultura leitora ser constantemente incentivada no ambiente escolar, seja pela frequência à Sala de Leitura da unidade, pela participação dos alunos em projetos extracurriculares tais como a oficina de produção escrita, o teatro e a mediação de leitura<sup>13</sup> ou pelas atividades literárias desenvolvidas ao longo do ano letivo, as quais fazem parte da identidade da escola. Algumas dessas atividades integram o calendário escolar e envolvem toda a comunidade, a exemplo da “Troca Literária” e da “Mediação de leitura”, realizada por pais que se voluntariam para promover atividades leitoras no Ciclo I.

Nesse contexto, a SD proposta cumpriu um papel não apenas de intervenção. Ela também se constituiu como elemento que permitiu refletir sobre as funções da interação e a importância do senso de coletividade na construção de aprendizagens.

### **2.3 Objetivos da sequência didática**

Baseada em modelos metodológicos de sequência didática<sup>14</sup>, a intervenção proposta teve por objetivo desenvolver, em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, habilidades escritoras, baseando-se, para isso, nas próprias histórias de vida desses estudantes. Como vetores, recorreremos à sedimentação dos aspectos estruturais da narrativa, aplicando-os às experiências rememoradas pelos alunos em seus relatos. Visamos alcançar processos subjetivos de interação, partilha e construção da individualidade a partir da produção de leituras e escritas.

No contexto em que foi aplicada, a sequência didática cumpriu uma função de projeto, configurando-se como uma atividade extracurricular em sala de aula. Formulada a partir do estudo dos eixos de integração de práticas de linguagem previstos na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa – a oralidade, a leitura/escuta e a produção escrita –,

---

<sup>13</sup> Os projetos extracurriculares são desenvolvidos no contraturno escolar e contam com a adesão voluntária dos estudantes.

<sup>14</sup> Zabala (1998) define a sequência didática como proposta metodológica “determinada pela série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas” (ZABALA, 1998, p. 53). Para o autor, uma sequência didática, também denominada de “sequência de ensino” ou “sequência de aprendizagem”, deve considerar, em um primeiro momento, a definição do tipo de relações que se estabelecem entre os professores e os alunos e entre os próprios educandos. A compreensão dessas relações determina não apenas os aspectos afetivos, mas também colabora nos processos de aprendizagem. Dessa forma, o estudioso afirma que “a identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem” (ZABALA, 1998, p.54).

a SD possibilitou aos alunos a transposição de habilidades de expressão escrita objetiva e argumentativa para habilidades de expressão escrita subjetiva mediadas pela apreciação literária.<sup>15</sup>

No eixo de leitura, a BNCC prevê que as práticas leitoras estejam relacionadas àquelas de uso e reflexão sobre o texto, aos conhecimentos prévios e vivências do leitor. Considera-se, portanto, uma interação ativa do leitor com o texto. Esse parâmetro pode ser destacado como um elemento de sustentação da SD no que tange à proposta de produção escrita subsidiada pela leitura se se observar que a fase de elaboração do texto foi implantada após a leitura.

Os procedimentos para consolidação da produção escrita na SD ocorreram nas seguintes etapas: elaboração do texto, apresentação do material produzido para a turma, seleção do material, digitação e apresentação para a comunidade escolar. A condução do processo por meio dessas etapas promoveu a autonomia dos estudantes, garantindo-lhes o direito à manifestação pessoal, à participação e ao exercício da cidadania.

### ***2.3.1 Objetivo Geral***

A sequência didática se apresenta como um projeto de reconhecimento e valorização da voz autoral de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II por meio da escrita de si em relatos de memórias. A fim de que esse projeto se concretizasse em fonte de aplicação e de estudo, partimos do princípio de que, para se posicionar de forma objetiva frente a uma realidade – demanda do trabalho com gêneros argumentativos –, é preciso que o aluno conheça e valorize suas vivências pessoais. Dessa forma, buscamos mostrar aos educandos que a valorização da voz autoral em relatos de memórias pode despertar, além da consciência subjetiva, o senso de coletividade, proporcionando reforço afirmativo nas relações sociais.

Desenvolver o processo de reconhecimento dessa voz por parte dos estudantes requisitou o recurso a práticas de leitura e de escuta de textos literários. Textos que foram tomados como instrumentos de motivação para uma produção escrita que documenta tanto a aquisição do papel de narrador pelos alunos quanto expõe a função humanizadora do trabalho com a Literatura e a Escrita em sala de aula. Esse era o objetivo pretendido, o qual estava

---

<sup>15</sup> Embora as orientações curriculares para o 9º ano do Ensino Fundamental II contemplem majoritariamente o estudo e a prática de gêneros argumentativos, a BNCC (2017) prevê a flexibilização das propostas, dado o caráter dinâmico e dialógico dos gêneros textuais e a progressão da aprendizagem ao longo dos anos.

fundamentado em três questões, que descrevemos a seguir como os objetivos específicos da sequência didática.

### ***2.3.2 Objetivos Específicos***

I. Despertar a consciência sobre a importância das leituras subjetivas e da escrita de si para a formação leitora e escritora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II.

A apresentação de textos literários que tem a memória como tema principal do desenvolvimento narrativo pretende conscientizar a respeito da utilidade da lembrança no processo de escrita. O trabalho inicial da sequência didática – a leitura em formato de roda de conversa e a sensibilização através dos temas tratados nos textos – abre o caminho para os processos de escrita de si, que, escapando a modelos, deixam os alunos livres para produzir seus textos atendo-se apenas ao tema motivador da escrita.

II. Promover o direito à memória por meio do desenvolvimento da função de narrador.

O processo de escrita de si em relatos de memórias busca promover a valorização das experiências vividas como formação social do indivíduo, tornando-o capacitado para identificar suas funções nos círculos sociais onde atua. Ao reconhecer o narrador como a voz que comanda a história narrada, os alunos aprendem a modalizar seus relatos, empregando estratégias que direcionam a leitura daquilo que escreveram. Identificar-se como narrador implica perceber uma voz autoral que sempre é negada à juventude e também desenvolver a consciência de sua importância social e de seu discurso pessoal. Na SD, este passo se viabiliza por meio das interações proporcionadas através de atividades de questionários e pela partilha dos textos produzidos pelos alunos.

III. Desenvolver a cooperação e a afetividade entre os alunos.

Para que todo o processo se efetive, é necessário desenvolver, em conjunto com os exercícios propostos, atividades que envolvam cooperação e respeito mútuo. Durante todo o percurso de aplicação da sequência didática, nos utilizamos da metodologia de roda de conversa; através desse formato, os alunos foram compreendendo a necessidade de respeitar o

momento de protagonismo alheio, de colocar-se na posição de ouvinte e da importância de seus lugares de escuta e rememoração de histórias e ideias.

## **2.4 Etapas de aplicação da sequência didática**

A sequência didática proposta como projeto de intervenção foi dividida em cinco fases e desenvolvida, de forma intermitente, durante o segundo semestre de 2018. O tempo total de aplicação foi de 12 aulas de 45 minutos cada, excetuando-se a fase 5 – a exposição, dia de apresentação do projeto. A necessidade de intervalos entre as diversas fases ocorreu devido aos seguintes fatores:

- a) Avaliação dos procedimentos adotados e seu consequente ajuste;
- b) Necessidade de tempo extraclasse para aplicação das propostas de interação com familiares dos alunos;
- c) Tempo destinado à autoverificação da produção escrita pelos alunos e para sua supervisão por parte da docente; e
- d) Momentos dedicados à partilha dos textos entre os alunos.

As descrições pormenorizadas das atividades realizadas em cada uma das fases da sequência didática estão relacionadas na seguinte ordem:

### ***Fase 1: Memórias escolares***

As atividades da primeira fase da SD consistiram em: apresentação dos conceitos de *memória* e *texto literário*; leitura e reflexão sobre o texto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki; aplicação de propostas de interação (“Trocando experiências 1”<sup>16</sup>); produção de relato escrito a um familiar; coleta de impressões sobre o relato (“Trocando experiências 2”); partilha de informações sobre a coleta realizada fora da escola; tabulação e análise das respostas.

Essa fase, chamada de “Memórias escolares”, foi composta de 11 atividades que envolveram a apresentação do que é memória, seus tipos e funções e a representação que ela

---

<sup>16</sup> As propostas de interação, intituladas “Trocando experiências”, representam um conjunto de perguntas que viabilizaram a interação ora com os pais, responsáveis ou tutores dos alunos, ora entre os alunos e a professora e, ainda, com outros atores do ambiente extraescolar.

tem em nosso aprendizado. O nome “Memórias escolares” deveu-se ao tema tratado no primeiro texto literário apresentado aos alunos como elemento motivador de todas as atividades executadas nessa fase.

A sequência teve como procedimento metodológico inicial a realização de uma roda de conversa a respeito da importância de ouvir histórias e de como aquelas que nos são contadas podem influenciar nossa forma de “olhar” para o mundo. Após esse momento de interação com o coletivo da sala, os alunos receberam uma proposta de interação em que deveriam relatar sua relação com o ato de ouvir histórias<sup>17</sup>. A essas primeiras atividades sucedeu a discussão das diferenças entre um texto literário e um texto não-literário.

Do livro selecionado para o trabalho com o texto literário – *Os da minha rua* (2007), do escritor angolano Ondjaki, foi lido o conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”<sup>18</sup>, que traz a narrativa de uma memória escolar do narrador literário. A partir dessa leitura e das discussões dos sentimentos produzidos pelo texto nos alunos, foi possível dar início à produção escrita de relatos de memória. Essa atividade se iniciou na sala de aula e os educandos foram avisados de que poderiam dar continuidade a ela fora do ambiente escolar.

Os textos produzidos não poderiam ficar restritos aos alunos-autores e à professora: deveriam ser compartilhados com os colegas de classe e com pessoas do círculo de convivência dos educandos. Por isso, uma das tarefas dessa fase foi a de recontar seu relato a um familiar, mencionando a motivação da escrita. Em outras palavras, o aluno deveria contar sobre a leitura do texto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, incorporando no relato informações sobre as condições de produção desse texto, seu autor e outros dados trabalhados em sala de aula.

Ao realizar esse procedimento, os alunos deveriam coletar as impressões dessa conversa através de uma proposta de interação e trazer os resultados para discussão e análise em sala de aula.

## ***Fase 2: Memórias da infância***

Essa fase se compôs de atividades de apresentação e discussão de memórias da infância. Para isso, foi realizada a leitura do conto “O voo do Jika”<sup>19</sup>, seguida de uma reflexão acerca dessa narrativa. Na sequência, os estudantes receberam orientações para realizarem a

---

<sup>17</sup> A análise das respostas dadas a essa e a outras propostas de interação aplicadas durante a SD será apresentada no capítulo 3 deste trabalho.

<sup>18</sup> Cf. anexo 1.

<sup>19</sup> Cf. anexo 2.

segunda atividade de produção escrita: o relato do conto trabalhado em sala para um familiar. A atividade subsequente consistiu na coleta das impressões de leitura desse familiar por meio da aplicação de uma proposta de interação (entrevista). Por fim, foram realizadas a partilha das informações obtidas através da entrevista, a tabulação e a análise das respostas.

Intitulada “Memórias da infância”, esta fase se desenvolveu em sete etapas e teve como texto motivador o conto “O voo do Jika”, também extraído de *Os da minha rua* (2007). Os momentos de leitura e discussão foram semelhantes aos descritos anteriormente, com a diferença de que a leitura foi realizada de forma compartilhada.

Na fase 1, a leitura foi realizada pela professora e apenas ouvida pelos alunos. Os comentários a respeito do vocabulário ou do contexto social foram fornecidos pela docente de acordo com as reações esboçadas pela turma no decorrer da leitura. Na fase 2, todos os alunos tinham o texto para acompanhar a leitura, o que resultou em esperadas interrupções para a manifestação de dúvidas relativas ao vocabulário do conto ou para a realização de algum comentário que a turma achasse relevante.

A interação extraescolar realizada nessa fase também contou com um diferencial. Ao contrário do que foi realizado anteriormente, o aluno não relatou seu texto ao familiar, mas leu a ele o conto “O voo do Jika”, podendo, inclusive, reproduzir o que ocorreu em aula. As impressões de leitura do familiar ou amigo foram recolhidas através da aplicação de uma nova proposta de interação, a qual novamente foi trazida para a sala de aula e analisada durante as atividades de rodas de conversa.

### ***Fase 3: Memórias de crescimento***

A fase 3, “Memórias de crescimento”, foi composta pelas seguintes atividades: discussão a respeito do termo *memórias de crescimento*; leitura e reflexão sobre o texto “A piscina do tio Victor<sup>20</sup>”; produção escrita e roda de compartilhamento de textos. Essa fase representa a conclusão das atividades de leitura e produção escrita, e recebeu o título de *Memórias de crescimento* por expressar a compreensão dos alunos sobre a importância de se utilizar das memórias como instrumento de edificação ou reinvenção de suas histórias pessoais.

A dinâmica de leitura adotada na fase 1 foi retomada, com o conto em questão sendo lido aos alunos pela professora. Diferente do que ocorreu nas fases anteriores, os alunos não

---

<sup>20</sup> Anexo 3.

foram solicitados a recontar essa história fora da escola. Após a roda de leitura e a discussão, os estudantes foram orientados a iniciar a escrita da memória motivada pela leitura. A finalização desse processo culminou na apresentação e no compartilhamento das histórias em uma última roda de conversa.

#### ***Fases 4 e 5: Reflexão e Exposição***

As atividades dessas etapas consistiram na reflexão sobre o processo vivenciado ao longo do desenvolvimento da sequência didática, no preenchimento da proposta de interação final e na formação de grupos para a construção da fase final do projeto.

A penúltima etapa do trabalho foi denominada como *Reflexão* por englobar a aplicação do questionário final aos alunos e também por lhes proporcionar momentos de análise de materiais e de vivências, organizando a transição para a fase 5. A composição de grupos para a exposição representou a principal tarefa dessa fase, pois envolveu tomadas de decisões relativas ao assunto a ser apresentado.

Resolvidas as questões organizacionais relativas às datas de apresentação, espaços e objetos pedagógicos a serem utilizados e assuntos a serem abordados, foi estabelecido que a exposição se configuraria como um circuito representativo do percurso da SD. A primeira etapa desse percurso, denominada “A importância das narrativas”, baseou-se na conceituação do termo *narrativa* e na explicação sobre a função que os textos desse gênero tem no cotidiano e na vida escolar. O grupo responsável por essa etapa foi incumbido da análise e da apresentação dos dados coletados com o primeiro questionário, sobre a importância de se contar histórias.

A segunda etapa, intitulada “Elementos estruturais da narrativa”, se configurou como explicação técnica de como se conta uma história e de como os elementos que estruturam uma narrativa são organizados no processo criativo. A terceira parte do percurso recebeu o título de “O narrador” e teve como objetivo explicitar a função e a representação do conceito de narrador, o que foi feito com base nas experiências de leitura e de produção escrita vivenciadas pelos alunos. Essa etapa também contemplou a análise das questões referentes à função do narrador, presentes no primeiro questionário.

“Ondjaki” – a quarta etapa do percurso expositivo – deu a conhecer aos visitantes o autor e narrador literário que exerceu a função de elemento motivador da produção escrita dos alunos. Além da apresentação do escritor – elaborada por meio de pesquisas e de uma entrevista realizada via *e-mail*, por intermédio da professora –, os integrantes do grupo

responsável por essa etapa expuseram um breve panorama geográfico, histórico e cultural de Angola, esclarecendo que o país compartilha conosco não apenas a língua portuguesa, mas também formas de narrar e de viver.

As duas últimas etapas do percurso em causa contemplaram a apresentação dos relatos de memórias produzidos pelos educandos nas três fases de produção escrita. A penúltima dessas etapas contou com a explicação de como se deu o processo de escrita do primeiro relato. Para tanto, procedeu-se à retomada do texto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” e à leitura de um dos relatos autorais. Os dados referentes à aplicação do primeiro questionário e à atividade de interação com familiares também compuseram essa fase da exposição.

As apresentações da última etapa do percurso compreenderam a partilha dos procedimentos adotados para a elaboração do segundo e do terceiro relatos, o que foi realizado por meio da retomada dos contos “O voo do Jika” e “A piscina do Tio Victor”. O grupo incumbido dessa etapa realizou leituras de relatos motivados por esses contos e apresentou a análise dos dados referentes à aplicação dos questionários e entrevistas cujo foco se centrava nas interações decorrentes do contato com o primeiro dos contos acima referidos.

As mesas utilizadas para compor o circuito da exposição continham materiais que já tinham sido utilizados durante as atividades desenvolvidas em sala de aula: textos, gráficos e livros em que se encontravam exemplos textuais de formas de narrar, além de outros objetos trazidos pelos alunos. Objetos que, segundo eles, se relacionavam ao tema da produção de memórias: fotos, cadernos de memórias e brinquedos.

A exposição contou ainda com uma atividade complementar de roda de conversa com pais e convidados, na qual o processo foi retomado desde seu início. Esse momento representou um espaço de liberdade para que os convidados se posicionassem a respeito das atividades apresentadas e o significado pessoal desse trabalho, o que resultou em uma produção partilhada de memórias por meio de fotos, relatos, recados em um mural e confraternização.

#### ***2.4.1 A sequência didática e a interação como processo colaborativo***

A sequência didática desenvolvida como projeto de intervenção teve como elementos prioritários à sua execução a sensibilização para a leitura do texto literário, a escuta do outro e a reflexão sobre experiências pessoais e alheias, refletidas em relatos de memória. Entre os objetivos secundários – não menos importantes, mas de concretização hipotética –, estava a realização de interações intra e extraescolares.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, percebemos que esse procedimento foi de extrema importância na aquisição de informações para a elaboração das produções escritas, motivando tanto sua realização quanto a partilha dos relatos produzidos. Por essa razão, destacamos os processos de interação realizados fora do ambiente institucional em cada fase de aplicação da SD.

Na fase 1, as interações externas se realizaram como conversas com familiares ou amigos a respeito da leitura realizada em aula e dos relatos produzidos. Nela também se inclui uma entrevista com o familiar ou amigo, executada por meio de propostas de interação específicas. Nessa fase, solicitou-se que a pessoa-alvo da interação tivesse idade próxima ou superior à dos pais do aluno que a realizaria. Esse requisito partiu do pressuposto de que o relato produzido pelo estudante seria conhecido pelo familiar para quem o conto foi lido – tratando-se, portanto, de uma memória particular compartilhada pelos interlocutores.

Na segunda fase, o requisito era de que as interações ocorressem com qualquer pessoa que tivesse idade próxima ou superior à do educando. Essa condição se relacionava ao fato de que o conto “O voo do Jika” – cuja leitura seria compartilhada pelo aluno – trata de uma temática comum a todas as pessoas: as brincadeiras de infância.

Os processos de interação extraescolares não ocorreram na terceira fase porque, nessa etapa, a produção escrita demandou apenas a elaboração subjetiva das memórias de crescimento. Já na quarta fase de aplicação da SD, tais processos reaparecem por meio de uma entrevista, via *e-mail*, com Ondjaki – autor dos contos trabalhados em sala de aula, ao passo que, na última fase, as interações foram promovidas pela exposição do projeto para a comunidade.

Para que se tenha uma visão global da implementação da SD, considerando-a em sua dimensão de fonte de estudo e pesquisa, a apresentaremos em formato de manual didático, tal como foi inserida no planejamento das aulas a serem ministradas às turmas-alvo.

#### ***2.4.2 Sequência didática: O narrador e as memórias de crescimento: quando os alunos do 9º ano do ensino Fundamental II se tornam protagonistas de suas histórias***

##### **Introdução**

A sequência didática apresentada a seguir tem como objetivo geral promover o reconhecimento da voz autoral de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, colaborando para o desenvolvimento de habilidades escritoras através da produção de relatos de memórias.

Para despertar o interesse sobre o tema, serão utilizados três textos literários, os quais funcionarão como elementos motivadores e ativadores de memórias. Os referidos textos integram o livro *Os da minha rua* (2007), do escritor angolano Ondjaki.

Como objetivos pedagógicos específicos e objeto de pesquisa acadêmica, a sequência visa tanto à observação do desenvolvimento da noção de narrador em alunos do Ensino Fundamental II quanto ao modo pelo qual esse desenvolvimento se reflete e interfere na formação de sua identidade social por meio do direito à memória. A aplicação da sequência didática procura identificar e, ao mesmo tempo, favorecer os vínculos formados nos processos de aprendizagem, estabelecidos através da cooperação e afetividade, bem como promover a integração de outros agentes de formação, tais como familiares e amigos, no contexto escolar.

Dessa forma, valorizam-se os processos de escrita criativa, que não dependem exclusivamente de modelos e dão liberdade para a expressão de valores e memórias que contribuem para a reflexão do indivíduo. Trata-se de um trabalho capaz de promover o crescimento pessoal, levando cada um ao entendimento de sua função como ser social. Ao mesmo tempo, a proposta busca “autorizar” o aluno a apreender significados de um texto e relacioná-los ao seu modo e experiência de vida, construindo significados tanto coletivos quanto individuais.

A sequência em questão contém cinco fases, cujas especificidades foram previamente apresentadas. Cada fase é composta pelos seguintes itens: atividade, tema central, aproximação e encaminhamento. O item “atividade” apresenta a descrição das tarefas, das formas como devem ocorrer e das possibilidades para sua realização. O tópico “tema central” se refere ao eixo de observação da docente e ao objetivo da atividade. “Aproximação” indica a forma pela qual a professora deve conduzir a abordagem do trabalho, buscando a manutenção do caráter afetivo e humanizador no desenvolvimento das tarefas. Por fim, o item “encaminhamento” diz respeito às explicações sobre as etapas seguintes e explicita o grau de relação entre as atividades.

A metodologia da roda de conversa, aplicada em todas as fases da SD, favoreceu a aproximação com os alunos e destes com os objetivos de cada atividade, assim como o encaminhamento das propostas de interação e dos momentos de partilha das vivências experimentadas com a leitura e a escrita. A condução das discussões propostas foi protagonizada pela professora, que também exerceu o papel de mediadora nos casos em que os alunos se tornavam protagonistas. Esse movimento de ouvir e relatar, proporcionado pela dinâmica das rodas, se apresentou como instrumento bastante adequado ao trabalho escolar,

uma vez que os participantes adquiriram gradativamente mais confiança em suas possibilidades de expressão.

Feitos esses esclarecimentos, passamos à descrição global da sequência didática.

## **Fase 1 – Memórias escolares**

**Etapas:** 11 atividades.

**Tempo aproximado para a realização:** 5 aulas.

### **Atividade 1**

**Tema central:** memória.

**Aproximação:** brincadeira de memorização.

Para a realização da atividade, a professora solicita a presença de cinco alunos voluntários, que devem permanecer parados e de frente para a turma por aproximadamente 30 segundos. Passado esse tempo, esses alunos saem da classe para combinar novas posturas e trocar acessórios, no intuito de confundir os colegas.

Ao retornarem para a classe, a turma deve indicar quais itens e posições foram modificados. Após a brincadeira, a professora inicia uma conversa de aprofundamento utilizando perguntas como:

Quais foram as diferenças notadas?

Que tipo de memória foi utilizada?

Você acha que esse episódio ficará marcado em sua vida? Por quê?

**Encaminhamento:** as questões formuladas ao final da brincadeira servem como encaminhamento para a atividade 2.

### **Atividade 2**

**Tema central:** memória.

**Aproximação:** objetos de memória da turma (no caso, textos escritos pelos alunos em 2015, quando cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental II).

Para a realização dessa etapa, é preciso considerar a discussão realizada na atividade 1, cujo objetivo é diferenciar o conceito de memória da habilidade de memorização, requerida para a execução da brincadeira. A apresentação dos objetos de memória – que, especificamente nessa sequência didática, se referem a textos produzidos pelos alunos quando estavam no 6º ano do Ensino Fundamental e participaram de um projeto conduzido por mim

sobre a escrita de diários – representou um momento bastante importante para o desenvolvimento da SD, pois fez com que os estudantes começassem a pensar sobre a importância de registrar e refletir sobre suas histórias pessoais.

Os textos, trazidos para a sala, circularam entre os alunos, suscitando comparações sobre seus desempenhos escolares e as visões que tinham sobre o Ensino Fundamental à época da realização das atividades. Essas reflexões levaram ao questionamento e à explicação das funções da memória, explicitando que, a partir dessa atividade, se tornaria possível relacionar o trabalho em sala de aula a um outro tipo de memória: a memória afetiva.

**Encaminhamento:** comparação entre as atividades 1 e 2 para realização da atividade seguinte.

### **Atividade 3**

**Tema central:** texto descritivo.

**Aproximação:** prescrição de atividade.

Nessa etapa, os alunos devem descrever a realização da atividade 1. Nenhum outro comando ou recomendação é fornecido. Após a escrita, comparamos as descrições para, coletivamente, construir o conceito do gênero ao qual o texto produzido se relaciona.

**Encaminhamento:** comparação entre os objetos de memória e o texto produzido em sala.

### **Atividade 4**

**Tema central:** texto literário.

**Aproximação:** análise dos objetos de memória / leitura literária.

Essa é a etapa em que se inicia a discussão sobre as características de um texto literário. Por meio da roda de conversa, os alunos expressam suas ideias sobre o caráter literário de um texto, analisam os objetos de memória e seu contexto de produção. Após a exposição das ideias, são convidados a ouvir uma história. O texto escolhido para a leitura é “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”.

**Encaminhamento:** identificação do caráter estético do texto e percepção de seu contexto memorialístico.

### **Atividade 5**

**Tema central:** relação entre texto e leitor.

**Aproximação:** roda de conversa sobre memórias escolares.

Essa é a etapa em que a sequência didática é efetivamente apresentada, pois os alunos percebem que o texto lido fornece elementos motivadores de uma produção escrita.

**Encaminhamento:** discussão sobre ficção e memória e questionamentos sobre a autoria do texto lido.

### **Atividade 6**

**Tema central:** o autor e seu contexto de produção.

**Aproximação:** roda de conversa: “Quem é Ondjaki? O que eu sei de Angola?”.

A etapa 6 promove as primeiras reflexões sobre o autor e seu contexto de produção, bem como as distinções entre autor, narrador e personagem. A discussão não se baseia apenas na história lida, mas considera também a experiência de leitura e de escrita dos alunos.

**Encaminhamento:** apresentação do tema da primeira produção escrita.

### **Atividade 7**

**Tema central:** produção escrita sobre memórias escolares.

**Aproximação:** escuta e colaboração na seleção de subtemas.

Nessa atividade, os alunos são convidados a escrever um primeiro texto com caráter subjetivo e autoral. Recebem as instruções básicas para a produção da narrativa – o que retoma sua aprendizagem dos elementos estruturais de um texto pertencente a esse gênero – e são deixados livres para o processo criativo. Se não houver tempo para a realização em sala ou “inspiração”, a atividade pode ser continuada em outro espaço.

**Encaminhamento:** orientação para a continuidade da atividade.

### **Atividade 8**

**Tema central:** memórias escolares – entrega da produção escrita e orientação para a atividade 9.

**Aproximação:** recebimento de textos e readequação da atividade.

Etapa caracterizada apenas pelo recebimento dos textos produzidos pelos alunos e pela readequação da atividade, considerando as situações de alunos que não entregaram sua produção.

**Encaminhamento:** orientação para a atividade com questionários.

### **Atividade 9**

**Tema central:** proposta de interação – investigação da relação entre narrativas e narradores (“Trocando experiências 1”) e identificação da posição de narrador, memória e relações de afeto (“Trocando experiências 2”).

**Aproximação:** orientação detalhada sobre como realizar a atividade.

A primeira proposta de interação, denominada “Trocando experiências 1” e destinada aos alunos, é composta de perguntas sobre suas experiências com narrativas contadas fora da escola, configurando-se, em um primeiro momento, como atividade de reflexão. Para a realização da segunda proposta – “Trocando experiências 2” –, os alunos são orientados a selecionar um familiar e lhe contar sobre o texto lido em sala de aula e a posterior tarefa de produção escrita. Após essa explicação, o aluno deve mostrar seu relato a esse familiar e partilhar a experiência por meio das perguntas previamente elaboradas.

**Encaminhamento:** estabelecer prazo para entrega dos questionários e formas de abordagem para a realização da atividade.

### **Atividade 10**

**Tema central:** investigação da relação entre narrativas e narradores (“Trocando experiências 1”) e identificação da posição de narrador, memória e relações de afeto (“Trocando experiências 2”).

**Aproximação:** recebimento de material e readequação da atividade.

Na data estipulada para o recebimento das propostas de interação, fizemos uma roda de conversa para discutir as respostas obtidas e as dificuldades enfrentadas na realização da tarefa.

**Encaminhamento:** análise preliminar do material recebido.

### **Atividade 11**

**Tema central:** reflexão sobre as atividades realizadas na primeira fase.

**Aproximação:** roda de conversa.

Momento em que ocorrem a tabulação coletiva de respostas, a devolutiva e a partilha dos textos produzidos. A etapa de trabalho com propostas de interação ocorre de forma intermitente, uma vez que deve considerar o tempo entre a coleta de dados, a tabulação das respostas e a produção dos gráficos para análise.

Nessa fase, fazemos as análises das respostas obtidas, assim como a devolutiva dos textos produzidos aos alunos, que podem partilhar suas histórias fazendo a leitura em voz alta para a turma ou em pequenos grupos de leitura em sala de aula.

**Encaminhamento:** fomentar expectativa para a próxima leitura.

## **Fase 2 – Memórias da infância**

**Etapas:** 7 atividades.

**Tempo aproximado para a realização:** 3 aulas.

### **Atividade 1**

**Tema central:** memórias da infância.

**Aproximação:** roda de conversa.

Essa atividade tem por objetivo a introdução ao tema do texto “O voo do Jika” por meio de questões que permitem a recordação das brincadeiras que os alunos costumavam fazer quando crianças, proporcionando reflexões sobre o ato de brincar.

**Encaminhamento:** leitura do texto “O voo do Jika”.

### **Atividade 2**

**Tema central:** leitura: “O voo do Jika”.

**Aproximação:** investigação da relação entre texto e leitor.

**Encaminhamento:** roda de conversa sobre a leitura.

### **Atividade 3**

**Tema central:** relação entre texto e leitor.

**Aproximação:** roda de conversa e análise do texto.

Essa etapa se baseia nos comentários e nas impressões individuais que os alunos tiveram da leitura, na compreensão do vocabulário empregado e na identificação dos elementos constituintes da narrativa para que se apropriem da forma como a história foi construída. É também o momento de identificarem elementos que possam revelar o caráter de memória afetiva presente no texto.

**Encaminhamento:** orientações para a realização da segunda atividade de produção escrita.

### **Atividade 4**

**Tema central:** memórias de infância.

**Aproximação:** escuta e orientação para a produção escrita.

Essa atividade representa a segunda produção de textos com caráter subjetivo e autoral. Como na primeira fase, os alunos recebem as instruções básicas para a escrita da narrativa, retomando sua aprendizagem sobre os elementos estruturais de um texto narrativo e são deixados livres para o processo criativo. Se não houver tempo para a realização em sala ou “inspiração”, a atividade pode ser continuada em outro espaço.

**Encaminhamento:** orientação para a continuidade da atividade.

### **Atividade 5**

**Tema central:** proposta de interação (“Trocando Experiências 3”) – investigação da relação entre narrativas e narradores.

**Aproximação:** orientação para realização da atividade.

Para a aplicação da proposta “Trocando experiências 3”, o aluno deve levar o conto lido em sala de aula para casa e escolher um familiar para quem possa realizar a leitura. Em seguida, o aluno preenche o questionário com a análise da atividade.

**Encaminhamento:** estabelecer prazo para entrega das propostas de interação e formas de abordagem para a realização da atividade.

### **Atividade 6**

**Tema central:** investigação da relação entre narrativas e narradores – (“Trocando experiências 3”).

**Aproximação:** recebimento de material e readequação da atividade.

Na data estipulada para o recebimento das propostas de interação, faz-se necessária uma roda de conversa para discussão das respostas obtidas e dificuldades enfrentadas para a realização da tarefa.

**Encaminhamento:** análise preliminar do material recebido.

### **Atividade 7**

**Tema central:** reflexão sobre as atividades realizadas na segunda fase, tabulação de respostas, devolutiva e partilha dos textos produzidos.

Considerando que a etapa de trabalho com as propostas de interação ocorre de forma intermitente, é nessa fase que procedemos às análises das respostas obtidas, realizando sua tabulação com vistas à produção de gráficos.

A devolutiva dos textos produzidos pelos alunos também é realizada nessa etapa e o momento de compartilhar a produção escrita é livre: os alunos podem dividir suas histórias lendo-as em voz alta para a turma ou em pequenos grupos de leitura na sala de aula.

**Aproximação:** roda de conversa.

**Encaminhamento:** gerar expectativas para a próxima leitura.

### **Fase 3: Memórias de crescimento**

**Etapas:** 5 atividades.

**Tempo aproximado para a realização:** 2 aulas.

#### **Atividade 1**

**Tema central:** memórias de crescimento.

**Aproximação:** roda de conversa.

Como nas fases anteriores, essa atividade tem como objetivo a introdução ao tema do texto. Isso se realiza por meio de questões que permitem aos alunos observar como sua visão da realidade mudou em decorrência de seu crescimento e amadurecimento.

**Encaminhamento:** leitura do texto “A piscina do tio Victor”.

#### **Atividade 2**

**Tema central:** leitura: “A piscina do tio Victor”.

**Aproximação:** análise da relação entre texto e leitor.

**Encaminhamento:** roda de conversa sobre a leitura.

#### **Atividade 3**

**Tema central:** relação entre texto e leitor.

**Aproximação:** roda de conversa.

Como nas etapas anteriores, a atividade se baseia nos comentários e nas impressões individuais que os alunos tiveram da leitura, na compreensão do vocabulário empregado no texto e na identificação dos elementos constituintes da narrativa. Nesta etapa, também se busca identificar elementos que revelem o caráter de memória afetiva presente no texto.

**Encaminhamento:** orientações para a realização da terceira produção escrita.

#### **Atividade 4**

**Tema central:** memórias de crescimento.

**Aproximação:** escuta e orientação.

A terceira atividade de produção de texto com caráter subjetivo segue os mesmos procedimentos descritos nas fases 1 e 2: os alunos recebem as instruções básicas para a escrita da narrativa – o que favorece a retomada de seus conhecimentos sobre os elementos estruturais de um texto desse gênero – e são deixados livres para o processo criativo. Se não houver tempo para a realização da atividade em sala ou “inspiração”, é permitido continuá-la em outro espaço.

**Encaminhamento:** orientação para a continuação da atividade.

#### **Atividade 5**

**Tema central:** reflexão sobre as atividades realizadas na última fase de produção escrita, devolutiva e partilha dos textos produzidos.

Essa etapa permite que os alunos partilhem suas histórias, podendo realizar uma leitura em voz alta para a turma ou compartilhar seus textos em pequenos grupos de leitura na sala de aula.

**Aproximação:** roda de conversa

**Encaminhamento:** preparação para o questionário final.

#### **Fase 4 – Reflexão**

**Etapas:** 3 atividades.

**Tempo aproximado para a realização:** 2 aulas.

#### **Atividade 1**

**Tema central:** investigação sobre o envolvimento e a aprendizagem proporcionados pela sequência didática, por meio de questionário pessoal.

**Aproximação:** roda de conversa para compartilhamento do processo de intervenção com a sequência didática.

**Encaminhamento:** organização das atividades integrantes da exposição “Relatos de memória”.

## **Atividade 2**

**Tema central:** exposição “Relatos de memória”.

Essa atividade tem como objetivo a definição dos temas que serão tratados na exposição, assim como das formas de apresentação.

**Aproximação:** orientação e escuta das propostas para a organização do evento.

**Encaminhamento:** roda de conversa e compartilhamento de ideias.

## **Atividade 3**

**Tema central:** exposição “Relatos de memória”.

**Aproximação:** orientação e escuta das propostas para a organização do evento.

**Encaminhamento:** preparativos para a divisão da turma em grupos.

## **Fase 5 – Exposição**

A exposição foi realizada em dois dias, para que as duas turmas nas quais a sequência didática foi aplicada pudessem ser contempladas. O evento ocorreu nos dias 22 e 24 de novembro de 2018, no período da manhã – turno regular de aulas do Ensino Fundamental II – e contou com a participação dos alunos, de seus convidados e de membros dos diversos segmentos da unidade escolar.

### **Sequência de atividades da exposição “Relatos de memória”**

#### **Atividade 1**

Recepção dos convidados e apresentação geral das etapas da exposição.

Com base nas decisões tomadas na etapa anterior, tem-se a seguinte divisão de grupos e assuntos:

Grupo 1: “A importância das narrativas”.

Grupo 2: “Elementos estruturais da narrativa”.

Grupo 3: “O narrador”.

Grupo 4: “Ondjaki”.

Grupo 5: “Relatos de memória 1”.

Grupo 6: “Relatos de memória 2 e 3”.

### **Atividade 2**

Exposição realizada em formato de circuito. Ou seja: os visitantes devem passar de mesa em mesa, de acordo com a sequência numérica dos grupos, para compreenderem a apresentação.

### **Atividade 3**

Após a apresentação, os visitantes participam de uma atividade complementar, desenvolvida como roda de conversa, para a realização de esclarecimentos, devolutivas e comentários sobre a exposição.

### **Atividade 4**

Encerramento, em que visitantes e alunos participam de uma confraternização, produzindo memórias por meio de registros em fotos, relatos, entrevista e escrita em mural.

## **2.5 Análise da aplicação da sequência didática como projeto de intervenção**

Para expor a análise da aplicação da sequência didática como projeto de intervenção, utilizaremos recortes que evidenciam o desenvolvimento da expressão autoral e o fortalecimento da identidade dos alunos. Também retomaremos outras especificidades do projeto, tais como as relações de afeto, a memória como instrumento de recriação, os processos de leitura subjetiva e da escrita de si, já explicitados nos capítulos anteriores.

No primeiro conto trabalhado – “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” –, o narrador rememora uma situação escolar através da leitura de um texto que lhe causava bastante emoção. Esse sentimento contagiou os alunos ouvintes. Nas duas vezes em que o conto foi lido, em duas turmas diferentes, a reação foi a mesma: os alunos se identificaram com aquele narrador, parecendo reproduzir as emoções narradas no conto. A partir do trabalho com essa história, o elemento da afetividade foi claramente percebido no ambiente.

De maneira análoga, através da discussão da leitura, a passagem para a primeira produção escrita da memória escolar dos alunos foi realizada com facilidade. As barreiras que normalmente encontramos ao realizar tarefas de escrita, tais como inibição e desânimo, não ocorreram nesse processo. Após a realização da produção escrita – e por atitude dos próprios alunos –, os textos foram compartilhados com o grupo, o que, de início, não havia sido sugerido pela professora.

Como continuidade da sequência e visando a uma aproximação dos alunos com seus pais, foi solicitada a realização de uma conversa com pessoas de fora da escola através de uma entrevista. Essa proposta de interação continha perguntas a respeito de quais dos familiares dos alunos costumavam lhes contar histórias. Os estudantes também foram solicitados a escolher um familiar e narrar-lhe a atividade que haviam feito na escola, ou seja, contar a história do texto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” e o posterior relato de memória produzido. Essa tarefa gerou uma atividade de produção oral que tinha como objetivo identificar tanto com quem os alunos compartilharam a história quanto os motivos dessa escolha.

Os resultados, de forma preliminar, apontam que a mãe foi a grande ouvinte desses alunos. Cabe ressaltar também que, muitas vezes, o fato que parecia divertido para os alunos-autores representava uma lembrança preocupante para a ouvinte, já que, em muitas produções, foram apresentadas histórias de travessuras e brincadeiras perigosas.

O trabalho com o segundo texto, “O voo do Jika”, seguiu os mesmos passos de apresentação do texto anterior, incluindo a solicitação de uma produção escrita. O diferencial dessa parte da sequência foi a forma de interação com os familiares, que consistia em compartilhar a leitura ou o relato oral do conto em questão e, posteriormente, coletar dados, por meio de uma proposta de interação, a respeito das impressões de leitura da pessoa com quem a história foi compartilhada. O resultado dessa interação apontou, mais uma vez, a mãe como a grande ouvinte e interlocutora dos alunos.

Na primeira fase da sequência, o aluno atuava como narrador de sua própria história; nessa fase, o estudante se exercitava na posição de narrar a história de um outro. O resultado da discussão relativa a essas duas posições evidenciou o fato de que nos sentimos mais à vontade para narrar uma experiência que é do outro. De acordo com algumas respostas dos alunos, percebemos a preocupação de contar ou ler a história de forma que o outro a compreendesse e se sensibilizasse com ela, mas não a respeito do que ele pensaria da história. Isso talvez se devesse ao fato de que, nesse ponto da SD, o aluno não era autor do fato narrado.

A partir dessa constatação, aplicamos uma proposta de interação em que o aluno deveria refletir sobre sua posição como narrador. Entre as respostas obtidas, destacou-se aquela segundo a qual essa posição confere o poder de compartilhar uma história e receber atenção de seu ouvinte. Os textos produzidos nas duas fases descritas já colocam seus autores, de forma consciente, na posição de crescimento, uma vez que neles rememoram e refletem sobre um fato que lhes afetou quando crianças e que hoje pode ser revisto com maturidade.

Essa aprendizagem leva a refletir que a figura do narrador em relatos de memória se funde com a função do autor. O triângulo existente na criação de uma história – o autor, o narrador e o leitor – se torna delicado, pois aquele que escreve se equilibra na dupla tarefa de criar uma forma de narrar, representando sua função como autor, e enredar seu leitor, exercitando-se na função de narrador. É a ponte entre o mundo real, o que realmente aconteceu e o mundo imaginário ou afetivo, em que as lembranças ou memórias a serem narradas são trabalhadas e transformadas com vistas à exteriorização.

Embora os pontos de vista do narrador e do autor sejam o mesmo – quem narra memórias não pretende se afastar do fato narrado –, protagonizar a função de narrador carrega uma autoridade que nem todos são capazes de perceber e dela se apropriar. Ser o narrador de uma história confere representatividade e possibilita a construção da identidade através dos traços e da forma pelos quais se escolhe contar a história. A forma de narrar e de se assumir como protagonista da história revela o perfil daquele que narra e é nesse ponto que narrador e autor se confundem. Chiappini (2007) afirma que “quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou. Por isso, narração e ficção praticamente nascem juntas” (CHIAPPINI, 2007, p. 6).

Essa afirmação justifica muito do que foi apresentado nos relatos de memórias produzidos pelos alunos: histórias lembradas, compostas de fatos sobre os quais se lançavam olhares ora positivos, ora não. Isso demonstra o caráter absolutamente particular da memória, o que foi comprovado através das entrevistas aplicadas às pessoas que ouviram os alunos e guardavam outros tipos de sentimentos em relação ao fato narrado.

Chegados a esse ponto, podemos refletir a respeito de como a memória pode ser recuperada e perdurar. Além do nosso objetivo de capacitar o aluno como narrador, há, em um nível mais abstrato, mas não menos fundamental, o desejo de resgatar não apenas memórias, mas também o contato com quem vivenciou os fatos narrados. Em um primeiro plano, a memória é transmitida pela oralidade e essa transmissão requer a memória do outro para se perpetuar. Revela-se assim uma dinâmica que guarda a essência das relações de afeto e confiança que unem as pessoas. Se a experiência não é compartilhada, a memória permanece presa a um único indivíduo.

Para que um aluno escreva um texto consciente de sua posição como narrador, é preciso que ele sinta essa confiança, a fim de que expresse seus sentimentos e valores. Utilizando-se do poder de convencer, detido pelo narrador, ao mesmo tempo em que se posiciona diante dos fatos narrados, o aluno constrói uma visão de si e do mundo.

No início do trabalho, ao serem questionados sobre a importância de serem narradores, muitos alunos demonstraram não entender essa função. Somente ao longo das leituras e das rodas de conversa é que eles passaram a ter clareza de suas tarefas ao escreverem seus relatos de memória. Ou seja, adquiriram a consciência de que podem assumir seu papel ao tomar ou ter a palavra para contar suas histórias. Isso só foi possível a partir do momento em que compreenderam o narrador tanto como portador da verdade sobre o fato narrado quanto com o controle do que pode ou não ser revelado.

Todas as atividades de escrita desenvolvidas no âmbito da SD atingiram um objetivo maior ao deixarem de ser meras atividades de aula para se conformarem como possibilidades de compartilhamento de histórias entre pessoas pertencentes a uma mesma realidade, com idades muito próximas e círculos sociais semelhantes. Narrar histórias que conhecemos e de que lembramos, mas das quais não fazemos parte, parece mais simples porque não exige um encontro consigo mesmo: inventamos e todos sabem que ali está uma invenção. Porém, quando somos solicitados a relatar algo de que fazemos parte e detemos o conhecimento, a exposição é extraordinariamente mais forte.

Os alunos continuarão inventando. Afinal, a memória é também invenção. Continuarão atentos ao uso eficaz dos elementos da narrativa para cativar seu leitor ou ouvinte. Mas esse processo será mais enriquecedor porque estarão buscando a história na essência de seu ocorrer – na memória afetiva – e trabalhando-a da maneira que sua personalidade permite. E encontrarão, entre os muitos caminhos para sua manifestação, aquele que lhes permite crescer e circular socialmente.

### **CAPÍTULO 3**

#### **ANÁLISE DE DADOS – DESENROLANDO O FIO DE ARIADNE**

Este capítulo lança um olhar mais aprofundado sobre os resultados da aplicação da SD. Nos capítulos anteriores, buscou-se apresentar a fundamentação teórica da implementação de uma sequência didática investigativa e expor os processos metodológicos dessa prática. Por seu turno, o presente capítulo tem o objetivo de oferecer exemplos de produções representativas da escrita de si e da atitude autoficcional vivenciada pelos alunos ao longo da construção de um eu-narrativo ancorado em memórias.

A análise e a reflexão acerca dos procedimentos empreendidos pelos educandos na elaboração de seus relatos de memória e na interação com pares, familiares e amigos durante as atividades de aplicação de propostas interativas, bem como o processo de elaboração da entrevista com Ondjaki, representam o protagonismo e a autonomia dos estudantes no decorrer da SD. Essas características se somaram a aspectos memorialísticos e afetivos, complementando-se uns aos outros na elaboração do que se constituiu como um conjunto de práticas de vivências sociais valorizadas pelo grupo de estudantes.

A fim de que esses aspectos ganhassem visibilidade para além das “fronteiras” da sala de aula, foi preciso construir um suporte no qual os alunos pudessem se apoiar em suas tentativas de expressão subjetiva e interação colaborativa. Esse suporte se fundamentou no reconhecimento e na valorização de suas experiências pessoais, suas memórias e relações de afeto. A materialização desses aspectos por meio das produções escritas e de análises gráficas nos permite entender a constante necessidade de se compartilharem não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos nas relações de ensino e aprendizagem.

#### **3.1 Os fios condutores da análise**

A análise do material coletado ao longo da aplicação da sequência didática foi realizada considerando-se os princípios de uma pesquisa qualitativa. Dessa forma, a interpretação das respostas obtidas por meio das propostas de interação representa o acompanhamento de um conjunto de ações individuais e coletivas, postas em prática por uma determinada comunidade em um determinado contexto. Em outras palavras, a interpretação realizada não tem caráter determinante, mas explicativo das intervenções realizadas em momentos específicos da sequência didática.

Bortoni-Ricardo (2008), referindo-se a investigadores que fazem uso da pesquisa qualitativa como método de análise de dados coletados por meio de questionários abertos, considera que

quando se voltam para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto. Também não estão à busca de fenômenos que tenham *status* de uma variável explicação, mas sim dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, estão à busca das perspectivas significativas desses atores. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.41, itálico da autora)

Tendo essa afirmação como elemento norteador, a análise das respostas dadas às entrevistas realizadas como parte da atividade de interação prevista na SD buscou considerar o contexto em que os alunos estavam inseridos; as diferentes formas de entrevista às quais eles poderiam submeter seus interlocutores; por fim, o tipo de interlocutor escolhido para o desenvolvimento do processo. Essa situação de contextualização é destacada por Bortoni-Ricardo (2008) pela referência ao fato de que a análise e a interpretação desse tipo de pesquisa consideram todo o contexto e o ambiente educacional dos estudantes, uma vez que

a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.42)

A autora afirma ainda que os processos ocorridos no cotidiano da sala de aula, quando não são postos sob análise, se tornam parte de uma estrutura que apaga sua importância. Isso porque,

os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.49)

Essa é uma das razões pelas quais a pesquisa em sala de aula se torna complexa, pois os atores envolvidos em todos os processos de aprendizagem atuam em duas vias, isto é, na recepção da informação e na transformação e incorporação desse aprendizado. O professor pesquisador não se distancia do objeto de pesquisa; ao contrário, é submetido a ele em todas

as fases, pois, no contexto da sala de aula, ele tem tanto papel ativo quanto seu objeto de estudo.

Essa condição, chamada de reflexividade, é explicada por Bortoni-Ricardo (2008) ao afirmar que “o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.59). Com base nesse pressuposto, podemos apresentar a análise dos textos produzidos pelos alunos nas três fases da SD, bem como a interpretação dos dados fornecidos pelos questionários aplicados durante os processos de leitura e produção textual – o que será realizado com base no arcabouço teórico já exposto.

Para isso, foram selecionados 10 textos, os quais serão observados sob os seguintes aspectos: tema e assunto tratados, identificação entre autor e narrador e os caracteres memorialístico e ficcional. Todos esses elementos de verificação, comentados anteriormente de maneira global, serão retomados de maneira mais direta. Isso porque os textos representam o produto concreto de um processo imaterial que visava à aproximação de todos os atores escolares através da motivação exercida pela leitura literária na produção escrita de relatos de memórias.

A análise das propostas de interação aplicadas tanto em sala de aula quanto fora do contexto escolar teve como objetivo a confirmação de que as respostas fornecidas pelos alunos e seus interlocutores condizem com as bases teóricas apresentadas neste trabalho. De maneira não prevista na elaboração da SD, essas respostas confluíram para a formação de uma teia em que os fios se interligavam na compilação dos dados, complementando a interpretação das produções escritas pelos alunos.

### **3.2 A primeira trama – material de análise**

Ao longo da aplicação da sequência didática, foram produzidos e entregues 138 textos. Desses, 42 foram produzidos na fase 1 (“Memórias escolares”); 54, na fase 2 (“Memórias de infância”) e 42 na fase 3 (“Memórias de crescimento”). A partir desses dados quantitativos, tivemos a possibilidade de tecer considerações relativas à adesão dos estudantes às atividades de escrita.

Como exposto no capítulo anterior, os exercícios que compunham a SD se baseavam em rodas de conversa e atividades de leitura de texto literário, sucedidas pela realização de

entrevistas através de propostas de interação, desembocando na produção escrita e sua posterior apresentação através de roda de conversa e leitura.

Podemos perceber que na fase 1 a adesão à escrita é menor do que na fase 2. Possivelmente, isso se deve ao fato de que alguns alunos talvez estivessem inseguros para apresentar seus textos à turma, pois ainda desconheciam o formato das atividades propostas na sequência didática. Embora todos os alunos presentes tenham participado de cada aula de aplicação da SD, sempre se respeitou a disposição de cada um para falar ou fazer intervenções.

Nesse contexto, a entrega dos textos escritos representou uma situação que ainda requeria a confirmação de que a turma aceitaria e entenderia a história escrita. Isso pode ser comprovado por meio da observação dos momentos de compartilhamento dos textos nas rodas de conversa. Alunos que não haviam trazido seus textos solicitavam a participação através de relatos orais de suas memórias ou de falas de concordância a respeito dos fatos narrados. Um exemplo disso foi verificado em um tema recorrente nos primeiros relatos de memórias escolares: um piquenique realizado pela turma em 2015, quando os alunos cursavam o 5º ano. No momento em que esse tema foi apresentado, a adesão à fala e o nível de atenção aumentaram, devido ao fato de se tratar de uma memória vivenciada e compartilhada pelo grupo.

O tema e o assunto tratados em cada roda de conversa e em atividades posteriores de produção escrita foram elaborados a partir da fruição dos três textos literários motivadores: “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, “O voo do Jika” e “A piscina do Tio Victor”, de Ondjaki. Dessa forma, havia uma garantia – implícita – de que todas as produções escritas pelos alunos seriam elaboradas com base na proposta da atividade: abordando o assunto ou tema motivador e fazendo do aluno produtor e detentor da voz de autoridade presente no texto. Essa estratégia teve como objetivo verificar se o aluno-autor incorporava também a voz de narrador de suas lembranças, além de propiciar o acompanhamento do trabalho com a memória e a utilização da ficção como suporte para a produção escrita.

Todos os relatos foram escritos em 1ª pessoa e em prosa, apresentando o narrador como personagem principal. A identificação do autor condicionou a criação dos textos, ao passo que aquela existente entre autor e narrador foi mantida em todos os relatos, uma vez que, sendo os narradores personagens principais, manteve-se a perspectiva retrospectiva da narrativa.

### ***3.2.1 Aspecto 1 - Tema e assunto tratado***

Na pesquisa empreendida por Bosi (1994), a lembrança muitas vezes ganha características nostálgicas e de tristeza, aspectos que aparecem de maneira diferente nos relatos de memória dos alunos. Bosi (1994) evidencia a opressão e o esquecimento na velhice, ao passo que, no caso dos textos dos jovens, o que percebemos é que também lhes falta um lugar de reconhecimento social. A função da escola, além do ensino de múltiplas disciplinas, é preparar os jovens para o convívio social em diferentes ambientes e, apesar de sua abertura para a expressão e para o diálogo, o que ainda verificamos é a não-confiança nos mais jovens por parte dos adultos. Essa é também uma característica dos adolescentes sobre si mesmos, devida à instabilidade típica dessa fase da vida.

A entrega de textos na fase 1 – em volume menor do que na fase 2 – pode caracterizar a insegurança dos alunos em relação ao seu potencial como guardador de memórias. Na primeira fase, os educandos ainda não tinham se apropriado da função da SD no despertar de suas vozes narradoras, nem tampouco da importância que essa ação poderia ter no processo de escrita e no estabelecimento de relações interpessoais.

Nessa fase escolar e de vida, os alunos ainda não se guiam por um tempo social, como o faziam os idosos entrevistados por Bosi (1994). Isso leva muitos jovens a acreditarem que não possuem memórias importantes ou que, na prática, suas muitas memórias não tem relevância social ou cultural. A função social da memória ainda não é vista de maneira clara pelos educandos; porém, eles puderam ter uma ideia desse aspecto ao analisarem um tema recorrente em diversas produções.

Ao iniciarem a leitura e os comentários de seus relatos, os alunos se surpreenderam ao perceber que muitos deles haviam escolhido como lembrança o episódio de um piquenique ocorrido em 2015, quando frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental I. A partir dessa descoberta, houve um momento em que perceberam que as lembranças partilhadas representavam um acontecimento social e afetivo que constituía não apenas a história pessoal de cada aluno, mas sim a história social dos indivíduos daquela comunidade escolar.

Partilhar as lembranças e comparar as diferentes visões de um mesmo fato resultou no aumento da cumplicidade e do respeito pelo olhar do outro, além de proporcionar momentos de reflexão, os quais levaram os estudantes a questionar se as situações descritas haviam ocorrido realmente da forma que tinham sido narradas ou se eles haviam feito uso das estratégias da ficção para preencher as lacunas do que a memória deixou escapar. Dessa

forma, a SD cumpria a função não apenas de apresentar um tema para leitura, reflexão e escrita, mas de aproximar pessoas através do ato de compartilhar e contar histórias.

### ***3.2.2 Aspecto 2 – Identificação autor e narrador***

Considerando a ideia de que o autor é o ser que se apropria de uma condição de voz ou de narração para expor um fato, podemos dizer que esse processo de apropriação foi realizado pelos alunos de forma produtiva; afinal, estar na condição de autor equivale a se apoderar da capacidade de criação. No entanto, a apropriação do conceito de narrador só pode ser efetivamente compreendida ao final da SD. Isso porque, analisando as respostas aos questionários, os alunos puderam construir a ideia de que uma narração é elaborada com base em intencionalidades, criadas e planejadas de acordo com o tema e o objetivo da história. Ações que eles executaram durante as três fases de escrita presentes na sequência.

Ao longo da leitura dos textos motivadores pelos alunos e da transposição escrita de suas memórias, foi possível aos estudantes visualizarem a ruptura que existe entre a noção de autor e a função de narrador. Por meio do trabalho com as palavras e com as possibilidades de uso e de adaptação da linguagem, os educandos experimentaram a função social do narrador como o ser que transmite conhecimentos e experiências, moldando sua narrativa às expectativas dos ouvintes e dos leitores.

Vivenciar essas atividades de escuta, de reflexão e de produção fez com que os alunos abandonassem a condição de reprodutores de ideias e passassem a ter um poder e uma responsabilidade na escrita de suas memórias. Esse movimento pode ser percebido nos trabalhos com o texto escrito e o relato oral, tanto durante as rodas de conversa quanto na exposição da SD para a comunidade escolar.

### ***3.2.3 Aspecto 3 – Memória e ficção***

O trabalho com a memória exige a habilidade de criar e recriar, recurso oferecido pela ficção. Tendo em mente que os eventos narrados nas produções escritas pelos alunos tratavam de situações passadas e experienciadas de maneira subjetiva, é natural que os narradores preenchessem as lacunas de suas histórias com elementos fictícios. As lembranças se apresentam de maneira individualizada, sempre em relação à importância social que o fato narrado tem para cada um. Dessa forma, alguns educandos fizeram uso de situações moralizantes ou edificantes ao final de seus relatos para justificar as ações apresentadas.

Assim, um evento compartilhado por vários alunos da turma – ou seja, uma memória positiva para todos – foi apresentado como algo nostálgico e permeado de encanto por todos que dele se recordaram, aí incluídos os estudantes que tiveram alguma situação de conflito no dia mencionado. Na produção do texto, os relatos foram suavizados devido à necessidade de adequação social para o compartilhamento de uma memória positiva para o grupo.

A adequação das memórias à expectativa do leitor exige que o autor utilize recursos fictícios não apenas para preencher lacunas nas lembranças, mas para tornar o fato narrado mais simbólico ou enaltecer o *eu narrativo*;

não tanto a “verdade” do ocorrido, mas sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou da lembrança, o ponto do olhar, o que se deixa na sombra; em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de *outro eu*. E é essa qualidade autorreflexiva, esse caminho de narração, que será, afinal de contas, *significante*. (ARFUCH, 2010, p.73, itálico da autora)

Arfuch (2010) afirma que, em narrativas atribuídas a personagens reais, o que mais importa, para além dos acontecimentos narrados, são as estratégias ficcionais de autorrepresentação. Nas análises da produção escrita pelos alunos, percebemos essas estratégias não apenas na intenção de edificação, sublimação ou redenção de um eu narrativo, mas também em certo distanciamento em relação ao fato narrado, provavelmente com vistas à autoavaliação – qualidade autorreflexiva a que se refere Arfuch (2010).

### **3.3 Análise dos relatos de memória – assunto, ser narrativo, memória e ficção**

A análise dos textos produzidos pelos alunos nas três fases da SD se baseia em aspectos apresentados anteriormente: a verificação do tema e do assunto tratados, a identificação como autor e como narrador do relato e os caracteres de memória e ficção. Cada fase da SD será analisada contemplando-se tanto o aspecto motivador geral quanto os subtemas criados a partir das vivências de leitura dos textos motivadores. Os textos e excertos elaborados pelos alunos serão apresentados tal qual escritos por eles, recorrendo-se ao tipo itálico como forma de diferenciá-los das citações de cunho teórico-crítico.

#### **Fase 1 – Memórias escolares**

A fase 1 teve como tema motivador da escrita as memórias escolares, o qual foi estimulado pela leitura do conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”. Essa fase apresentou,

como subtemas presentes nas produções dos alunos, episódios de brincadeiras e travessuras: o piquenique de 2015, fugas da escola, perda de dentes, dificuldades em determinada disciplina, apresentações escolares e desenvolvimento de amizades.

Nos três textos selecionados dessa fase<sup>21</sup>, podemos perceber que o assunto tratado seguiu a orientação dada pela leitura motivadora: narrar um acontecimento que tenha sido marcante na vida escolar. O texto I, cujo título é “A fuga”, apresenta o assunto e a motivação da escrita logo nos primeiros parágrafos:

*A memória que eu vou relatar não aconteceu comigo, mas eu estava presente no dia que aconteceu e acho que nunca vou esquecer disso na minha vida. Eu estava na pré-escola, tinha uns 4 anos. O meu período de “aula” era na manhã. Naquela época eu era muito mais tímida e por causa disso, tinha apenas uma amiga, seu apelido era Duda. Ela morava na minha rua e éramos da mesma sala. Lembro que sempre íamos juntas para a pré-escola. Seu cabelo era sempre com um penteado infantil diferente, cheio de elásticos coloridos. Minha mãe tentava fazer igual no meu cabelo, mas nunca dava certo. (Aluna B – **A fuga**, relato de memória produzido na fase “Memórias escolares”)*

Nos parágrafos introdutórios do texto, a aluna deixa claro que seu relato não tratará de um assunto diretamente relacionado às suas ações, mas sim de sua reação a um acontecimento da época da pré-escola. Ela dá continuidade ao relato informando que não se lembra de todos os detalhes, mas que, devido à emoção provocada pelo ocorrido, essa memória está presente até os dias atuais. Temos, nesse relato, mais bases de memória e de emoção relacionadas ao acontecimento do que elementos ficcionais.

Podemos também verificar que a autora faz uso de estratégias descritivas para captar a atenção do leitor e situá-lo no acontecimento. A descrição de lugares e sentimentos faz com que o leitor busque vivenciar o fato narrado na mesma intensidade da narração: “*Lembro pouco daquele dia, mas o pouco que me recordo, nunca esquecerei. Eu e Duda estávamos indo para a pré-escola com nossos responsáveis*” (Aluna B – **A fuga**).

Nesse ponto da história, após conquistar o leitor, a aluna se posiciona de forma clara como narradora e detentora da verdade narrativa ao expor uma intencionalidade pessoal em meio ao fato motivador da narrativa – a aprendizagem da escrita de seu nome:

*A cada passo mais próximo de nosso destino, mais emburrada Duda ficava. Percebi que ela não estava feliz em ir para a pré-escola, ao contrário de*

---

<sup>21</sup> O textos I e II correspondem, respectivamente aos anexos 6 e 7 deste trabalho. Para o texto III, cf. o anexo 4 desta pesquisa.

*mim, que queria mostrar para a professora o que eu tinha aprendido a fazer no dia anterior: escrever meu nome em letra de forma. (Aluna B – A fuga)*

Ao escrever relatos de memória em que a primeira pessoa fica em evidência, torna-se natural que as lembranças sejam trabalhadas com a intenção de edificar o *eu* na narrativa. Esse procedimento pode ocorrer por meio da sublimação ou da reparação. No relato analisado, é possível constatar que essa edificação visa à sublimação. Em outras palavras, a narradora procura mostrar, durante todo o relato, que teve a percepção de que algo grave iria ocorrer, mas nenhum adulto foi capaz de notar. Nem os pais ou os funcionários da escola perceberam que a criança pretendia fugir, apenas a narradora.

*Pensei que Duda iria começar a chorar quando chegamos ao portão de entrada, mas ela se manteve calma e foi aí que eu percebi que ela planejava algo e com certeza não seria bom. [...] Eu estava brincando com a Duda e acabei me distraindo com outra coisa, quando fui procurar a Duda, percebi que ela e sua mochila tinham sumido. Ninguém percebeu e acabei achando que tinha me enganado e a Duda tivesse faltado. (Aluna B – A fuga)*

Ao edificar o *eu* na narrativa, a aluna-autora tem como intenção apontar uma falha em relação à sensibilidade e à confiança dos adultos no olhar dos mais jovens. Embora, nessa primeira fase da SD, ainda não houvésemos chegado ao momento de reflexão sobre a escrita, foi possível perceber que, em muitos relatos, os alunos finalizavam com uma frase que tinha por objetivo não apenas sua conclusão, mas oferecer um ensinamento, uma moral ou uma reflexão sobre o relatado. No texto em causa, a reflexão deixa implícita uma reprimenda: “*No final da aula, minha mãe veio me buscar e disse que a Duda tinha fugido pelo portão da quadra que estava aberto. Sorte que ela sabia o caminho de casa e que morava perto do Pré*”.

No segundo texto analisado – “Memória escolar” –, percebemos também que o aluno-narrador pretende confirmar que seu relato se baseia especificamente na lembrança. Isso leva o leitor a aceitar que tudo que será narrado contém elementos da realidade e não da ficção. Considerando-se a impossibilidade de separar a memória da ficção, o que se instaura é um pacto de leitura e de verossimilhança, no qual o leitor assume que o conteúdo narrado é verdadeiro e aconteceu da forma como o eu-narrativo o transmite. Nesse caso, a memória e a ficção são instrumentos que juntos compõem o texto narrativo.

No texto exemplificado, o aluno não utiliza tantos elementos descritivos espaciais, como ocorre no exemplo anterior, mas lança mão de elementos de sua personalidade para confirmar o que está sendo narrado:

*Tudo começou em um tempo não muito distante. Não lembro sobre data, mas lembro claramente o que ocorreu: Eu estava na escola tendo aula normal, mesmo que minha professora tivesse faltado: estava tudo tranquilo e normal como se fosse qualquer outro dia, até que a professora disse que iria vistar tudo o que ela tinha passado. Naquela época eu era menos organizado que agora, não que eu não tenha terminado, mas era tudo bagunçado. (Aluno C – **Memória escolar**, relato de memória produzido na fase “Memórias Escolares”)*

Esse uso de elementos pessoais somente fez sentido porque a intencionalidade do texto estava presa a seu contexto de circulação – a sala de aula e o ambiente escolar:

*Então fui a caminho para vistar e tinha uma fila. Esperei. Quando estava chegando ao ponto de receber o visto, “tudo desmorona”: meu caderno por ser de capa de papel rasga e tudo cai desmontado. No momento eu não sabia o que fazer, então voltei a minha mesa e tentei consertar. (Aluno C – **Memória escolar**)*

Nesse exemplo, percebemos também o uso de uma estratégia para situar o leitor na narrativa e garantir a autoridade do narrador. O aluno passa a contar a história se utilizando de verbos no presente, o que sustenta a percepção de sua voz como narrador e o caráter de verdade de seu texto: “[...] e depois de um tempo a professora vem a minha mesa e me elogia. Naquele dia eu apreciei o quanto legal e admirável pode ser o trabalho de um professor” (Aluno C – **Memória escolar**). O final desse relato evidencia o desejo de sublimação do eu e traz uma reflexão voltada à edificação do leitor principal – a professora –, bem como uma ideia de conduta para os leitores secundários, os colegas de classe.

No terceiro relato, intitulado “A primeira vez que conheci Matemática”, a narradora também se utiliza de elementos descritivos de lugar e de tempo para situar o leitor na história e criar expectativa para a leitura: “Isso que eu vou contar aconteceu quando eu estava no primeiro ano. Lembro até hoje que a minha professora era a Raquel. [...] Esse fato aconteceu perto da hora de irmos embora”. Além dessa estratégia inicial, a aluna introduz elementos lexicais que poderiam sensibilizar os leitores e aproximá-los da situação descrita.

Nesse sentido, observamos o emprego de termos que apresentam sentido negativo, os quais vão sendo explicitados em ordem de progressão: iniciando-se com um termo neutro, representado pela palavra “**normal**”, o texto caminha até o termo “**difícil**” que expressa de maneira mais clara o caráter de negatividade. O uso do verbo “acalmar”, que indicaria uma situação positiva, adquire, nesse contexto, um caráter contrário, devido à situação descrita:

*Tudo parecia **normal** para os outros alunos, mas **não** para mim. Eu comecei a **chorar** dentro da sala de aula e a professora pediu para que eu me **acalmasse** porque matemática não era nenhum “**bicho de sete cabeças**” e*

*que ela iria me ajudar a aprender a **difícil** matemática.* (Aluna A – **A primeira vez que conheci Matemática**, relato de memória produzido na fase “Memórias Escolares”)

O recurso ao apelo sentimental, presente em todo o relato, pode ser encontrado também na exploração de verbos *dicendi*, empregados com o intuito de prender o leitor à história e oferecendo-lhe diferentes possibilidades de questionamento da atitude da narradora:

*Então, na hora da saída, quando avistei minha mãe na porta da escola, comecei a chorar novamente e minha mãe **perguntou** o que estava acontecendo comigo. Eu não **falava** o motivo de jeito nenhum e só **pedia** para que ela não me levasse à escola nunca mais. E nesse meu chororô toda minha mãe começou a ficar preocupada achando que alguém tinha me maltratado ou coisa do tipo.* (Aluna A – **A primeira vez que conheci Matemática**)

O percurso para a sublimação do eu-narrativo começa a ser esboçado pela narradora no trecho em que ela expõe um aspecto afetivo em relação ao fato rememorado, contrapondo sua visão de criança ao posicionamento de adultos considerados como as principais referências sociais: a mãe e a professora:

*Depois que eu me acalmei, acabei falando para ela que não queria ir à escola por causa da matemática, porque estava com medo de não aprender. Minha mãe riu tanto e quando contou para a professora sobre isso, ela também deu altas risadas.* (Aluna A – **A primeira vez que conheci Matemática**)

O desfecho da narrativa revela a sublimação do *eu-narrador* por meio da reflexão sobre a importância e a influência de um acontecimento passado em sua vida presente:

*“Isso tudo que aconteceu marcou minha memória porque eu tinha apenas seis anos. Hoje tenho catorze e agora entendo que matemática faz parte do nosso cotidiano. Antes eu não tinha noção do que era matemática...”* (Aluna A – **A primeira vez que conheci Matemática**).

## **Fase 2 – Memórias de infância**

Os subtemas da fase 2 – “Memórias de infância” – foram majoritariamente as brincadeiras perigosas e os acidentes causados por travessuras. As produções dessa fase deram a ver um intertexto construído pela apresentação de memórias coletivas, a exemplo de uma brincadeira realizada pelas crianças durante o intervalo em anos anteriores.

Ao analisarmos os aspectos relativos ao tema e ao assunto tratados, as noções de narrador e autor e os caracteres de memória e ficção, verificamos, no primeiro texto analisado

nessa fase – “Relato 2”<sup>22</sup> –, a explicitação de que se trata de um relato de memória da infância da autora. Trata-se de uma estratégia que pode indicar uma justificativa a respeito do fato narrado ou uma tentativa de firmar um pacto com leitor:

*Lembro-me de um acontecido que me marcou bastante pelo fato de ter ocorrido na minha infância. Desde meus cinco anos sempre tentei andar de bicicletas sem rodinhas, mas eu tinha muito medo, por isso nunca consegui e no fim chorava sempre. Foi então que no meu aniversário de 10 anos eu ganhei uma bicicleta de presente da minha avó, fiquei mega feliz.* (Aluna D – **Relato 2**, relato de memória produzido na fase “Memórias de infância”)

A partir dessa tentativa, a construção do relato ocorre de forma mais fluida, o que aponta para a hipótese de que, nessa fase da SD, os alunos já se sentiam mais confortáveis para relatar suas experiências de vida. Daí a presença de uma aproximação mais direta com o leitor, realizada por meio do uso de expressões da oralidade e de um tom menos descritivo:

*O problema começou quando vi que minha tão desejada bicicleta veio sem as rodinhas, portanto eu fiquei até que animada para finalmente aprender, afinal já estava bem grandinha, né?* (Aluna D – **Relato 2**)

O posicionamento da aluna como detentora consciente da voz da narração se explicita em trechos marcados por um caráter explicativo. O uso de sentenças descritivas para situar o leitor no acontecimento não interrompe a proximidade estabelecida em passagens anteriores: ao contrário, parece indicar o uso de estratégias de recuo e avanço na narração, com vistas à configuração do desfecho:

*Todas as minhas amigas sabiam andar e a maioria tinha suas bicicletas, e já que agora eu também havia ganhado uma não via a hora de pedalar junto com minhas colegas. Uns dois dias depois minha bicicleta estava montada, então meu pai e eu fomos para a rua, para que ele pudesse me ensinar. Como todas crianças iniciantes eu caia bastante, mas com o apoio do meu pai me senti segura e não me machucava, contudo eu estava com bastante esperança de que eu iria conseguir. E então, assim se realizou, em duas semanas, eu que mal ficava equilibrada, aprendi a andar na minha bicicleta. Eu estava extremamente feliz. Porém, eu um pouco aventureira que era, como qualquer outra criança, pensei, agora que aprendi mesmo pedalar sem rodinhas, eu poderia fazer como minhas duas amigas Daiane e Ana Júlia, elas conseguiam pedalar em pé em suas bicicletas, foi aí que eu tentei, pois tinha certeza que conseguiria, mas a realidade infelizmente não foi essa. Lá então fui eu com minha bicicleta e tentei fazer igual, e caí, caí feio.* (Aluna D – **Relato 2**)

---

<sup>22</sup> Cf. anexo 8 deste trabalho.

O apelo à emotividade, presente em todo o relato, se destaca no desfecho, como forma de sublimação da infância, indicando uma intenção de ensinamento ou um conselho para o leitor:

*Entrei em desespero ao ver meus joelhos ralados, mas isso não me abalou para sempre, pois hoje me recordando disso fico feliz por ter aproveitado minha infância de uma forma marcante, mesmo que alguns momentos tenha sido um pouco dolorido a consequência da aventura, **afinal o que realmente importa é que eu não desisti** e mesmo me machucando hoje me lembro com muita alegria, pois me marcou bastante. (Aluna D – **Relato 2**)*

Durante as apresentações dos relatos escritos, foi possível verificar que muitos estudantes narravam travessuras ou brincadeiras perigosas com um olhar complacente em relação ao que foi vivido. Essa perspectiva demonstra a existência de uma reflexão crítica sobre o acontecido, visto como necessário ao crescimento social e emocional.

O relato “O dia que me lasquei”<sup>23</sup> retoma essa ideia de complacência com a situação vivida ao enxergar, no fato narrado, uma forma de ensinamento. Ao mesmo tempo, o texto recorre à emotividade para cativar o leitor e situá-lo na história:

*Em uma tarde eu estava empinando pipa com meu irmão e como sempre corremos como idiotas quando uma pipa era “mandada”. Nesse dia em questão eu estava sem pipa e corri descontrolado atrás dele. Era uma pipa roxa com manchas pretas. Quando comecei a correr, parei de olhar para o chão e quando percebi estava em alta velocidade e descalço. De repente senti uma grande dor, infelizmente eu tinha pisado num buraco cheio de linhas de arame farpado. Meu pé estava sangrando e por pouco um arame não tinha acertado uma veia importante. (Aluno E – **O dia que me lasquei**, relato de memória produzido na fase “Memórias de infância”)*

Nesse ponto – que pode ser considerado o clímax da narrativa –, o relato passa a ser encaminhado para o desfecho, emoldurado por frases que buscam obter a compreensão e a empatia do leitor. Diferente do que foi apresentado no relato anterior, nessa narrativa não podemos notar traços de ensinamentos ou conselhos destinados ao leitor, mas sim uma reflexão crítica a respeito da experiência vivida:

*Lembro que chorei muito pois eu era uma criança e essa história me aterroriza até hoje! Meu irmão me ajudou a sair do buraco, depois fomos ao hospital onde tirei uma “foto da XUXA”, que era como minha mãe chamava o raio-X e vimos que estava tudo bem. **Que bom que não me machuquei mais gravemente.** (Aluno E – **O dia que me lasquei**)*

---

<sup>23</sup> Cf. anexo 9 desta Dissertação.

O terceiro relato – “O braço de Heloá”<sup>24</sup> – retoma de forma bastante nítida o tema do texto motivador. Embora a autora utilize o gênero relato, é possível perceber a busca por uma intertextualidade com o conto “O voo do Jika”: *“Um dia eu estava em casa entediada, minha prima não tinha com quem ficar na casa dela e ficou na minha porque minha mãe poderia cuidar de nós duas”* (Aluna B – **O braço de Heloá**, relato de memória produzido na fase “Memórias de infância”). Neste trecho, é possível notar a justificativa da ação que viria a ser desenvolvida no texto.

Dizer que estava entediada justifica a ação tomada pela narradora e sua prima, que aparece em plano secundário em relação às ações da narradora: *“Decidimos brincar de lutinha na cama da minha mãe, não foi uma boa ideia mas éramos crianças e não pensávamos nas consequências”* (Aluna B – **O braço de Heloá**). A justificativa *“mas éramos crianças e não pensávamos nas consequências”* (Aluna B – **O braço de Heloá**) não serve apenas para minimizar a ação, mas é uma forma de reflexão e de reparação do *eu* que agiu de modo “inconsequente” devido à imaturidade.

Apresentar as regras do jogo e a idade da prima também parece ser uma estratégia da narradora em busca de uma forma de reparação do *eu*:

*Estava tudo de boa. Nos primeiros minutos de brincadeira, não podia bater forte por conta da diferença de idade e também não podia derrubar o outro da cama. E então aconteceu o desastre: a Heloá quase caiu da cama e, no impulso, segurei o braço dela tentando impedir a queda. Acabei puxando o braço errado, justo o braço dela que se deslocava. Ela se desesperou e começou a chorar e eu também me desesperei. Com o alvoroço, minha mãe entrou correndo no quarto. Chamou o vizinho para levar a Heloá para o hospital. No final de tudo, levei um sermão mas a Heloá ficou bem e com o braço no lugar.* (Aluna B – **O braço de Heloá**)

Durante todo o desenvolvimento desse relato, percebemos a estratégia de reparação do *eu* confluindo para um desfecho no qual a narradora declara ter recebido uma punição – o “sermão” – e afirma que a história teve um bom final. Ou seja, o relato teve a função de reparar e também sublimar um passado vivido pelo *eu* da narração.

A fase 2 se configurou como o momento mais descontraído da SD, haja vista a grande participação dos alunos na entrega de seus textos. Isso se justifica pelo fato de que o tema tratado fazia parte da experiência de todos e não exigia escolhas mais profundas no que se refere à elaboração e à apresentação do material. É interessante notar que, apesar de terem ouvido e lido contos, os estudantes compreenderam e conseguiram realizar a transposição de um texto com caráter ficcional para a elaboração de textos baseados em memórias, mesmo

<sup>24</sup> Cf. anexo 10 deste trabalho.

que o trabalho com essas memórias tenha sido influenciado pelo caráter poético dos textos de Ondjaki.

### Fase 3 – Memórias de crescimento

Os textos produzidos na fase 3, diferentemente dos anteriores, giram, em sua maioria, em torno do costume de contar histórias. Verificou-se, de um lado, que as histórias contadas tinham a finalidade de induzir as crianças a terem bons comportamentos; de outro, que as narrativas em questão eram apresentadas como situações fictícias, sendo que, vez ou outra, eram fruto direto da invenção de familiares.

Nos textos produzidos nesse período, a voz do narrador se mostra nítida e intencional, deixando claro para o leitor que esse narrador se encontra em uma fase na qual já pode refletir e tirar conclusões a respeito da forma pela qual sua visão do mundo tem sido elaborada.

Para a análise da última fase de produção escrita, foram selecionados quatro textos. Seguem exemplos da introdução de cada um deles:

#### Exemplo 1<sup>25</sup>:

*Os meus pais sempre contavam “histórias” para mim; a maioria era sobre Papai Noel, Fada do Dente, Coelho da Páscoa, entre outras sobre seres mágicos. A história que eu mais acreditava era a da Fada do Dente, porém eu odiava arrancar meus dentes. Eu só acabava gostando por causa do dinheiro que a Fada deixava. (Aluna A – **Relato de memória**, relato de memória produzido na fase “Memórias de crescimento”)*

#### Exemplo 2<sup>26</sup>:

*Quando eu era pequena, vivia ouvindo histórias de meus pais e avós. Uma dessas histórias, que me chama muito a atenção até os dias de hoje, é a história que minha avó sempre me contava na hora de dormir. (Aluna G – **Relato de memória**, relato de memória produzido na fase “Memórias de crescimento”)*

#### Exemplo 3<sup>27</sup>:

*Quando eu e minha irmã estudávamos à tarde, ficávamos sozinhas em casa por um tempo porque minha mãe e meu pai trabalhavam pela manhã. Nós*

---

<sup>25</sup> Cf. anexo 5.

<sup>26</sup> Cf. anexo 11.

<sup>27</sup> Cf. anexo 12.

*brigávamos muito e, para fazer a gente parar, minha mãe inventou uma história: sempre que ela estava saindo para trabalhar ela dizia que havia uma formiguinha que ficava olhando o que eu e minha irmã fazíamos. Se nós brigássemos a formiguinha contaria a ela.* (Aluna H – **Relato de memória 3**, relato de memória produzido na fase “Memórias de crescimento”)

Exemplo 4<sup>28</sup>:

*Recordo em minhas memórias passadas que pessoas do meu círculo de vida como meus familiares, pais, avós e tios contavam-me mentirinhas que provavelmente todos em algum momento da vida já ouviram também. Uns de uma forma, outros de outra, mas sempre na mesma versão original, como por exemplo, Papai Noel, Fada do Dente, entre outras. Comigo aconteceu um pouco diferente, pois assim como são criados personagens fictícios para nos assustar ou nos animar, comigo foi da seguinte forma. Com uns seis anos de idade eu sempre ouvia da minha mãe a seguinte frase: – Se você não me obedecer te mando lá para a casa do Chapéu!* (Aluna D – **Relato 3**, relato de memória produzido na fase “Memórias de crescimento”)

Após os parágrafos de introdução, os narradores passam a relatar a história inventada pelos pais, dando detalhes para que o leitor entenda a situação descrita. Na análise da descrição das histórias recontadas, é possível notar o caráter mais reflexivo da terceira fase da sequência didática, uma vez que a necessidade de sublimação ou reparação do *eu* narrativo dá lugar à reflexão sobre o cotidiano e os desafios de vida atuais. Os desfechos dos textos analisados levam à percepção de que o processo de amadurecimento individual começa a se refletir no posicionamento crítico a respeito do vivido e das relações com o passado:

Exemplo 1:

*Hoje acredito que essas histórias são de tradições e continuam acontecendo nas famílias. Na minha opinião, acreditar nessas histórias é uma das melhores coisas da infância, porque isso acontece com todo mundo e assim podemos dividir isso com as pessoas.* (Aluna A – **Relato de memória**)

Exemplo 2:

*Antigamente eu acreditava nisso, mas hoje eu sei que é só uma história para boi dormir...* (Aluna G – **Relato de memória**)

Exemplo 3:

*Acreditávamos nessa história e, por um bom tempo, procuramos bastante por aquela formiga. Ainda hoje fico pensando em como minha mãe ficava*

---

<sup>28</sup> Cf. anexo 13.

*sabendo que eu e minha irmã havíamos brigado.* (Aluna H – **Relato de memória 3**)

Exemplo 4:

*Portanto, de certa forma confesso que funcionava bastante, na verdade eu nunca fui uma criança desobediente, mas funcionou bastante essa mentirinha pois aprendi a respeitar minha mãe ainda mais.* (Aluna D – **Relato 3**)

O caráter nostálgico e de aprendizado também se mostrou mais forte nessa fase, como podemos observar no exemplo a seguir: *“Relembrar esses fatos sempre me dá aquele gostinho de querer voltar para aquela certa idade em que tudo pode acontecer...”* (Aluna A – **Relato de memória**).

Os subtemas dessa fase foram relacionados às promessas de presentes de Natal; às histórias de terror, de personagens do folclore urbano popular, como a Fada do Dente, o Homem do Saco e o Coelho da Páscoa; a histórias de família; a promessas de compra de objetos de desejo das crianças; a histórias de enganação e pequenas mentiras; a superstições, provérbios e medos relacionados ao “fim do mundo”, “gravidez” ou “solidão”. Esses subtemas se diferenciaram consideravelmente daquele presente no texto motivador. Isso evidencia o amadurecimento dos alunos em relação tanto à proposta da SD quanto à expressão de suas próprias ideias.

Diferente do que ocorreu na fase 2 – em que houve maior entrega de produções escritas –, a fase 3 repete a situação verificada no princípio da aplicação da SD. Os relatos de crescimento guardavam situações que exigiam uma confiança maior do que a que foi demonstrada nas fases anteriores, ainda que todos tenham lido e compartilhado suas histórias em sala.

Os alunos que não entregaram seus textos participaram de forma menos efetiva, alegando a necessidade de maior reflexão para a escolha do tema e a apresentação de suas ideias. Daí o fato de nomearmos essa fase como “Memórias de crescimento”: a produção já não se manifestava tão nítida, exigindo maior trabalho para a elaboração do pensamento e da linguagem. Ao iniciarmos a SD por situações do ambiente escolar, o que se pretendeu foi situar os estudantes em um ambiente já conhecido, que não os constrangesse e, ao mesmo tempo, permitisse a assimilação da proposta.

As situações da infância – sobre as quais se concentra a proposta da segunda etapa de aplicação da SD – permitiram maior liberdade de expressão da parte alunos e o estreitamento dos vínculos já evidenciados na primeira etapa, assegurando a passagem para a última fase,

caracterizada por um aspecto mais introspectivo. Nessa fase, os alunos se mostraram com mais habilidade para refletir sobre suas formas de narrar e de enxergar as situações da vida, compreendendo o quanto a preservação das memórias pode nos ajudar a entender nosso presente, assim como nossa função como seres que socializam e compartilham conhecimentos e histórias.

### **3.4 Propostas de interação – Trocando experiências**

A aplicação das propostas denominadas “Trocando experiências” ocorreu não somente como forma de controle da realização das atividades e meio para o estudo das respostas fornecidas, mas como instrumento promotor da interação entre os diversos membros da comunidade escolar. A aplicação de entrevistas teve como função aproximar pessoas que fazem parte do ambiente escolar a pessoas de outros setores de convívio dos estudantes. A partir das respostas trazidas para a sala de aula, foi possível traçar uma linha que uniu a experiência literária e de produção escrita à experiência da narração de histórias pessoais, de histórias ouvidas ou lidas em sala de aula e da partilha dessas experiências com diferentes membros da convivência dos educandos.

O movimento de compartilhar as impressões da leitura literária está relacionado às diversas funções da literatura, já apresentadas ao longo desta dissertação. Cabe acrescentar mais uma definição que corrobora a ideia de literatura como troca de experiência e fator de promoção da afetividade nas relações sociais. Tal como evidenciado por Oliveira (2008),

entender a literatura como um instrumento de maturação intelectual e afetiva, como um objeto representante e estruturante dos valores sociais, como um modo de pensar que inclui, além do eu, o outro na busca de uma unidade sintética, e como uma construção que traz em si o bem e o mal, que é validada pelo poder, mas que também pode surgir fora dele, em oposição a ele, justifica seu estatuto de necessidade vital na organização tanto do sujeito como da estabilidade social. (OLIVEIRA, 2008, p.17)

A aplicação das propostas de interação representou um instrumento de transporte da literatura para além da sala de aula, proporcionando a apreciação e a experiência de leitura de situações fictícias, sucedidas por reflexão e conversa. Também de situações reais, que, através das lembranças trocadas entre os interlocutores, puderam ser comparadas à ficção trazida pela leitura literária e pelos comentários dos contos lidos em sala de aula.

Após o recebimento das propostas de interação com as respostas em forma qualitativa, criamos, com base em análise realizada durante as aulas, uma tabela de respostas

quantitativas. Esse empreendimento foi realizado para que fosse possível visualizar a diversidade do material e realizar a reflexão e o estudo dos dados para a apresentação na fase final da SD. As respostas individuais que fazem parte da pesquisa qualitativa constituíram a fonte de estudo e de análise no decorrer desta pesquisa.

Os dados apresentados dizem respeito ao trabalho realizado no ambiente escolar e sua análise compreende uma comparação das observações de sala de aula às atividades realizadas de forma independente e autônoma fora dela. A transcrição das respostas de alunos e de visitantes da exposição será realizada em tipo itálico e a identificação dos informantes, por meio de sua caracterização como “aluno” ou “visitante”, acompanhada de uma letra apenas.

A identificação dos visitantes conta com o dado adicional da idade. Isso não ocorre em relação aos alunos, dado que se trata de um grupo cuja idade se situa na faixa dos 14 aos 15 anos. Essa forma de identificação visa à preservação do anonimato.

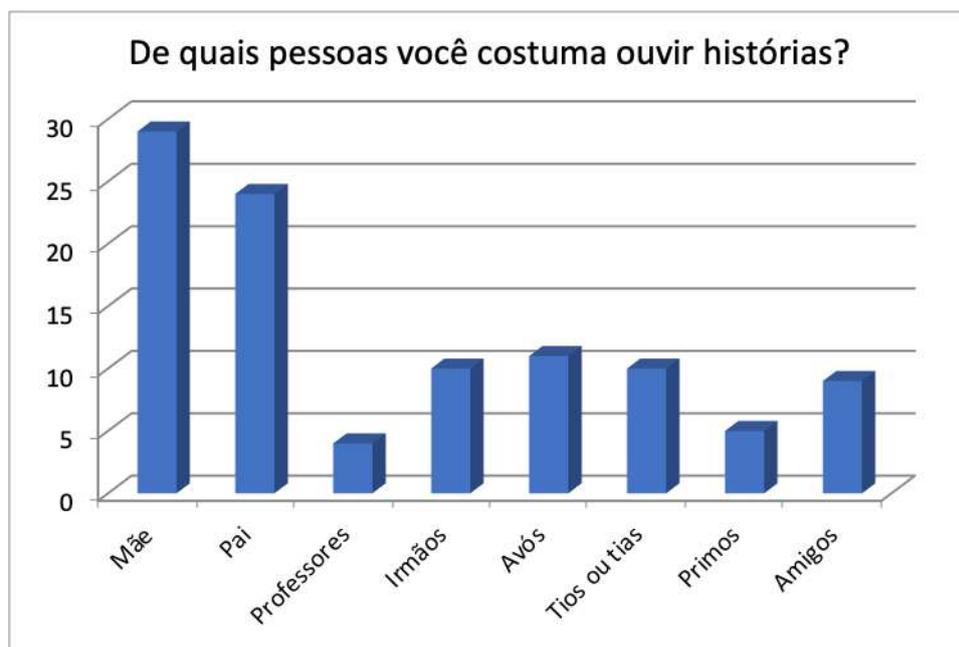
### ***3.4.1 Trocando experiências 1***

A primeira proposta de interação – aplicada na fase 1 e apenas para os alunos – era composta das seguintes questões:

- A) As pessoas de seu círculo familiar costumam lhe contar histórias?
- B) De quais pessoas você costuma ouvir histórias?
- C) Que tipo de histórias lhe são contadas?
- D) Qual é a importância que você atribui ao fato de ouvir essas histórias?
- E) Você costuma contar histórias? Para quem? Como você se sente como narrador?

Os dados quantitativos relacionados à primeira questão apresentam um percentual de 80,5% de respostas positivas. Ou seja: ainda temos um número significativo de pessoas que compartilham histórias com seus filhos, netos, sobrinhos e primos. Isso é bastante positivo, considerando a necessidade de falar e de compartilhar que os alunos relatam usualmente em sala de aula.

A análise da questão B aponta, sem surpresas, a figura materna como a grande informante. Esta é seguida da figura paterna, também em número expressivo, como pode ser observado no gráfico abaixo:



(Gráfico referente à tabulação das respostas obtidas para a questão B)

Outros atores do círculo familiar compõem, de forma equilibrada, o quadro de responsáveis pela tarefa de contar histórias: avós, tios e primos; sucedem-nos os amigos e, em última instância, os professores. É preciso frisar que as questões apresentadas permitiam ao aluno indicar mais de uma resposta. Nesse sentido, a formulação do gráfico considerou o número de ocorrências de cada resposta.

Ao analisarmos a terceira questão, percebemos que as histórias e fatos do passado familiar, seguidas de histórias de infância e fatos do cotidiano, representam os maiores índices. Essa situação corrobora a ideia de que contar histórias representa uma forma de ensinamento através das experiências – sobretudo se se considerar que essas histórias foram contadas, majoritariamente, pelos cuidadores desses educandos (mães, pais e avós), como observado no gráfico anterior.

As histórias literárias e as narrativas de terror, de amor, de diversão ou bíblicas aparecem em porcentagem menor. Isso mostra sua relevância como fator de interação e de aproximação, se considerarmos que, no gráfico anterior, amigos, primos e professores são citados como influenciadores na arte de contar histórias.

O fato de o item “Experiências de vida” aparecer em porcentagem baixa pode sugerir uma forma tímida de aconselhamento, levando-se em consideração que a categoria “Histórias e fatos do passado familiar”, em maior ocorrência, também contém a ideia de experiências de vida.

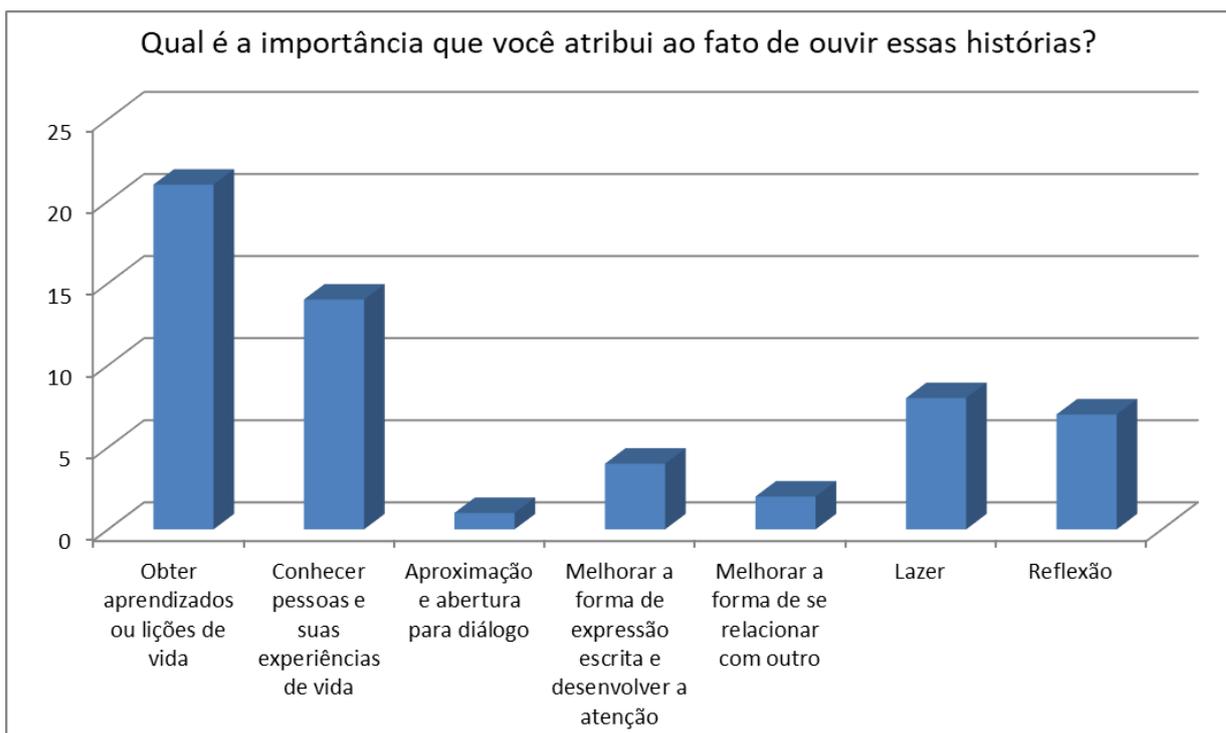


(Gráfico referente à tabulação das respostas obtidas para a questão C)

Estudando as respostas dadas à questão “Qual importância você atribui ao fato de ouvir essas histórias?”, verificamos que, para a maior parte dos entrevistados, ouvir histórias representa a oportunidade de obter aprendizado ou lição de vida – dado que ratifica a conclusão exposta no gráfico anterior, sobre o tipo de histórias que são contadas aos alunos. Assim, conhecer o passado familiar aparece como uma forma de ensinamento.

Há, nessa observação, uma função didática atribuída ao ato de narrar, que implica ensinar e transmitir valores. Essa ideia transparece na frequência com que o item “*Conhecer pessoas e suas experiências de vida*” foi assinalado como resposta à quarta questão. O lazer e a reflexão aparecem correlacionados, resgatando as funções antigas do ato de contar histórias.

As últimas respostas se referem à importância do desenvolvimento de melhores formas de expressão e de relacionamento com o outro; da abertura para o diálogo e da aproximação, itens que estão intrinsecamente relacionados com as respostas de maior frequência. Podemos verificar que, se a atividade narrativa é reconhecida pelos educandos como instrumento de aprendizado e de relacionamento com o outro, seu domínio também viabiliza a obtenção de conhecimento e de valorização social.



(Gráfico referente à tabulação das respostas obtidas para a questão D)

Alguns exemplos de respostas dadas a essa questão podem dar uma ideia da importância que o ato de ouvir histórias tem para essa comunidade:

*Porque eu gosto de ouvir coisas que já aconteceram e que foram legais, que são histórias de coisas que não vão ser esquecidas, e também porque com algumas histórias eu acabo aprendendo certas coisas. (Aluna A)*

*Ah, porque as infâncias dos meus pais era muito divertidas, e tinham brincadeiras que hoje em dia são esquecidas, por isso acho importante. (Aluno B)*

*Eu acho importante eles contarem essas histórias, porque eu fico sabendo um pouco mais sobre eles, o que eles passaram na infância, como foi, etc. (Aluna C)*

*Saber mais sobre meus pais. (Aluna D)*

*É uma troca de experiências, faz com que a relação fique melhor. (Aluna E)*

Percebemos, com essas respostas, a importância que o ato de contar histórias pode exercer na relação interpessoal. O que vemos nesses fragmentos compreende, mas vai além da necessidade de obtenção ou transmissão de algum ensinamento, incorporando seja a

manutenção do vínculo afetivo e familiar, seja a ideia de que contar histórias é uma maneira de organizar a realidade ou, ainda, o fato de que é uma forma de representação social, a qual se manifesta quando o narrador se torna aquele que “todos querem ouvir.”

A importância social valorizada pelos educandos começa a ser exercitada nos círculos familiar e de amigos, como verificado através das respostas à questão “Para quem você costuma contar histórias?”



(Gráfico referente à tabulação das respostas à primeira parte da questão E)

Uma grande parcela dos educandos relatou que interage contando histórias para seus amigos, familiares adultos e familiares mais jovens, nesta ordem. Poucos afirmaram não contar histórias e, entre esses, foi possível verificar que, no entanto, gostam de ler e de ouvir histórias.

A última questão tinha por objetivo identificar quais sentimentos a função de narrador despertava nos alunos. Um número expressivo menciona o fato de se sentirem felizes por receber atenção e poder compartilhar fatos vivenciados pessoalmente. É possível perceber que a ideia de que desempenham um papel social começa a se delinear a partir dessa reflexão. Essa constatação conduz a segunda resposta mais frequente: o fato de que contar histórias faz com que os narradores se sintam importantes.



(Gráfico referente à tabulação das respostas à segunda parte da questão E)

Outro dado responsivo que merece atenção é o fato de que contar uma história permite reviver e organizar acontecimentos. Ou seja, a memória é tomada como fator de organização de experiências vividas, além de instrumento que possibilita reviver ou repetir uma lembrança. Apenas uma pequena parte dos entrevistados manifestou nunca ter pensado a respeito dessa questão.

Algumas respostas podem ser destacadas como exemplos de constatação do papel da memória como instrumento de ordenação:

*Eu me sinto como se eu tivesse voltando no tempo e relembro aquele dia através de palavras. (Aluna C)*

*Se sentindo aquela pessoa que todos querem ouvir. (Aluno F)*

*Como se eu estivesse colocando tudo em ordem ao que aconteceu. (Aluna G)*

A proposta de interação intitulada “Trocando experiências 1” pretendeu retomar a noção de que o ato de contar histórias é um hábito ancestral, cultural e histórico, que promove não apenas a interação e o conhecimento, mas também o desenvolvimento individual e a noção de coletividade.

### 3.4.2 Trocando experiências 2

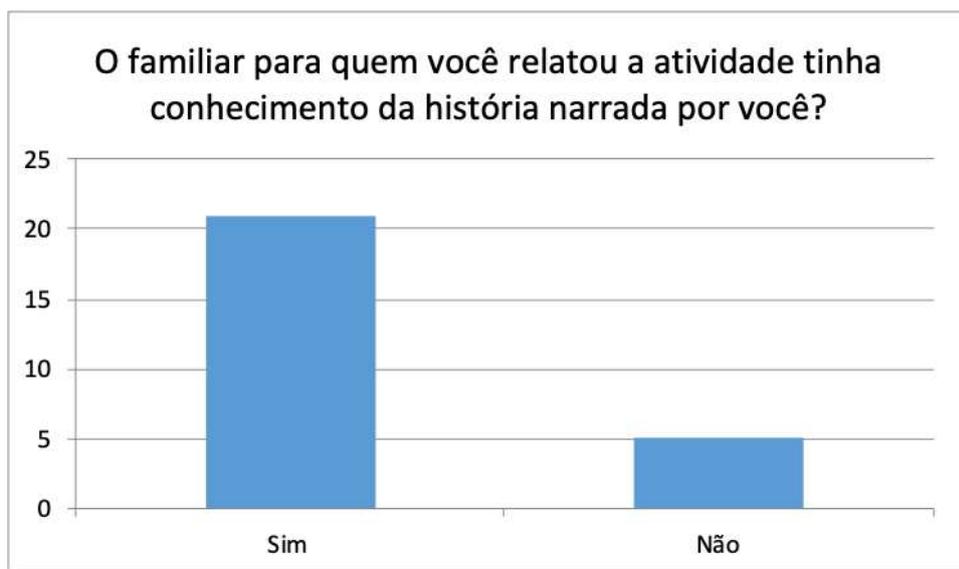
A atividade “Trocando experiências 2”, aplicada ainda na fase 1, consistiu na primeira interação dos alunos com pessoas de fora do ambiente escolar. O primeiro comando relativo a essa atividade foi o seguinte: “*Parte A: Converse com uma pessoa de seu círculo familiar e relate a atividade de produção escrita que você realizou a partir da leitura do texto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki*”. O objetivo dessa atividade requeria do estudante não apenas o relato de sua memória escolar, mas também buscava situar o interlocutor no desenvolvimento da sequência didática, fazendo-o ciente tanto do texto literário trabalhado em sala de aula quanto da produção escrita dele decorrente.

A segunda parte da proposta considerava apenas as impressões do aluno narrador e entrevistador em face da ação de contar uma história. As questões dessa parte foram as seguintes:

1. Qual foi a reação dessa pessoa ao escutar sua história?
2. Há alguma história que essa pessoa viveu, como memória escolar, que ainda a impacta? Qual foi? Relate, resumidamente, essa história.

Todas as questões – bem como os dados sobre as pessoas entrevistadas, também previstos na atividade de interação – foram apresentadas nas atividades de roda de conversa e resultaram nos gráficos a seguir. Sua elaboração seguiu os mesmos métodos de passagem de dados qualitativos para quantitativos, anteriormente expostos.

Tendo como objetivos promover a interação e verificar a memória compartilhada pelos participantes, a primeira parte da entrevista buscava averiguar se o familiar em questão tinha conhecimento do episódio narrado pelo estudante. Um número bastante expressivo revela que a memória relatada tinha sido partilhada pelo educando com seu familiar:

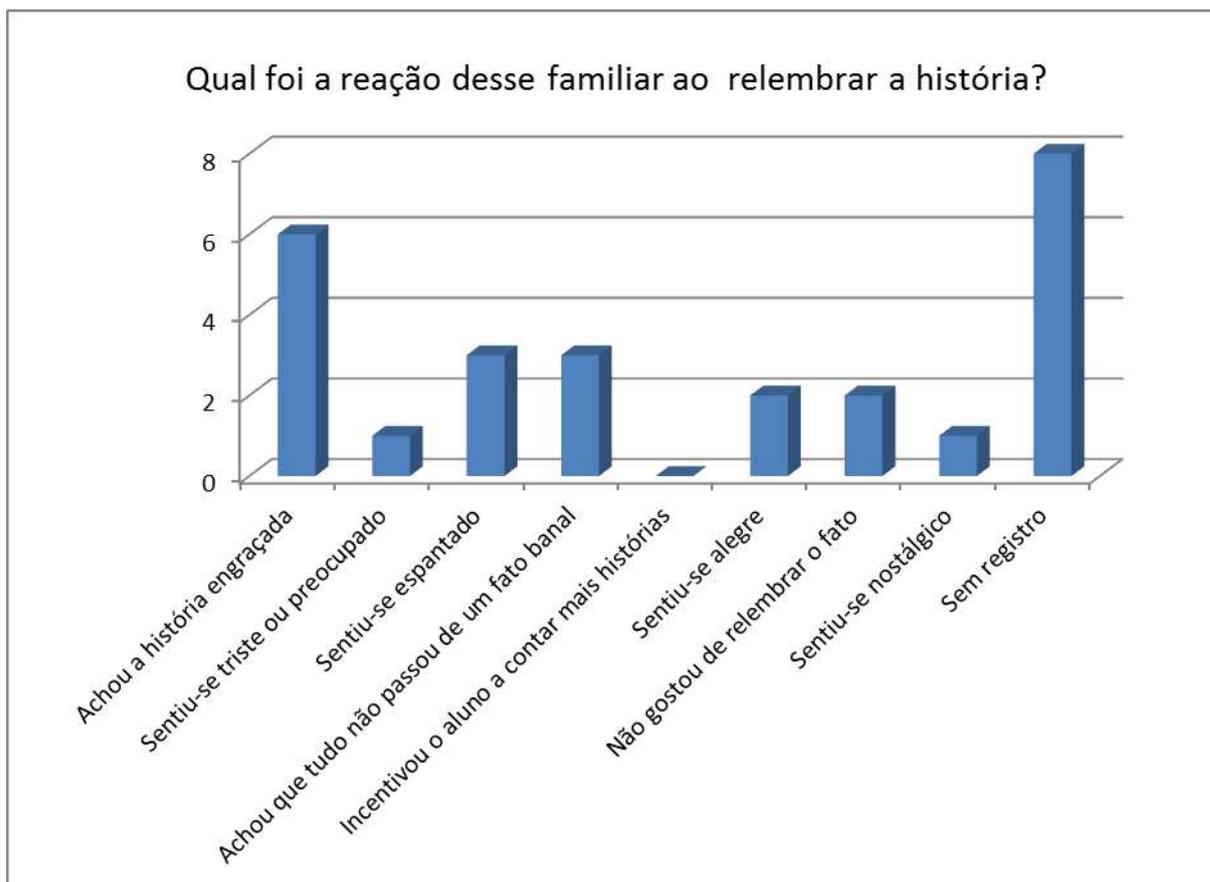


(Gráfico referente às respostas dadas à parte A da entrevista)

Na segunda parte da entrevista, quando perguntado sobre a reação do familiar ao relembrar o fato, percebemos que os sentimentos dos mais velhos a respeito dos eventos narrados variaram de positivos àqueles de repulsa ou negação. Essas reações diferiram do objetivo do aluno-narrador, que escolheu o acontecimento exposto movido pelo fato de que ele representava uma memória positiva de aprendizado ou de alegria.

Um número considerável de entrevistados não registrou seus sentimentos em relação à história lembrada, assim como uma parcela expressiva de familiares considerou a história engraçada. Semelhantes foram também os índices relativos àqueles que identificaram a narrativa como um acontecimento banal ou se mostraram espantados com a lembrança. As reações negativas aparecem em menor porcentagem e englobam as respostas daqueles que não gostaram de relembrar o fato por se sentirem nostálgicos, tristes ou preocupados.

Na questão seguinte – “Há alguma história que essa pessoa viveu, como memória escolar, que ainda a impacta?” –, percebemos que mais da metade dos interlocutores conseguiu manter a interação e também contar uma história relacionada à memória trazida pelo aluno. Os gráficos representativos da segunda parte da entrevista são os seguintes:



(Gráfico referente às respostas dadas à parte B da questão 1)



(Gráfico referente às respostas dadas à parte B da questão 2)

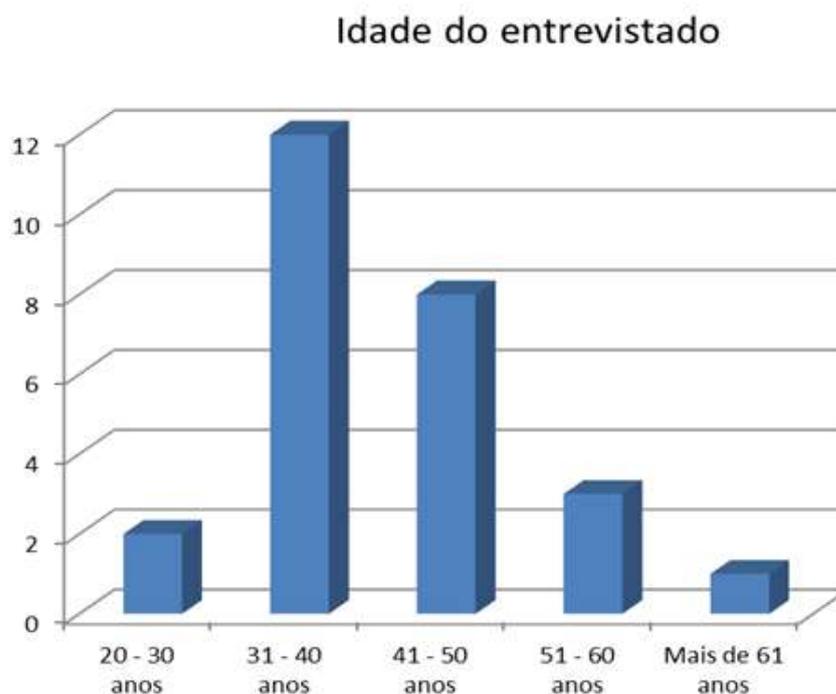
Seguem dois exemplos resultantes dessa interação, transcritos conforme foram registrados pelos alunos:

*A minha mãe junto com sua professora da escola e seus colegas plantaram um pé de jaboticaba, e a minha disse que tem esse pé até hoje na escola.*  
(Aluna H)

*Minha mãe estava brincando com a irmã dela, a bola caiu do outro lado de uma cerca de arame, ela foi passar pela cerca para pegar a bola e acabou furando o pé. Foi o caminho todo de casa pulando quando chegou em casa fez um curativo com um tempo o pé sarou mas até hoje tem a cicatriz.*  
(Aluna I)

A parte C da entrevista tinha a função de identificar os interlocutores através de seu grau de parentesco e idade. Essa identificação mostrou novamente que a mãe foi a grande ouvinte e interlocutora dos alunos, com uma porcentagem de respostas de 73,1%. O pai aparece em segundo lugar, com 15,4% das respostas. Trata-se de um dado importante, que nos leva a refletir sobre o compartilhamento de experiências com as figuras materna e paterna.

O gráfico também revela que esses interlocutores se encontram na faixa etária de 31 a 50 anos, sendo o intervalo de 31 a 40 o mais representativo. Os dados seguintes se referem aos irmãos mais velhos (7,7%), situados entre 20 e 30 anos e aos avós (3,8%), cuja média de idade é representada a partir dos 51 anos.



(Gráfico referente às respostas dadas à parte C da entrevista)

Na atividade “Trocando experiências 1”, o objetivo era investigar a importância de contar e compartilhar histórias; por sua vez, a proposta de “Trocando experiências 2” teve como foco o trabalho com o ato de contar uma história e perceber a reação do interlocutor, visando à reflexão sobre o processo e preparando os estudantes para a atividade “Trocando experiências 3”. Aplicada na fase 2, essa proposta faria com que os alunos atuassem como narradores, recontando uma história que não era conhecida por seus interlocutores.

### 3.4.3 *Trocando experiências 3*

A atividade “Trocando experiências 3” se refere às interações feitas pelos alunos através da leitura do conto “O voo do Jika”, realizada na fase 2 da aplicação da sequência didática. Após as atividades de leitura e roda de conversa no ambiente escolar, os estudantes receberam uma terceira consulta, cuja função era obter dados relativos às formas de interação e reprodução oral de uma história que os alunos recontariam a pessoas de seu convívio extraescolar.

A título de exemplo, a consulta se apresentava da seguinte forma:

Atividade de leitura e entrevista: “O voo do Jika”, de Ondjaki  
Língua Portuguesa  
Professora Adriana Galvão  
Nome: \_\_\_\_\_

**A – Para quem o conto foi lido? Por que essa pessoa foi escolhida?**

**B – Quais foram as impressões de leitura dessa pessoa?**

a – Entendeu a leitura e gostou da história.

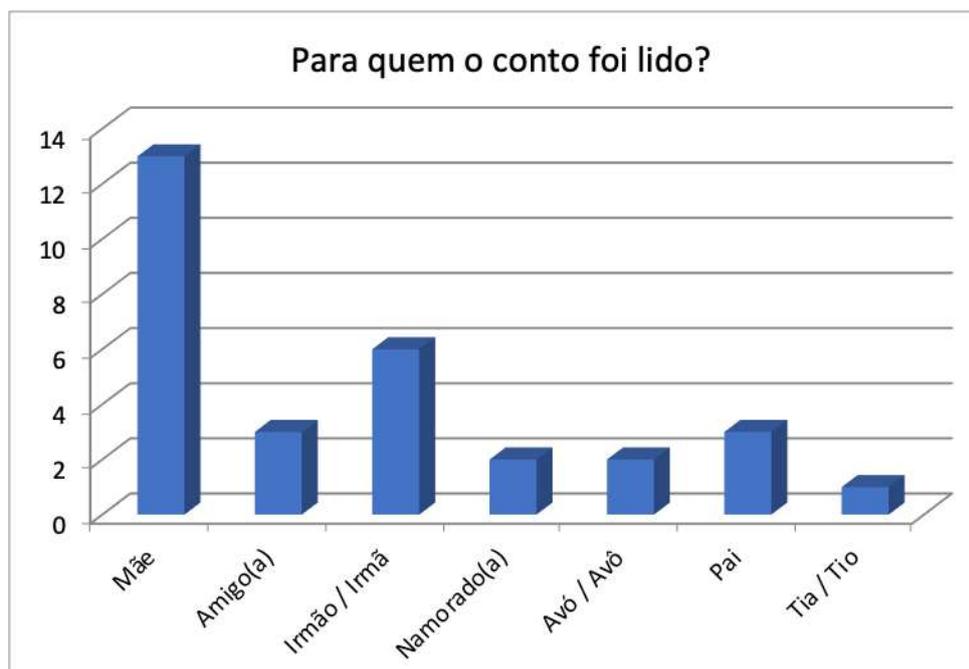
b – Não entendeu o texto lido, mas depois da explicação gostou da história.

c – Entendeu o texto lido, mas não gostou da história.

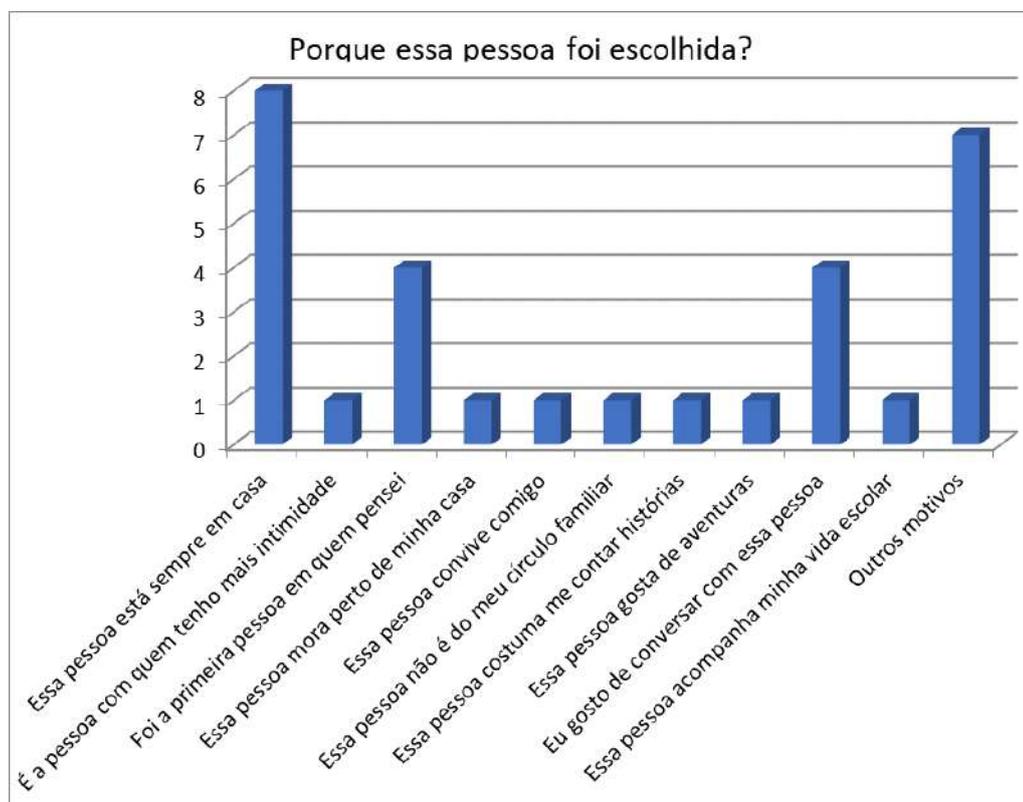
d – Não entendeu o texto lido e não gostou da história.

**C – O entrevistado viveu algo parecido em sua infância? Relate a experiência narrada de forma sucinta.**

Novamente a mãe aparece como a grande ouvinte, seguida da figura paterna, de amigos e de irmãos. Os motivos pelos quais os alunos escolheram seus interlocutores como ouvintes de uma nova história são, de acordo com os gráficos a seguir, o fato de a pessoa escolhida estar sempre em casa; de se tratar da primeira pessoa lembrada e de o aluno gostar de conversar com esse indivíduo. Em conjunto, essas razões indicam que a presença desses interlocutores na rotina dos estudantes é fator positivo para a interação, a confiança e para seu desenvolvimento social.



(Gráfico referente às respostas dadas à primeira parte da questão A)



(Gráfico referente às respostas dadas à segunda parte da questão A)

O gráfico seguinte representa a impressão de leitura do ouvinte. Nele, verificamos que, em um primeiro momento, todos conseguiram entender a leitura e também demonstraram gostar do conto lido. Para essa atividade, os alunos ficaram livres para escolherem a forma de apresentação do conto: poderiam lê-lo para a pessoa, junto dela ou apenas lhe relatar a leitura. Essa liberdade produziu um alto nível de interação, já favorecido pelo fato de que os ouvintes escolhidos estavam a par do projeto que vinha sendo conduzido na escola.



(Gráfico referente às respostas dadas à questão B)

A liberdade para a apresentação da leitura do conto também contribuiu para a compreensão do texto e a interação nele baseada. Isso porque todos os entrevistados se posicionaram a respeito de uma vivência, semelhante ou não à relatada na história. Ainda que isso não possa ser tomado como garantia de apreciação total do texto, a resposta à leitura chama a atenção:



(Gráfico referente às respostas à questão C)

#### 3.4.4 Trocando experiências 4 – Entrevistas com alunos e visitantes da exposição

As últimas propostas de interação se referem a duas entrevistas: a realizada com os alunos após a implementação da SD e aquela feita com os visitantes da exposição, incluídos os pais dos estudantes. Os dados relativos a essa parte do processo não foram utilizados como atividade pedagógica em sala de aula. Antes, constituíram parte do *corpus* que, uma vez analisado, permitiu a conclusão da sequência didática que visava ao desenvolvimento da função de narrador em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Nesse contexto, a primeira proposta analisada é o questionário direcionado aos alunos. Esse documento continha as seguintes perguntas:

- A) Você convive com os mais velhos de sua família?
- B) De onde essas pessoas são?
- C) Elas contam histórias do lugar onde passaram a infância?
- D) As histórias delas são parecidas com as suas?
- E) Você acha que sentirá necessidade de contar suas histórias quando se tornar mais velho?
- F) Que tipo de histórias você imagina que contará?
- G) O que você achou da sequência de atividades sobre narrativas e relatos pessoais que desenvolvemos?

As respostas fornecidas pelos alunos compuseram o material de análise acerca da apropriação da condição de narrador por meio das escritas de si em relatos de memórias. Esses dados não foram tabulados por se destinarem à pesquisa qualitativa.

Com o resultado dessa análise, verificamos que a maioria dos educandos convive com as pessoas mais velhas de suas famílias. O material também demonstra que essas pessoas exercem influência significativa na forma pela qual os alunos se apropriam de ensinamentos e experiências de vida, conforme registram exemplos extraídos de respostas discursivas e já reproduzidos neste trabalho. Nessas respostas, os alunos consideram como mais velhos não apenas seus avós, mas também tios e primos. A maioria desses familiares vem do Nordeste do país, em primeiro lugar, seguido do Sudeste. Houve poucas menções às regiões Norte e Centro-Oeste.

Os alunos que responderam de forma negativa à questão da convivência com familiares mais velhos fizeram o mesmo nas questões C (“Elas contam histórias do lugar onde passaram a infância?”) e D (“As histórias delas são parecidas com as suas?”). Porém, com observações como as seguintes:

*[...] mas quando eu fui para o Maranhão, meu avô, na maioria das noites, contava história.* (Aluna K)

*O meu pai me dá conselhos. Ele fala que é para o meu bem.* (Aluna J)

Esses mesmos alunos, ao responderem à questão E, (“Você acha que sentirá necessidade de contar suas histórias quando se tornar mais velho?”) relataram, em sua maioria, que sentiriam a necessidade de contar suas histórias quando se tornassem mais velhos. Essas respostas revelam que, apesar da falta de oportunidade de convívio com os mais velhos de suas famílias, os estudantes acreditam que interagir com pessoas de mais idade é importante, pois representa um acesso a uma fonte de conselhos e de transmissão de valores. Tal é o que se pode notar em uma justificativa de resposta como: “*Sim, como meu avô um dia contou, eu também irei contar*” (Aluna K).

Houve apenas uma educanda que se posicionou de maneira contrária, afirmando que não sentiria essa necessidade. Entretanto, o referido posicionamento contém uma ressalva: “*Necessidade não, mas se alguém mais novo ou mais velho quiser ouvir é um prazer contar. Adoraria contar histórias*” (Aluna H). Entre os que se mostraram indecisos ao responder essa questão, destacamos a seguinte justificativa: “*Depende, se eu tiver coisas interessantes para contar vou sentir necessidade*” (Aluna L).

Sobre a questão 6, (“Que tipo de histórias você imagina que contará?”), esse mesmo grupo apresentou as seguintes respostas: histórias de aprendizado, histórias da vida, momentos marcantes, histórias do passado, histórias sobre a escola, travessuras e namoros. No grupo de alunos que responderam de forma afirmativa à questão 1, (“Você convive com os mais velhos de sua família?”), há, da mesma forma, um grande percentual de respostas afirmativas à questão 3, (“Elas contavam histórias do lugar onde passaram a infância?”). Esse dado revela um caráter de forte interação, considerando a relação existente entre as duas questões. Relativamente ao contexto exposto, houve apenas 3 de respostas negativas.

Dentre as respostas afirmativas a respeito das semelhanças entre as histórias dos mais velhos e as dos educandos, há índices de que a maioria considera que essas histórias sejam diferentes. O seguinte comentário pode ser destacado como exemplo: “*São bem diferentes porque antigamente os pais trabalhavam o dia inteiro e não deixavam as crianças sob supervisão de nenhum adulto, deixando eles sozinhos e ‘soltos’*” (Aluna M).

Já quando questionados sobre a possibilidade de sentirem necessidade de contar histórias quando se tornarem mais velhos, há, nesse grupo, novamente um percentual significativamente maior de respostas afirmativas. Seguem alguns exemplos de justificativa:

*Sim, pois quero contar as minhas histórias para os meus filhos e netos.*  
(Aluno N)

*Sim, assim nos aproximamos mais de netos, etc...* (Aluno O)

*Me imagino todos os dias contando histórias para meus filhos e netos.*  
(Aluna P)

*Acho que sim, gosto de compartilhar minhas experiências.* (Aluna Q)

*Acho isso necessário porque pode dar um exemplo.* (Aluna I)

Sobre os tipos de histórias a serem contadas, esse grupo apresentou as seguintes respostas: histórias de aventuras, de escola, de amigos, de irmãos, de momentos marcantes do passado, do que ainda pretendem aprontar, histórias engraçadas, de namoro, de infância, de travessuras e até mesmo histórias inventadas. Para essa questão, houve apenas uma menção negativa.

Quanto à avaliação dos alunos a respeito do desenvolvimento da SD, os seguintes itens foram apontados como fatores positivos: a contribuição da SD para o desenvolvimento da escrita; a possibilidade de relembrar; o aprendizado; o compartilhamento de histórias e

sentimentos; a aproximação entre os colegas e o contato com a ideia de nostalgia. Transcrevemos abaixo alguns dos comentários atinentes à percepção dos alunos depois da aplicação da sequência didática. Os comentários estão reproduzidos exatamente como foram registrados:

*Bom, eu gostei muito pois fez com que alguns familiares se aproximassem mais. (Aluno O)*

*Acredito que as atividades me ajudou bastante na escrita; Os relatos pessoais me fez pensar duas vezes antes de tomar tal atitude. (Aluna I)*

*Fundamentais, pois lembrei de coisa que faz tanto tempo que aconteceu, como meu irmão mais novo me enforcando, e ri tanto lembrando... lembrar, é como reviver um momento, e os que eu lembrei e revivi sempre serão bons, um tempo bom, que não volta nunca mais... (Aluna M)*

*Achei muito legal pelo fato de sempre lembrar o que aconteceu e saber sobre a história de outra pessoa. (Aluna R)*

*Interessante, conseguimos contar nossas histórias para outras pessoas. (Aluna G)*

Com essas respostas, é possível avaliar o quão importante são as atividades que possibilitam a interação e o compartilhamento de saberes e sentimentos, pois podem ser significativas e, ao mesmo tempo, fonte de aprendizagem para os educandos. Uma tarefa que parece bastante simples, como ler um texto e escrever sobre uma memória, se transformou em oportunidade para a reflexão e a partilha de histórias que ultrapassaram o espaço da sala de aula, unindo dimensões que normalmente são deixadas à margem no processo educativo.

### **3.4.5 Entrevista com os visitantes da exposição**

A última fase da SD, em que se realizou a exposição dos trabalhos desenvolvidos, foi aberta a toda a comunidade escolar. Os visitantes foram entrevistados por meio de uma proposta de interação com perguntas voltadas aos hábitos de ouvir e contar histórias, além de questões relativas à sua percepção da SD.

A entrevista continha as seguintes perguntas:

Q1. Você costumava ouvir histórias quando era mais jovem? De quem?

Q2. Você considera importante ter ouvido essas histórias? Por quê?

Q3. Você costuma contar histórias? Para quem?

Q4. Como você se sente como narrador?

Q5. Essa apresentação representou um aprendizado para você? Por quê?

Q6. Qual parte da exposição mais lhe interessou? Por quê?

As respostas obtidas constituíram um material de análise, cujo resultado é descrito a seguir. Todas as respostas à primeira questão foram afirmativas, com exceção de apenas uma. As pessoas apontadas como contadores de histórias foram os pais, os irmãos, as avós, os tios, os vizinhos e amigos. Um dos entrevistados completou sua resposta com a seguinte frase: *“Tempo muito bom que não volta mais”*<sup>29</sup>. Uma representação de nostalgia típica dos mais velhos, considerando que a idade dos entrevistados variou de 33 a 56 anos e que não apresenta grande ocorrência nas respostas dadas pelos alunos.

Na questão 2, as considerações feitas pelos entrevistados giraram em torno de fatores como aprendizagem, resgate de valores, fortalecimento de vínculos e reflexão. Seguem dois exemplos de respostas a essa questão:

*Muito importante. Resgata valores, conceitos de amizade, fortalece os vínculos familiares. (Visitante D – 53 anos)*

*Sim, porque nos trouxe o conhecimento e a importância dos alunos adquirir na vida o conhecimento também. (Visitante C – 41 anos)*

Para a questão 3, todas as respostas foram afirmativas. Os entrevistados declararam contar histórias para seus filhos, amigos, cônjuges, sobrinhos e alunos. A resposta que se destacou nessa pergunta foi a seguinte: *“Sim. Para meus filhos, inclusive as que ouvia na infância”* (Visitante D – 53 anos). A questão 4 reinterpreta as respostas dadas pelos alunos à mesma questão, presente na fase 1 da SD. Os entrevistados afirmaram se sentirem importantes, alegres e gratos, revivendo a história ao assumirem a posição de narrador. Podem ser destacadas as seguintes respostas:

*Importante porque somos o centro. Para atrair as pessoas ao nosso redor. (Visitante C – 41 anos)*

*Contente pela emoção dos ouvintes. (Visitante G – 48 anos)*

---

<sup>29</sup> (Visitante B – 56 anos)

*Me sinto bem. Sinto que doo algo de mim. (Visitante A – 33 anos)*

A questão 5 recebeu apenas respostas afirmativas, das quais se destacam as seguintes:

*Sim... Confraternização... fazer parte de mais uma história na vida do meu filho. (Visitante G – 48 anos)*

*Sim, percebi que as histórias são importantes. (Visitante F – 48 anos)*

*Sim, porque em cada parte que foi explicado eu me senti na história e a posição como eu me encaixo ao narrar um fato ou lembrar. (Visitante G – 48 anos)*

A respeito do que mais os atraiu na exposição, os participantes destacaram a apresentação dos relatos de infância; a quinta mesa, que tratava dos primeiros relatos de memórias escritos pelos alunos; o relato sobre Matemática<sup>30</sup> e, finalmente, a apresentação sobre Ondjaki. Cabe nota o fato de que, sobre o relato destacado, o entrevistado se posicionou afirmando que viu nitidamente *o quanto a vida escolar é marcante para estes jovens. Nós como professores fazemos parte dessa história*". (Visitante A – 33 anos)

Dessa forma, percebemos que o trabalho com os relatos de memórias não ficou restrito à sala de aula. Ao contrário, levou toda a comunidade escolar a refletir sobre a necessidade de aproximação e a possibilidade de aprendizado através tanto de histórias quanto do compartilhamento de memórias individuais e coletivas.

### **3.5 Entrevista com Ondjaki**

O contato com Ondjaki foi resultado de uma demanda dos alunos durante a aplicação da fase 1. Diante da necessidade de aproximação com o autor, apresentada pelos educandos, procuramos formas de contatá-lo. Através de sua página oficial no *Facebook*, fomos direcionados a enviar-lhe um *e-mail* pessoal.

Na primeira mensagem, explicamos que estávamos desenvolvendo uma sequência didática, cujo instrumento motivador eram três textos de seu livro *Os da minha rua* (2007) e que gostaríamos de fazer algumas perguntas a respeito do processo de criação artística. O autor aceitou responder às perguntas dos alunos, dando início a um processo de correspondência mediado pela professora.

---

<sup>30</sup> Cf. anexo 4.

Para a realização dessa tarefa, os alunos foram informados de que poderiam escrever uma ou mais questões a serem enviadas a Ondjaki. Porém, antes do envio, procedemos a uma análise das questões elaboradas, selecionando onze para enviarmos ao escritor.

As questões selecionadas foram:

1. Quando você começou a escrever?
2. Quais dificuldades você encontrou ao querer publicar seu primeiro livro?
3. Em nossas pesquisas, lemos que você morou no Brasil. O que te fez vir morar aqui?
4. Como foi sair da sua “área de conforto” para poder alcançar seus sonhos?
5. Está satisfeito com o que conquistou até agora?
6. Por que é importante a dedicação à leitura e escrita?
7. Como surgiu a idéia de escrever suas memórias de infância? São memórias ou ficção?
8. Na sua infância e adolescência você costumava ler muitos livros? Se sim, quais?
9. O que você acha das pessoas que não gostam de ler?
10. O que você prefere: livro, filme ou série?
11. Por que o nome Ondjaki?

O processo de elaboração do questionário revelou as preocupações acadêmicas dos alunos: contrariando a sugestão da professora – relativa ao envio de questões sobre os textos lidos –, as perguntas escolhidas traziam curiosidades sobre o ato da escrita.

Como os alunos já tinham aprendido a gostar de Ondjaki, já existia um vínculo afetivo e importava bastante que as respostas do autor condissessem com as expectativas que os estudantes tinham sobre a vida. Por isso, as questões sobre quando o autor começou a escrever (1), quando publicou seu primeiro livro (2), se houve dificuldades nesse processo (2) e se já encontrou a felicidade (5) revelam as preocupações correntes na fase da vida em que os educandos se encontram.

As questões formuladas pelos alunos evidenciam o desejo de descobrir como se tornar um escritor; é, portanto, natural que a primeira delas buscasse saciar a curiosidade a respeito de quando esse processo tem início. A resposta do autor a essa questão ressaltou uma parte importante da SD: o ato de ouvir histórias. Isso porque Ondjaki cita, em sua resposta, o fato de que desde cedo gostava de ouvir histórias e depois de recontá-las.

Na sequência, as questões se direcionaram a um aspecto técnico relacionado ao ato da escrita: a publicação de um livro. A terceira questão (“Em nossas pesquisas lemos que você

morou no Brasil. O que te fez vir morar aqui?") teve um caráter de confirmação e aproximação com o autor, ao passo que a quarta ("Como foi sair da sua 'área de conforto' para poder alcançar seus sonhos?") permite perceber a busca por semelhanças e o desejo de realização de sonhos, que começa a nascer na adolescência. Trata-se de uma questão que se desdobra na questão 5, que trata especificamente de conquistar objetivos.

Somente a partir da questão 6, ("Por que é importante a dedicação à leitura e escrita?") é que se torna possível verificar o desvio do olhar dos educandos para o caráter de estudo da SD. Em outros termos, quando os alunos questionam o escritor acerca da importância da dedicação à leitura e à escrita, abrem o caminho à sétima questão, cujo tema não é senão o centro da SD: as memórias e a ficção.

A aproximação entre aluno, leitor e autor – presentes nas questões 8 ("Na sua infância e adolescência você costumava ler muitos livros? Se sim, quais?"), 9 ("O que você acha das pessoas que não gostam de ler?") e 10 ("O que você prefere: livro, filme ou série?") – pretende confirmar um comportamento que os estudantes consideram adequado a um escritor e/ou a um bom aluno: o hábito da leitura e a aquisição de cultura por meio de livros, filmes e séries. A última pergunta da entrevista traz uma questão bastante pessoal: o nome, a identidade do autor. Trata-se de um momento em que se busca confirmar o que o nome representa e como o autor se sente em relação a ele. Afinal, é no nome que "cada um de nós acredita instintivamente que se depositou a essência de seu ser" (LEJEUNE, 2014a, p. 41).

As questões que compuseram a entrevista tiveram por objetivo a confirmação de que o autor poderia mesmo ser identificado aos alunos. Isso é expresso de forma clara nas questões sobre os hábitos de leitura, os *hobbies* e a opinião de Ondjaki a respeito da importância de ler e escrever. A resposta à questão número 7 ("Como surgiu a idéia de escrever suas memórias de infância? São memórias ou ficção?"), relacionada especificamente ao projeto, trouxe uma explicação que corrobora a intenção da pesquisa e ratifica a reflexão a que os próprios alunos já haviam chegado. Na visão de Ondjaki,

há uma linha pouco clara entre ficção e realidade. Às vezes recorro à memória para fazer literatura, mas isso é porque a literatura se faz de diversos materiais. Mais pessoais, menos pessoais; mais inventados, mais ou menos perto do que já existiu. Mas eu não penso desse modo, separando ficção das memórias. As memórias também são ficção. Muitas vezes. O mais das vezes... (ONDJAKI, Entrevista concedida aos alunos via e-mail em novembro de 2018)

A utilização da memória como instrumento de criação artística ou de recriação de uma realidade vivida promove o acesso às nossas habilidades de ficcionalizar. Inerente a todos nós,

essa capacidade se realiza inconscientemente, como tarefa cotidiana exigida como condição para que possamos enfrentar a realidade e os fatos objetivos da vida; para que conheçamos nossas múltiplas vozes e papéis sociais. Ouvir histórias, contá-las e compartilhá-las é um exercício de elaboração de nossa subjetividade. Utilizar-se do poder das narrativas na condição de narrador significa tomar posse de direitos: o direito ao conhecimento de nós mesmos e da comunidade onde vivemos e atuamos; o direito à memória de nossas histórias individuais e coletivas e a conseqüente conquista de espaço e visibilidade social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SAÍDA DO LABIRINTO?

O percurso de pesquisa exposto nesta dissertação de mestrado buscou apresentar a figura do narrador como elemento capaz de fortalecer e, ao mesmo tempo, fomentar o reconhecimento da identidade em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Esse objetivo foi desenvolvido como um projeto que permitia reflexões e reestruturações ao longo de sua implementação. Em outros termos, o fato de que a aplicação da sequência didática ocorreu de forma intermitente nos permitiu a constante avaliação e readequação das abordagens.

Dentre as muitas possibilidades para a apresentação da figura e da função de narrador, a opção pelo viés da escrita de si em relatos de memórias garantiu a ancoragem das vivências dos alunos adolescentes exatamente no período em que se preparavam para iniciar outro ciclo de suas vidas, em relação ao qual o 9º ano do Ensino Fundamental II se configuraria como marco de passagem. Dessa forma, propiciar e valorizar outros caminhos de expressão escrita, nos quais a elaboração de experiências pudesse ser individualizada e representativa, poderia motivar a criação de estratégias para a promoção da figura do aluno-narrador como elemento de fortalecimento de identidade, tendo como base as narrativas de memórias de crescimento produzidas pelos educandos.

Consideramos que a SD atingiu os objetivos propostos em sua concepção na medida em que possibilitou o crescimento e a manutenção de aspectos afetivos nas relações escolares, condição primordial para que a aprendizagem se efetive. A aplicação da sequência nos possibilitou comprovar hipóteses levantadas durante o planejamento de atividades, tais como o fato de que ouvir a experiência do outro e compará-la à sua própria é algo que permite criar aproximações ou relações de valor entre os pares. Além desse aspecto – de extrema importância, pois garantiu a manutenção do trabalho ao longo de doze aulas –, é preciso pontuar que também foi possível explorar a elaboração das impressões provocadas pela leitura.

No que concerne ao uso de textos literários como elemento motivador para a expressão pessoal, percebemos que essa metodologia representou uma estratégia para a aproximação entre os alunos, promovendo confiança e propiciando a capacidade de reconhecimento. Por meio da leitura literária, surgiu a possibilidade da manifestação autoral pautada em um contexto determinado, o que possibilitou depreender que a literatura tem, entre suas variadas funções, o papel de divulgar normas sociais e despertar a consciência tanto a respeito de nós mesmos quanto de nossas relações com a sociedade.

A influência da leitura na produção escrita e no compartilhamento de memórias revelou novos direcionamentos relativos para possibilitar a expressão dos alunos de forma plena, fazendo emergir potencialidades que muitas vezes são negligenciadas durante as aulas. Mostrar aos alunos que a arte literária tem também a função de nos ensinar a ver o outro, ouvi-lo e tentar entendê-lo é um processo de humanização e uma maneira de nos afirmarmos como sujeitos de ações e de recepções, compreendendo que somos influenciados pelos outros na mesma medida em que também os influenciamos.

O resultado dessa elaboração e da interação constituída entre o texto e o leitor se converteu em uma melhor performance oral dos alunos e no desenvolvimento da escrita, especificamente no que tange à capacidade de diferenciação de textos de caráter biográfico e ficcional e à compreensão da estrutura de textos com caráter narrativo. O desenvolvimento das habilidades de escrita foi consolidado por meio da leitura, o que possibilitou aos educandos a consciência de sua transformação em sujeitos de um discurso e de uma voz autoral. Essa trajetória de leitor autor permitiu aos alunos a compreensão de que a leitura de textos literários nos faculto o conhecimento e a ressignificação de nosso mundo, nossos pensamentos e nossas formas de lidar com a realidade.

Findo o percurso de aplicação e análise, concluímos que essa pesquisa não se esgota na produção escrita e na exposição dos relatos; ao contrário, abre novas possibilidades de investigação em outras vertentes relativas à atividade docente, à formação do leitor literário e à prática da escrita como expressão de subjetividades. Permanecendo no âmbito do Ensino Fundamental II, o desenvolvimento deste trabalho deixou clara a urgência de se trabalharem as emoções no processo educativo, especificamente no que concerne à leitura literária e à expressão escrita.

Diante dessa constatação, acreditamos que explorar o campo de estudo de habilidades socioemocionais aplicadas ao ensino de literatura e de produção escrita poderia fornecer subsídios para uma prática educativa que cumprisse efetivamente os parâmetros de uma educação integral. Nessa perspectiva, outro ponto a ser destacado é o que se relaciona à abordagem da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental II.

A introdução de práticas de leitura literária nessa fase da escolarização poderia adiantar competências que favorecessem o percurso a ser realizado no Ensino Médio, sobretudo se considerarmos que, nessa última etapa da educação básica, há a inserção de um novo campo de atuação: o campo da vida pessoal. A esse respeito, é necessário esclarecer que a BNCC organiza as práticas de linguagens em campos de atuação cujo objetivo é contextualizar o conhecimento, de forma que o aluno se aproprie dele de forma significativa.

Esse procedimento ressalta a importância da literatura e da escrita na formação dos alunos tanto como cidadãos quanto como indivíduos e busca normatizar a necessidade do resgate de sua voz, que muitas vezes permanece marginalizada nos setores escolares. Por essa razão, a pesquisa por metodologias que favoreçam a expressão escrita e a fruição leitora no Ensino Fundamental é primordial. Ao mesmo tempo em que tais habilidades reforçam nossas potencialidades como seres de narração, nos recordam do ato de narrar como um importante fio condutor de nossa existência.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (Orgs.) **Freud pensa a educação: o desejo de saber**. São Paulo: Editora Segmento, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 1999.
- BARTHES, Roland. **S/Z**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- \_\_\_\_\_. “A morte do autor”. IN: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 65 – 70.
- BASTOS, Alice Beatriz Baretto Izique. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BENJAMIN, Walter. “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. IN: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas, vol. 1**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197 – 221.
- BENVENISTE, Émile. “A natureza dos pronomes”. IN: \_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Editora da UNICAMP; Pontes, 1988, p. 277 – 283.
- \_\_\_\_\_. “Da subjetividade na linguagem”. IN: \_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Editora da UNICAMP; Pontes, 1988, p. 284 – 293.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, Alfredo. “Narrativa e resistência”. IN: \_\_\_\_\_. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118 – 135.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 31 de janeiro de 2020.
- BRASIL. **Lei 11.645/08**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Lei 10.639/03**. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. **Portal da Educação Integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em 31 de janeiro de 2020.

- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. IN: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas cidades, 2004, p. 169 – 191.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- COLONNA, Vincent. “Tipologia da autoficção”. IN: NORONHA, Jovita (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014, p. 39 – 66.
- COUTO, Mia. **A varanda do frangipani**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- DOUBROVSKY, Serge. “O último eu”. IN: NORONHA, Jovita (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014, p. 111 - 125.
- DUARTE, Eduardo de Assis. “Por um conceito de literatura afro-brasileira”. IN: **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**, vol.4. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 375 – 403.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura: ensaios**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FOUCAULT, Michel. “As escritas de si”. IN: \_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992, p.129 – 160.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. “O que é o autor?” IN: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema**. Vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264 – 298.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. “A memória dos mortais: notas para uma definição de cultura a partir de uma leitura da *Odisseia*”. IN: \_\_\_\_\_. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 13 -27.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- GUIMARÃES, Elisa. “Linguagem literária”. IN: HUBNER, Regina M. et alli (Orgs.). **Diário de classe 3: Língua Portuguesa**. São Paulo: FDE, 1994, p. 17 – 28.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo (ou a polêmica em torno da ilusão)**. São Paulo: Ática, 2007.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Afetividade e o processo de constituição do leitor**. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/40/36> Acesso em 05 de janeiro de 2019.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

\_\_\_\_\_. “Dois eus em confronto (entrevista a Annie Pibarot)”. IN: NORONHA, Jovita (Org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 223– 242.

LIMA, Norma Sueli Rosa. **Ensino das literaturas de língua portuguesa como estratégias de leitura**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/31630>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

LUKÁCS, Georg. “Narrar ou descrever?” IN: \_\_\_\_\_. **Ensaios sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965, p. 43 – 94.

MACÊDO, Tania Celestino de. **Luanda, cidade e literatura**. São Paulo/Luana: Editora da Unesp/Nzila, 2008.

\_\_\_\_\_. “A presença da literatura brasileira na formação dos sistemas literários dos países africanos de língua portuguesa”. IN: **Revista Via Atlântica**. Nº 13, 2008, p. 123 – 151.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: processos de retextualização**. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NORONHA, Jovita. “Apresentação”. IN: LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014, p. 7 -11.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez, 2008.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

PINEAU, Gaston. “As histórias de vida como artes formadoras da existência”. IN: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 41 – 58.

REZENDE, Neide Luzia. “**Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas**”. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200093&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200093&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 20 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. “O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas”. IN: SANTINI, Juliana. **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 275 – 293.

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

ROUXEL, Annie. “Aspectos metodológicos do ensino de literatura”. IN: DALVI, Maria Amélia et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p.17 – 33.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da Cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa – 9.o ano – volume 1.** – São Paulo: SME/COPEP, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/47271.pdf> Acesso em: 16 fev. 2019.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Ática, 2007 (Princípios; 46).

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

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio. **As mil e uma noites: contos selecionados**. São Paulo: Sol, 2008.

VIEIRA, Alice. **Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos**. Cadernos de pesquisa. Vol. 38, n. 134. São Paulo: Maio/Agosto de 2008.

VILAIN, Philippe. “A prova do referencial”. IN: NORONHA, Jovita (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 163 – 179.

\_\_\_\_\_. “Dois eus em confronto (entrevista a Annie Pibarot)”. IN: NORONHA, Jovita (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 223 – 242.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## ANEXO 1

### CONTO – FASE 1 – MEMÓRIAS ESCOLARES

#### *Nós choramos pelo Cão Tinhoso*

*para a Isaura. para o Luís B. Honwana*

Foi no tempo da oitava classe, na aula de português.

Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa – como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: “Nós matamos o Cão Tinhoso”.

Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado.

A camarada professora de português selecionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos 52. Eu era o número 51. Embora noutras turmas tentassem arranjar alcunhas para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estiga violenta.

Muitos eram nomes de animais: havia o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, a Barata-da-Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela - e o Jacó, que era eu. Deve ser porque eu mesmo falava muito nessa altura. Havia o É-tê, o Agostinho-Neto, a Scubidú e mesmo alguns professores também não escapavam da nossa lista. Por acaso a camarada professora de português era bem porreira e nunca chegamos a lhe alcunhar.

Os outros começaram a ler a parte deles. No início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só introdução. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a maka do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para bondar o Cão Tinhoso. Os miúdos tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal

queria dar proteção ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha feridas penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.

Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda hora a olhar as cuecas das meninas “entaladas na gaveta”, queremos beijos na boca mais demorados e na dança de *slow* ficamos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio, mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto.

Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho, que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso.

O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola Mutu Ya Kevela, no ano de 1990: quando a Scubidú leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava.

O céu ficou carregado de nuvens escurecidas. Olhei lá para fora à espera de uma trovoadá que trouxesse uma chuva de meia-hora. Mas nada.

Na terceira parte até a camarada professora começou a engolir cuspe seco na garganta bonita que ela tinha, os rapazes mexeram os pés com nervoso miudinho, algumas meninas começaram a ficar de olhos molhados. O Olavo avisou: “Quem chorar é maricas então!”, e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido.

Um silêncio muito estranho invadiu a sala quando o Cabrito se sentou. A camarada professora não disse nada. Ficou a olhar para mim. Respirei fundo.

Levantei-me e toda a turma estava também com os olhos pendurados em mim. Uns tinham-se virado para trás para ver bem a minha cara, outros fungavam do nariz tipo constipação de cacimbo. A Aina e a Rafaela, que eram muito branquinhas, estavam com as bochechas todas vermelhas e os olhos também, o Olavo ameaçou-me devagar com o dedo dele a apontar para mim. Engoli também um cuspe seco porque eu já tinha aprendido há muito tempo a ler um parágrafo depressa antes de o ler em voz alta: era aquela parte do texto em que os miúdos já não têm pena do Cão Tinhoso e querem lhe matar a qualquer momento. Mas o Ginho não queria. A Isaura não queria.

A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. Aliás, ela já tinha dito, ao me escolher para ser o último a fechar o texto, e eu estava vaidoso dessa escolha, o último normalmente era o que lia já mesmo bem. Mas naquele dia, com aquele texto, ela não sabia que em vez de me estar a premiar, estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar.

– Camarada professora – interrompi numa dificuldade de falar. – Não tocou para a saída?

Ela mandou seguir. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que estar atento ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou.

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.

Houve um silêncio de como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas, Fechei o livro.

Olhei as nuvens.

Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.

(ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007, p.131 – 136)

## ANEXO 2

### CONTO – FASE 2 – MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

#### *O voo do Jika*

O Jika era o mais novo da minha rua. Assim: o Tibas era o mais velho, depois havia o Bruno Ferraz, eu e o Jika. Nós até às vezes lhe protegíamos doutros mais velhos que vinham fazer confusão na nossa rua.

O almoço na minha casa era perto do meio-dia. Às vezes quase à 1h. Ao 12h15min, o Jika tocava à campainha.

– O Ndalú tá? – perguntava à minha irmã ou ao camarada António.

– Sim, tá.

– Chama só, faz favor.

Eu interrompia o que estivesse a fazer, descia.

– Mô Jika, comé?

– Ndalú, vinha te perguntar uma coisa.

– Diz.

– Hoje num queres me convidar pra almoçar na tua casa?

– Deixinda ir perguntar à minha mãe.

Entrei. O Jika ficou ansioso na porta, aguardando a resposta. Quase sempre a minha mãe dizia sim. Só se fosse mesmo maka de pouca comida, ou muita gente que já estava combinada para o almoço. Se a avó Chica viesse, ia trazer também a Helda, e assim já não ia dar. Mas normalmente a minha mãe dizia mesmo “sim”. E ficava a rir.

– A minha mãe disse que podes.

– Ah é? – ele pareceu surpreendido. – E a que horas é que vocês vão almoçar?

– Ao 12h30min, Jika.

– Então vou pedir na minha mãe.

Deixei a porta aberta. O Jika devia voltar sem demora quase nenhuma. Gritou contente, cá de baixo, na direção do quarto da mãe dele:

– Maaaaãe, a tia Sita me convidou pra almoçar na casa dela. Posso?

– Podes. Mas vem mudar essa camisa suada.

O Jika deu uma esquindiva, fingiu que já tinha mudado, veio a correr numa transpiração respirada. Contento. Olhos do miúdo que ele era. Fosse o melhor programa da

semana dele. E eu, mesmo miúdo candengue, fiquei a pensar nas razões do Jika não gostar nada de almoçar na própria casa dele.

O Jika estava habituado à muita gasosa. Nesse tempo, se houvesse gasosa na minha casa era para dividir. Como éramos três, eu e duas irmãs, quando o Jika vinha almoçar, até a divisão corria melhor. Ele por vezes queria fugir desse ritual:

– Tia Sita, posso beber uma gasosa sozinho?

– Sozinho, bebes na tua casa – a minha mãe respondeu. – Aqui divide-se.

Depois do almoço, o Jika disse que ia à casa dele buscar “uma coisa”. Eu fiquei à espera, no portão aberto. Prometeu não demorar. Voltou com a tal coisa escondida debaixo do braço, e entramos rapidamente na minha casa. Subimos ao primeiro andar, fomos até o quarto da minha irmã Tchi, e saltamos da varanda para uma espécie de telhado. Aproximamo-nos da berma. Lá embaixo estava a relva verde do jardim. O Jika abriu um muito, muito pequenino guarda-chuva azul.

– Põe a mão aqui – ensinou-me. – Agora podemos saltar.

– Tens a certeza? – olhei para baixo.

– Vamos só.

Saltamos.

A infância é uma coisa assim bonita: caímos juntos na relva, magoamo-nos um bocadinho, mas sobretudo rimos. O Jika teve outra ideia.

– Calma só, mô Ndalú. Vou na minha casa buscar um maior.

– Não, Jika, desculpa lá. Vais saltar sozinho, eu já num vou saltar mais de guarda-chuva.

– Nem num bem grande que tenho, daqueles da praia, antissol e tudo, colorido tipo arco-íris?

– Nem esse!

O Jika ficou desanimado. Sem outras propostas para brincadeiras perigosas, decidiu ir para casa. Ao cruzar o portão, falou ainda:

– Posso te perguntar uma coisa?

– Diz, Jika.

– Amanhã num queres me convidar pra almoçar na tua casa?

### ANEXO 3

#### CONTO – FASE 3 – MEMÓRIAS DE CRESCIMENTO

##### *A piscina do tio Victor*

*para o tio Victor que nos dava prendas do dia  
para a “Buraquinhos”*

Quando o tio Victor chegava de Benguela, as crianças até ficavam com vontade de fugir à escola só para ir lhe buscar no aeroporto dos voos das províncias. A maka é que ele chegava sempre a horas difíceis e a minha mãe não deixava ninguém faltar às aulas.

Então era em casa, à hora do almoço, que encontrávamos o tio Victor. E o sorriso dele, gargalhada tipo cascata e trovão também, nem dá para explicar aqui em palavras escritas. Só visto mesmo, só uma gargalhada dele já dava para nós começarmos a rir à toa, alegres, enquanto ele iniciava umas magias benguelenses.

– Isto, vocês de Luanda nunca viram – abria a mala onde tinha rebuçados, chocolates ou outras prendas de encantar crianças, mais o baralho de cartas para magias de aparecer e desaparecer o Ás de Ouros, também umas camisas posteradas que nós, “os de Luanda”, não aguentávamos.

À noite deixávamos ele jantar e beber o chá que ele gostava sempre depois das refeições. Devagarinho, eu e os primos, e até alguns amigos da rua, sentávamos na varanda à espera do tio Victor. É que o tio Victor tinha umas estórias de Benguela que, é verdade, nós, os de Luanda, até não lhe aguentávamos naquela imaginação de teatro falado, com escuridão e alguns mosquitos tipo convidados extra.

Eu já tinha dito ao Bruno, ao Tibas e ao Jika, cambas da minha rua, que aquele meu tio era muito forte nas estórias. Mas o principal, embora ninguém tivesse nunca visto só uma foto de admirar, era a piscina que ele disse que havia em Benguela, na casa dele:

– Vocês de Luanda não aguentam, andam aqui a beber sumo Tang!

Ele ria a gargalhada dele, nós ríamos com ele, como se estivessem mil cócegas espalhadas no ar quente da noite.

– Nós lá temos uma piscina enorme – fazia uma pausa dos filmes, nós de boca aberta a imaginar a tal piscina. – Ainda por cima, não é água que pomos lá – eu a olhar para o Tibas, depois para o Jika:

– Não vos disse?

O tio Victor continuou assim numa fala fantasmagórica:

– Vocês aqui da equipa do Tang não aguentam..., a nossa piscina lá é toda cheia de Coca-Cola!

Aí foi o nosso espanto geral: dos olhos dos outros, eu vi, saía um brilho tipo fósforo quase a acender a escuridão da varanda e assustar os mosquitos. Nós, as crianças, de boca aberta numa viagem de língua salivada, começamos a rir de espanto e gargalhamos, o tio Victor também, depois rebentamos numa salva de palmas que até a minha mãe veio ver o que se estava a passar.

Agora já ninguém me perguntava nada, falavam diretamente com o tio Victor, queriam mais pormenores da piscina e ainda saber se podiam ir lhe visitar um dia destes.

– Vai todo mundo – o tio Victor riu, olhou para mim, piscou-me o olho. – Vem um avião buscar a malta de Luanda! Preparem a roupa, vão todos mergulhar na piscina de Coca-Cola, nós lá não bebemos desse vosso sumo Tang...

– Ó Victor, para lá de contar essas coisas às crianças – a minha mãe chegou à varanda. Ele piscou-lhe o olho e continuou ainda mais entusiasmado.

– Não tem maka nenhuma, pode ir toda malta da rua, temos lá em Benguela a piscina de Coca-Cola... Os cantos da piscina são feitos de chuinga e chocolate!

Nós batemos palmas de novo, depois estreamos um silêncio de espanto naquelas quantidades de doce.

– A prancha de saltar é de chupa-chupa de morango, no chuveiro sai Fanta de laranja, carrega-se num botão e ainda sai Sprite... – ele olhava a minha mãe, olhos doces apertados pelas bochechas de tanto riso, batemos palmas e fomos saindo.

Quando entrei de novo em casa, fui lá para cima dizer “boa noite” a todos. Passei no quarto do tio Victor, ele tinha uma só luz de candeeiro acesa.

– Tio, um dia podemos mesmo ir na tua piscina de Coca-Cola?

Ele fez assim com o dedo na boca, para eu fazer um pouco-barulho.

– Nem sabes do máximo... No avião que vos vem buscar, as refeições são todas de chocolate com umas palhinhas que dão voltas tipo montanha-russa e lá em Benguela há rebuçados nas ruas, é só apanhar – e ficou a rir mesmo depois de apagar a luz. Até hoje fico a perguntar onde é que o tio Victor de Benguela ia buscar tantas gargalhadas para rir assim sem medo de gastar o reservatório do riso dele.

Fui me deitar, antes que a minha mãe me apanhasse a conversar àquela hora. No meu quarto escuro quis ver, no teto, uma água que brilhava escura e tinha bolinhas de gás que

faziam cócegas no corpo todo. Nessa noite eu pensei que o tio Victor só podia ser uma pessoa tão alegre e cheia de tantas magias porque ele vivia em Benguela, e lá eles tinham uma piscina de Coca-Cola com bué de chuinga e chocolate também. Vi, também no teto, o jeito de ele estremecer o corpo e esticar os olhos em lágrimas de tanto rir.

Foi bonito: adormeci, em Luanda, a sonhar a noite toda com a província de Benguela.

(ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007, p.67 – 71)

## ANEXO 4

### A PRIMEIRA VEZ QUE CONHECI MATEMÁTICA

Isso que eu vou contar aconteceu quando eu estava no primeiro ano. Lembro até hoje que a minha professora era a Raquel. Ela começou a ensinar continhas de mais e menos, ou seja, somar e subtrair. Tudo parecia normal para os outros alunos, mas não para mim. Eu comecei a chorar dentro da sala de aula e a professora pediu para que eu me acalmasse porque matemática não era nenhum “bicho de sete cabeças” e que ela iria me ajudar a aprender a difícil matemática.

Esse fato aconteceu perto da hora de irmos embora. Então, na hora da saída, quando avistei minha mãe na porta da escola, comecei a chorar novamente e minha mãe perguntou o que estava acontecendo comigo. Eu não falava o motivo de jeito nenhum e só pedia para que ela não me levasse à escola nunca mais. E nesse meu chororô todo minha mãe começou a ficar preocupada achando que alguém tinha me maltratado ou coisa do tipo.

Depois que eu me acalmei, acabei falando para ela que não queria ir à escola por causa da matemática, porque estava com medo de não aprender.

Minha mãe riu tanto e quando contou para a professora sobre isso, ela também deu altas risadas.

Isso tudo que aconteceu marcou minha memória porque eu tinha apenas seis anos. Hoje tenho catorze e agora entendo que matemática faz parte do nosso cotidiano. Antes eu não tinha noção do que era matemática...

(Aluna A – Relato de memória produzido na fase “Memórias escolares”)

## ANEXO 5

### RELATO DE MEMÓRIA

Os meus pais sempre contavam “histórias” para mim; a maioria era sobre Papai Noel, Fada do Dente, Coelho da Páscoa, entre outras sobre seres mágicos.

A história que eu mais acreditava era a da Fada do Dente, porém eu odiava arrancar meus dentes. Eu só acabava gostando por causa do dinheiro que a Fada deixava.

Conforme eu fui crescendo, fui descobrindo que a Fada do Dente não existia, mas por um bom tempo, enganei meus pais fingindo que acreditava naquela história. E fiz isso só para continuar ganhando o dinheiro.

Hoje acredito que essas histórias são de tradições e continuam acontecendo nas famílias. Na minha opinião, acreditar nessas histórias é uma das melhores coisas da infância, porque isso acontece com todo mundo e assim podemos dividir isso com as pessoas.

Relembrar esses fatos sempre me dá aquele gostinho de querer voltar para aquela certa idade em que tudo pode acontecer...

(Aluna A – Relato de memória produzido durante a fase “Memórias de crescimento”)

## ANEXO 6

### A FUGA

A memória que eu vou relatar não aconteceu comigo, mas eu estava presente no dia que aconteceu e acho que nunca vou esquecer disso na minha vida.

Eu estava na pré-escola, tinha uns 4 anos. O meu período de “aula” era na manhã. Naquela época eu era muito mais tímida e por causa disso, tinha apenas uma amiga, seu apelido era Duda. Ela morava na minha rua e éramos da mesma sala. Lembro que sempre íamos juntas para a pré-escola. Seu cabelo era sempre com um penteado infantil diferente, cheio de elásticos coloridos. Minha mãe tentava fazer igual no meu cabelo, mas nunca dava certo.

Lembro pouco daquele dia, mas o pouco que me recordo, nunca esquecerei. Eu e Duda estávamos indo para a pré-escola com nossos responsáveis. A cada passo mais próximo de nosso destino, mais emburrada Duda ficava. Percebi que ela não estava feliz em ir para a pré-escola, ao contrário de mim, que queria mostrar para a professora o que eu tinha aprendido a fazer no dia anterior: escrever meu nome em letra de forma.

Depois de algum tempo, já era visível o muro colorido e cheio de desenhos. No centro estava escrito o nome da pré-escola, em letras coloridas e arredondadas. Pensei que Duda iria começar a chorar quando chegamos ao portão de entrada, mas ela se manteve calma e foi aí que eu percebi que ela planejava algo e com certeza não seria bom.

Demos tchau aos nossos responsáveis e esperamos em fila os portões serem fechados. Depois do fechamento dos portões fomos levados para a quadra. Era um lugar bem espaçoso, com desenhos de zigue-zague e coisas diversas no chão. Perto dali era o parquinho, lá tinha mesas e brinquedos, tinha até uma casinha para brincarmos.

Eu estava brincando com a Duda e acabei me distraíndo com outra coisa, quando fui procurar a Duda, percebi que ela e sua mochila tinham sumido. Ninguém percebeu e acabei achando que tinha me enganado e a Duda tivesse faltado.

No final da aula, minha mãe veio me buscar e disse que a Duda tinha fugido pelo portão da quadra que estava aberto. Sorte que ela sabia o caminho de casa e que morava perto do Pré.

(Aluna B – Relato de memória produzido durante a fase “Memórias escolares”)

## ANEXO 7

### MEMÓRIA ESCOLAR

Tudo começou em um tempo não muito distante. Não lembro sobre data, mas lembro claramente o que ocorreu: Eu estava na escola tendo aula normal, mesmo que minha professora tivesse faltado: estava tudo tranquilo e normal como se fosse qualquer outro dia, até que a professora disse que iria vistar tudo o que ela tinha passado. Naquela época eu era menos organizado que agora, não que eu não tenha terminado, mas era tudo bagunçado. Então fui a caminho para vistar e tinha uma fila. Esperei. Quando estava chegando ao ponto de receber o visto, “tudo desmorona”: meu caderno por ser de capa de papel rasga e tudo cai desmontado. No momento eu não sabia o que fazer, então voltei a minha mesa e tentei consertar. Consertei e depois de um tempo a professora vem a minha mesa e me elogia. Naquele dia eu apreciei o quanto legal e admirável pode ser o trabalho de um professor.

(Aluno C – Relato de memória produzido na fase “Memórias escolares”)

## ANEXO 8

### RELATO 2

Lembro-me de um acontecido que me marcou bastante pelo fato de ter ocorrido na minha infância. Desde meus cinco anos sempre tentei andar de bicicletas sem rodinhas, mas eu tinha muito medo, por isso nunca consegui e no fim chorava sempre. Foi então que no meu aniversário de 10 anos eu ganhei uma bicicleta de presente da minha avó, fiquei mega feliz.

O problema começou quando vi que minha tão desejada bicicleta veio sem as rodinhas, portanto eu fiquei até que animada para finalmente aprender, afinal já estava bem grandinha, né? Todas as minhas amigas sabiam andar e a maioria tinha suas bicicletas, e já que agora eu também havia ganhado uma não via a hora de pedalar junto com minhas colegas.

Uns dois dias depois minha bicicleta estava montada, então meu pai e eu fomos para a rua, para que ele pudesse me ensinar. Como todas crianças iniciantes eu caia bastante, mas com o apoio do meu pai me senti segura e não me machucava, contudo eu estava com bastante esperança de que eu iria conseguir. E então, assim se realizou, em duas semanas, eu que mal ficava equilibrada, aprendi a andar na minha bicicleta. Eu estava extremamente feliz. Porém, eu um pouco aventureira que era, como qualquer outra criança, pensei, agora que aprendi mesmo pedalar sem rodinhas, eu poderia fazer como minhas duas amigas Daiane e Ana Júlia, elas conseguiam pedalar em pé em suas bicicletas, foi aí que eu tentei, pois tinha certeza que conseguiria, mas a realidade infelizmente não foi essa. Lá então fui eu com minha bicicleta e tentei fazer igual, e caí, caí feio. Entrei em desespero ao ver meus joelhos ralados, mas isso não me abalou para sempre, pois hoje me recordando disso fico feliz por ter aproveitado minha infância de uma forma marcante, mesmo que alguns momentos tenha sido um pouco dolorido a consequência da aventura, afinal o que realmente importa é que eu não desisti e mesmo me machucando hoje me lembro com muita alegria, pois me marcou bastante.

(Aluna D – Relato de memória produzido na fase “Memórias de infância”)

## ANEXO 9

### O DIA QUE ME LASQUEI

Em uma tarde eu estava empinando pipa com meu irmão e como sempre corremos como idiotas quando uma pipa era “mandada”. Nesse dia em questão eu estava sem pipa e corri descontrolado atrás dele. Era uma pipa roxa com manchas pretas.

Quando comecei a correr, parei de olhar para o chão e quando percebi estava em alta velocidade e descalço.

De repente senti uma grande dor, infelizmente eu tinha pisado num buraco cheio de linhas de arame farpado. Meu pé estava sangrando e por pouco um arame não tinha acertado uma veia importante.

Lembro que chorei muito pois eu era uma criança e essa história me aterroriza até hoje!

Meu irmão me ajudou a sair do buraco, depois fomos ao hospital onde tirei uma “foto da XUXA”, que era como minha mãe chamava o raio-X e vimos que estava tudo bem. Que bom que não me machuquei mais gravemente.

(Aluno E – Relato de memória produzido na fase “Memórias de infância”)

## ANEXO 10

### O BRAÇO DE HELOÁ

Um dia eu estava em casa entediada, minha prima não tinha com quem ficar na casa dela e ficou na minha porque minha mãe poderia cuidar de nós duas. Decidimos brincar de lutinha na cama da minha mãe, não foi uma boa ideia mas éramos crianças e não pensávamos nas consequências.

Estava tudo de boa. Nos primeiros minutos de brincadeira, não podia bater forte por conta da diferença de idade e também não podia derrubar o outro da cama.

E então aconteceu o desastre:

A Heloá quase caiu da cama e, no impulso, segurei o braço dela tentando impedir a queda. Acabei puxando o braço errado, justo o braço dela que se deslocava. Ela se desesperou e começou a chorar e eu também me desesperei. Com o alvoroço, minha mãe entrou correndo no quarto. Chamou o vizinho para levar a Heloá para o hospital. No final de tudo, levei um sermão mas a Heloá ficou bem e com o braço no lugar.

(Aluna B – Relato de memória produzido na fase “Memórias da infância”)

**ANEXO 11****RELATO DE MEMÓRIA**

Quando eu era pequena, vivia ouvindo histórias de meus pais e avós. Uma dessas histórias, que me chama muito a atenção até os dias de hoje, é a história que minha avó sempre me contava na hora de dormir.

Ela dizia:

“Quando eu morava com minha família na Bahia, havia vários casos de lobisomens. Eu não acreditava muito até o dia em que vi um com meus próprios olhos. Eu tinha ido trabalhar com meus pais. Estávamos dentro do local de trabalho do meu pai, que era um tipo de fábrica, até que eu escutei um uivo, mais alto do que o de qualquer lobo.

Meu pai olhou para mim e para minha mãe e nos disse para nos escondermos atrás de um dos fogões à lenha que ele iria preparar a crueira, que é um tipo de farofa quente.

Nisso outro uivo foi ouvido e logo em seguida ouvimos riscos no grande portão de ferro da fábrica. Meu pai veio até nós e em seguida ouvimos o barulho do lobisomem pulando sobre o grande portão. Eu dei uma espiada e vi o grande e peludo lobisomem. Ele abriu o fogão à lenha ao meio e comeu a crueira.

Logo depois foi embora.”

Antigamente eu acreditava nisso, mas hoje eu sei que é só uma história para boi dormir...

(Aluna G – Relato de memória produzido na fase “Memórias de crescimento”)

**ANEXO 12****RELATO DE MEMÓRIA 3**

Quando eu e minha irmã estudávamos à tarde, ficávamos sozinhas em casa por um tempo porque minha mãe e meu pai trabalhavam pela manhã.

Nós brigávamos muito e, para fazer a gente parar, minha mãe inventou uma história: sempre que ela estava saindo para trabalhar ela dizia que havia uma formiguinha que ficava olhando o que eu e minha irmã fazíamos. Se nós brigássemos a formiguinha contaria a ela.

Acreditávamos nessa história e, por um bom tempo, procuramos bastante por aquela formiga.

Ainda hoje fico pensando em como minha mãe ficava sabendo que eu e minha irmã havíamos brigado.

(Aluna H – Relato de memória produzido na fase “Memórias de crescimento”)

## ANEXO 13

### RELATO 3

Recordo em minhas memórias passadas que pessoas do meu círculo de vida como meus familiares, pais, avós e tios contavam-me mentirinhas que provavelmente todos em algum momento da vida já ouviram também. Uns de uma forma, outros de outra, mas sempre na mesma versão original, como por exemplo, Papai Noel, Fada do Dente, entre outras. Comigo aconteceu um pouco diferente, pois assim como são criados personagens fictícios para nos assustar ou nos animar, comigo foi da seguinte forma.

Com uns seis anos de idade eu sempre ouvia da minha mãe a seguinte frase:

– Se você não me obedecer te mando lá para a casa do Chapéu!

Ela dizia isso para me assustar e fazer com que eu obedecesse ela sempre, pois segundo ela, nessa tal “Casa do Chapéu” morava um velhinho que andava sempre com um chapéu enorme em sua cabeça e ele não gostava de crianças desobedientes. Na casa desse tal senhor havia uma coleção de chapéus. Acredito que foi por isso que minha mãe inventou esse nome. Acontece que eu, como toda criança inocente, morria de medo de ficar longe da minha mãe para ter que ficar com esse senhor estranho. Portanto, de certa forma confesso que funcionava bastante, na verdade eu nunca fui uma criança desobediente, mas funcionou bastante essa mentirinha pois aprendi a respeitar minha mãe ainda mais.

(Aluna D – Relato de memória produzido na fase “Memórias de crescimento”)