

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SAMARA GABRIELA LEAL FRANÇA

(Versão Corrigida)

O lugar onde vivo: uma experiência de leitura, escrita e (re)construção de identidade

São Paulo

2020

SAMARA GABRIELA LEAL FRANÇA

O lugar onde vivo: uma experiência de leitura, escrita e (re)construção de identidade

(Versão Corrigida)

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Gil Condé

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

F8141 França, Samara Gabriela Leal
O lugar onde vivo: uma experiência de leitura,
escrita e (re)construção de identidade / Samara
Gabriela Leal França ; orientadora Valéria Gil Condé.
- São Paulo, 2020.
155 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. Memórias Literárias. 2. Aluno protagonista. 3.
Leitura literária. 4. Pedagogia da autonomia. 5.
Aluno-autor. I. Condé, Valéria Gil, orient. II.
Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

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

Nome do (a) aluno (a): Samara Gabriela Leal França

Data da defesa: 16/03/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Valéria Gil Condé

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, 21/04/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: FRANÇA, Samara Gabriela Leal

Título: O lugar onde vivo: uma experiência de leitura, escrita e (re)construção de identidade

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito 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: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Cristina e José Aparecido, por algumas vezes segurarem minhas mãos e, em outras, carregarem-me no colo durante toda a minha caminhada. Ao meu marido, Ridelvar, por dar-me coragem e apoio para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades. À minha filha, Manuela, inspiração de cada conquista minha.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha história, quem possibilitou essa experiência.

Ao meu pai, a quem devo o que sou hoje e também por todo incentivo que me deu durante toda a minha vida.

À minha mãe, que possui o brilho no olhar a cada realização, e por ser minha principal incentivadora. Sem a sua ajuda, nada seria possível.

A toda minha família, que esteve ao meu lado durante esta trajetória, partilhando as angústias, os sonhos e medos. Em especial ao meu marido, por apoiar-me e compreender minhas ausências e pelo incentivo que me dá para buscar sempre minha evolução pessoal e profissional. Também à minha cunhada, Daniela, que partilhou comigo não só o seu espaço, enquanto estive em São Paulo, mas também momentos que jamais serão esquecidos.

À minha filha, razão de todas as minhas batalhas e conquistas.

Ao meu querido amigo Wellington, que de longa data me acompanha nesta jornada tão bonita que é a vida, e por ter-me ajudado em vários momentos durante o curso.

A todos os meus amigos que se alegram comigo e, comigo, vivenciaram a concretização de mais uma etapa que para mim é um sonho.

Aos gestores das escolas em que trabalho, que não mediram esforços para me auxiliarem a conciliar os momentos de participação em evento acadêmico e das disciplinas, com os horários de trabalho nas escolas.

Aos meus companheiros do curso do PROFLETRAS turma IV, Campus USP, com quem partilhei momentos de aprendizagem riquíssimos e que, certamente, ajudaram a tornar-me uma profissional melhor. Em especial à minha amiga Viviane, com quem pude contar não apenas para partilhar o caminho físico a São Paulo, mas também, o caminhar de todo esse curso.

À minha orientadora, Professora Doutora Valéria Gil Condé, pelas riquíssimas contribuições no trabalho e por me acompanhar durante toda a trajetória da pesquisa.

A todos os professores do PROFLETRAS, Campus USP, que, de diversas maneiras, colaboraram com o meu aprimoramento profissional e, ainda, por fornecerem referências teóricas substanciais para dar base a esta pesquisa.

À CAPES, pelo fomento à pesquisa com o financiamento.

“Eu vou morrer um dia, porque tudo o que nasce também morre: bicho, planta, mulher, homem. Mas as histórias podem durar depois de nós. Basta que sejam postas em folhas de papel e que suas letras mortas sejam ressuscitadas por olhos que saibam ler.”

Ilka Brunhilde Laurito

RESUMO

FRANÇA, S.G.L. **O lugar onde vivo:** uma experiência de leitura, escrita e (re)construção de identidade. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Compreender a leitura e a escrita como instrumento de poder – que dá voz e favorece o protagonismo crítico do indivíduo na sociedade – é fundamental ao trabalho docente, sobretudo, aquele realizado nas escolas públicas. Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre as contribuições do gênero memórias literárias para a melhoria da leitura e a escrita do aluno-autor, que produz e por suas produções são formados, de maneira dialógica, ideologicamente. Para tanto, apresentamos os resultados obtidos com uma pesquisa-ação realizada no curso de Mestrado Profissional em Rede Aberta- PROFLETRAS /USP. Aqui, narramos o caminho trilhado e realizamos a análise das atividades desenvolvidas no projeto de ensino, como também, de quatro produções finais, que pressupõem o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. O aporte teórico baseia-se no conceito da pedagogia da autonomia postulado por Freire (1987/1996); na perspectiva da literatura como espaço subjetivo e de construção identitária, conforme Petit (2013); e nos elementos composicionais do gênero, segundo Bosi (1979/2003) e Marcuschi (2011). Além disso, apresentamos algumas contribuições teóricas de Candido (2004) para refletir sobre “O direito à literatura”; Bakhtin (1997) e Voloshinov (1999), que subsidiam reflexões sobre as relações dialógicas e conceituam os gêneros discursivos. Vários outros autores, como Koch e Elias (2010), contribuíram para tecermos considerações acerca da leitura e da escrita. Por fim, Rojo (2006) subsidiou a análise do processo de letramento dos alunos envolvidos. Os resultados são bastante reveladores e apontam para a necessidade de novas perspectivas de leitura e escrita escolar, em que se respeite a subjetividade, a liberdade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Memórias literárias. Aluno protagonista. Leitura literária. Pedagogia da autonomia. Aluno-autor.

ABSTRACT

FRANÇA, S.G.L. **The place where I live:** an experience of reading, writing and (re)building identity.. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Understanding reading and writing as an instrument of power - which gives voice and favors the critical role of the individual in society - is fundamental to the teaching work, especially that done in public schools. This work aims to discuss the contributions of the literary memory genre to the improvement of reading and writing of the pupil-author, who produces and by his productions are formed, in a dialogical way, ideologically. For this, we present the results obtained with an action-research carried out in the Professional Master Course in Open Network - PROFLETRAS /USP. Here, we narrate the path taken and analyze the activities developed in the teaching project, as well as four final productions, which presuppose the student as a protagonist in the teaching-learning process. The theoretical contribution is based on the concept of pedagogy of autonomy postulated by Freire (1987/1996); on the perspective of literature as a subjective space and of identity construction, according to Petit (2013); and on the compositional elements of the genre, according to Bosi (1979/2003) and Marcuschi (2011). In addition, we present some theoretical contributions by Candido (2004) to reflect on "The right to literature"; Bakhtin (1997) and Voloshinov (1999), which subsidize reflections on dialogic relations and conceptualize discursive genres. Several other authors, such as Koch and Elias (2010), have contributed to our reflections on reading and writing. Finally, Rojo (2006) subsidized the analysis of the literacy process of the students involved. The results are quite revealing and point to the need for new perspectives of school reading and writing, in which subjectivity, freedom, autonomy and emancipation of the subjects involved are respected.

Keywords: Literary memories. Pupil protagonista. Literary Reading. Pedagogy of autonomy. Pupil-author.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Caderno do Professor – Orientação para produção de textos.....	18
Figura 2 - Coletânea de Textos (alunos).....	19
Figura 3 - Imagens veiculadas em redes midiáticas.....	30
Figura 4 - Diferentes Leituras.....	32
Figura 5 - Repertório de Leitura.....	34
Figura 6 - Início da Formação de Aguai.....	50
Figura 7 - Estação de Cascavel.....	51
Figura 8 - Resposta do aluno.....	55
Figura 9 – Transcrição da figura 8.....	55
Figura 10 – Resposta do aluno.....	57
Figura 11 – Transcrição da figura 10.....	57
Figura 12 – <i>Caixa de Memórias</i>	62
Figura 13 – Fonte histórica.....	63
Figura 14 - Exposição de Objetos Antigos.....	64
Figura 15 - Registros fotográficos realizados pelos alunos.....	65
Figura 16 - Leitura comparada de imagens antigas e atuais.....	66
Figura 17 – Resposta do aluno.....	67
Figura 18 – Transcrição da figura 17.....	67
Figura 19 – Resposta do aluno.....	68
Figura 20 – Transcrição da figura 19.....	68
Figura 21 – Resposta do aluno.....	69
Figura 22 – Transcrição da figura 21.....	69
Figura 23 – Produção inicial (Texto 1)	76
Figura 24 – Transcrição da figura 23.....	76
Figura 25 – Produção final (Texto 1)	78
Figura 26 – Transcrição da figura 25	79
Figura 27 – Produção inicial (Texto 2)	81
Figura 28 – Transcrição da figura 27	82
Figura 29 – Produção final (Texto 2)	83
Figura 30 – Transcrição da figura 29	83
Figura 31 – Produção inicial (Texto 3)	85

Figura 32 – Transcrição da figura 31	86
Figura 33 – Produção final (Texto 3)	87
Figura 34 – Transcrição da figura 33	87
Figura 35 – Produção inicial (Texto 4)	90
Figura 36 – Transcrição da figura 35	90
Figura 37 – Produção final (Texto 4)	91
Figura 38 – Transcrição da figura 37	91
Figura 39 – Ilustração à mão sobre a leitura do fragmento de Drauzio Varella	101
Figura 40 - Ilustração via mídia digital sobre a leitura <i>Transplante de Menina</i>	101
Figura 41 – Texto motivador <i>O lavador de Pedra</i>	102
Figura 42 – Resposta do aluno	103
Figura 43 – Texto motivador <i>Memória de livros</i>	104
Figura 44 – Resposta do aluno	105
Figura 45 – Diário 1	112
Figura 46 – Diário 2	113
Figura 47 – Diário 3	113
Figura 48 – Diário 4	114
Figura 49 – Diário 1	115
Figura 50 – Diário 3	116
Figura 51 – Diário 4	117
Figura 52 – Diário 1	118
Figura 53 – Diário 2	119
Figura 54 – Diário 3	119
Figura 55 – Diário 4	120
Figura 56 – Diário 1	121
Figura 57 – Diário 3	122
Figura 58 – Diário 2	123
Figura 59 – Diário 3	124
Figura 60 – Diário 4	125
Figura 61 – Diário 1	125
Figura 62 – Diário 2	126
Figura 63 – Diário 3	127
Figura 64 – Diário 4	128
Figura 65 – Diário 4	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados de Alcance da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro	20
Tabela 2 – Textos propostos na coletânea e trabalhados com os alunos.....	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
Capítulo I: Memórias Literárias: Abordagem na Olimpíada De Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.....	18
1.1 Uma viagem pelo programa e instituições financiadoras	18
1.2 Naquele tempo: O gênero memórias literárias.....	22
1.3 Leitura e escrita literárias: uma alternativa para o letramento?.....	24
Capítulo II: Na memória de todos nós: literatura e o texto memorialista.....	29
2.1 Leituras, leitores, interação e construção de sentido.....	29
2.2 A leitura literária na escola.....	35
2.2.1 Reflexões e novas perspectivas.....	37
2.3 Gêneros discursivos como proposta de leitura e escrita.....	38
2.4 Para ler e escrever com e para o outro.....	44
Capítulo III: Se bem me lembro: Tecendo os fios da memória.....	47
3.1 Língua e cidadania: reflexões sobre o papel da escola para a comunidade.....	48
3.1.1 A escola	48
3.1.2 As Terras do Capão do Cascavel: a constituição do município de Aguai.....	50
3.2 Descrição do projeto de ensino.....	52
3.2.1 Introdução ao gênero.....	54
3.2.2 Diálogo com moradores da comunidade.....	56
3.2.3 Leituras.....	58
3.2.4 <i>Vivências Discursivas</i>	61
3.3 Escrever é se inscrever em outra instância de poder: a produção de um E-book.....	70
Capítulo IV: As histórias das nossas lembranças: a apropriação da escrita memorialista	73
4.1 A literatura em cena.....	74
4.1.1 A apropriação das expressões que denotam tempo na unidade de sentido do texto.....	93
4.1.2 A concepção de tema e estilo em memórias literárias.....	96
4.2 Formação do sujeito-leitor e de sua singularidade no narrado de memórias.....	105
4.3 Subjetividade, tempo e memória: reelaborando percepções.....	107

4.4 Diários de leitura: a voz dos alunos sobre o seu processo de formação literária.....	111
4.4.1 O diário de leitura na elaboração da subjetividade do leitor literário.....	112
4.4.2 O diário de leitura como indicação de impressões sobre as atividades realizadas.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	132
Anexo A - Eixo da leitura proposto pela BNCC.....	137
Anexo B - Grade de correção.....	140
Anexo C - Atividades desenvolvidas no projeto de ensino - referenciadas no material da OLPEF.....	141
Anexo D - Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa.....	154
Anexo E - E-book das Produções discentes (em CD)	155

INTRODUÇÃO

É papel fundamental da escola fomentar a prática da leitura e da escrita como instrumentos de inclusão social, uma vez que as demandas de uma sociedade, cada vez mais letrada, exigem cidadãos que não apenas decodificam textos, mas sim, saibam traduzi-los nas situações reais de comunicação. Por outro lado, é recorrente a assertiva, entre muitos professores de Língua Portuguesa, que um número considerável de educandos possua muitas dificuldades no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita.

Destacamos também os discursos cristalizados dos alunos que, quase sempre generalizados, afirmam que aprender português é muito difícil. Frequentemente, nos deparamos com resistência e afirmações das mais variadas “eu não sei escrever textos”; “eu não gosto de ler”; “aprender português é muito chato”.

O efeito é notável: aos poucos, os alunos que enfrentam maiores dificuldades param de ir à escola, simplesmente por acreditarem que não conseguem aprender, portanto não pertencem àquele lugar. Além disso, a maioria dos alunos que consegue manter-se na rede de ensino, evitam a leitura e a escrita, sob qualquer pretexto; assim, afirmações como “não gosto de ler” é, na verdade, não saber e não praticar leitura e o mesmo se aplica à produção escrita. Esses dados são comprovados pelos resultados preliminares do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) Brasil 2018, que apontam que “51% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2 em leitura, patamar mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania, segundo a OCDE¹.” E também que “3 de 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais”. (BRASIL, PNA, 2019, p.13) Além disso, os números mostram que:

somente 12% dos brasileiros nessa faixa etária se encontram classificados como proficientes, ou seja, conseguem elaborar textos mais complexos (como mensagens, descrições, exposições e argumentações) e opinar acerca do estilo ou do posicionamento do autor. (BRASIL, PNA, 2019, p.13)

Diante dessa realidade, muitos são os desafios que se colocam aos professores, sobretudo, os de Língua Portuguesa, entretanto diversos também são os caminhos que podem ser trilhados a fim de minimizar o impacto dos fatores que colaboram com o fracasso escolar.

Assim, com o objetivo de refletir sobre práticas de leitura e produção literária, nas quais o texto seja compreendido como espaço de interação dos sujeitos sociais, que produzem e por suas produções são formados, de maneira dialógica e ideologicamente, apresentamos as

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

reflexões, assim como os resultados de uma pesquisa assentada em práticas pedagógicas desenvolvidas no 7º ano de uma escola pública estadual de São Paulo. Elas podem representar uma alternativa viável para os professores, estreitando, dessa forma, a relação entre a leitura e os jovens leitores. Ademais, o caminho trilhado pôde viabilizar a percepção de que os educandos representam os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, através de estratégias, utilizadas em sala de aula, em que os alunos puderam ser os sujeitos construtores dos saberes propostos.

Esta dissertação repensa, pois, a perspectiva da leitura escolar como um fim em si mesma e conduz a uma proposta que leva a refletir criticamente o contexto social em que os educandos estão inseridos. Nesses termos, consideramos relevante discorrer sobre a leitura e produção literária por três motivos: (i) como já explanado, representam um desafio da escola contemporânea; (ii) observamos a literatura muito presente nas séries iniciais, quando a criança está sendo alfabetizada, e também no ensino médio, quando se estudam as escolas literárias, mas no ensino fundamental II há uma lacuna com pouca incidência da leitura literária; (iii) a literatura pode favorecer a construção das identidades singulares dos alunos, além de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, bem como o sentimento de pertencimento a uma comunidade.²

Para nortear o trabalho, algumas proposições foram levantadas, a saber:

Como a literatura e suas múltiplas camadas de leitura podem colaborar com a democratização da língua, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita de alunos do sétimo ano?

Como promover espaço para a leitura literária no Ensino Fundamental II?

É possível (re)construir a identidade dos alunos, suas subjetividades, autonomia, autoestima e sentimento de pertença a partir de conduções que os posicionam como sujeitos protagonistas em seus processos de ensino-aprendizagem?

Essas questões representaram o ponto de partida para analisar o *corpus* do trabalho, que se configura em um projeto de ensino desenvolvido em oito etapas. Ao final desse projeto, desenvolveu-se uma produção textual, com tratamento digital. Essa coleta serviu para análise qualitativa dos dados, observando-se a progressão, dificuldades e valores construídos ao longo do processo.

² Elaborado a partir de reflexões do trabalho “Aspectos Metodológicos Do Ensino Da Literatura” Annie Rouxel. (Trad. Neide Luzia de Rezende)

As análises realizadas, devem, pois, ser consideradas à luz dos estudos de Bosi (1979, 2003) e Marcuschi (2011) que oferecem uma base consubstancial sobre Memórias Literárias (e sua prática na escola), Candido (2004) para refletir sobre “O direito à literatura”, Bakhtin (1997) e Volóchinov (1999) que subsidiam reflexões sobre as relações dialógicas e conceituam os gêneros discursivos. Para refletirmos sobre processos de ensino pela perspectiva da autonomia, valemo-nos de Freire (1987/1996), como também de Rojo (2006) para analisar o desenvolvimento do letramento dos alunos envolvidos. Ademais, para concebermos o processo da construção do sujeito-leitor e de sua subjetividade, embasamo-nos em Petit (2013).

A dissertação está organizada em seis partes significativas, contendo uma introdução que aborda os objetivos, justificativa e metodologia da pesquisa e quatro capítulos que descrevemos a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos o material didático utilizado e o programa do qual ele faz parte. Além disso, discorremos algumas reflexões sobre o gênero memorialista, como também, sua contribuição para o letramento dos sujeitos envolvidos.

No segundo capítulo, articulamos os aportes teóricos que compreendemos essenciais para a pesquisa e que, acima, já foram referenciados. Discutimos a importância de favorecer a leitura literária em sala de aula e algumas concepções sobre leitura e gênero do discurso nas práticas de linguagem. Ademais, evidenciamos o dinamismo da língua, em que as práticas de ensino-aprendizagem são permeadas por discursos bivocalizados.

No terceiro, apresentamos o projeto de ensino realizado e as *vivências discursivas* que os educandos experimentaram. Assim, trazemos algumas evidências para que possamos compreender qual o caminho trilhado na intervenção pedagógica. Além disso, discorremos sobre o perfil dos alunos e da escola de onde se colheu o *corpus*.

O quarto capítulo dedicamos à análise dos dados coletados e resultados para os quais apontaram a pesquisa. Evidenciamos, também, a voz dos alunos sobre o próprio processo de ensino, já que eles representaram os principais atores durante o desenvolvimento do plano de ensino.

Nas considerações finais, retomamos as preposições aqui levantadas. Ademais, observamos os resultados obtidos, assim como os caminhos por eles direcionados.

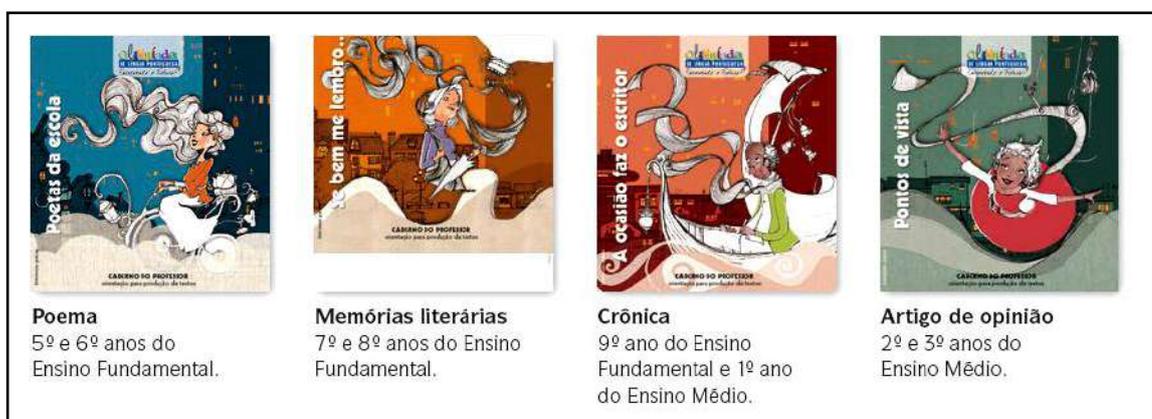
Capítulo I: Memórias Literárias: Abordagem na Olimpíada De Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

Este estudo priorizou o gênero de memórias literárias e, como coleta de dados, as produções memorialistas de alunos do sétimo ano da escola pública estadual E.E “Padre Geraldo Lourenço”. Para o projeto de ensino realizado, utilizamos a base do material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, doravante OLPEF. Esse representou uma ferramenta de ensino que colaborou para enfrentarmos juntos, em sala de aula, os desafios de se engendrar a leitura e a escrita, como forma de atenuar o impacto do fracasso e exclusão escolar. Dessa forma, verificamos uma democratização desses instrumentos, a fim de viabilizar a ascensão social dos alunos e refletirmos sobre seus papéis, enquanto cidadãos que atuam na sociedade na qual vivem.

1.1 Uma viagem pelo programa e instituições financiadoras

O caderno *Se bem me Lembro*, que orienta para a Olimpíada de Língua Portuguesa, faz parte de uma coletânea de materiais do Programa Escrevendo o Futuro. A coletânea está disponível para as escolas públicas brasileiras que atendem do 5º do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Nos cadernos, encontramos sequências didáticas para desenvolvermos habilidades de leitura e escrita em quatro gêneros textuais:

Figura 1. Caderno do Professor – Orientação para produção de textos



Fonte: OLP2016_cadernodeMEMORIAS_07mar2016

Além dos cadernos para orientação e diálogo com os professores, há também as coletâneas para os alunos, sem análises ou comentários, com as leituras pertinentes ao gênero. Isso é muito positivo, visto que um dos desafios do professor de Língua Portuguesa é justamente dispor de maiores quantidades de livros. As escolas estaduais, grosso modo, possuem salas de leituras, entretanto não são recorrentes as obras que possuem mais de um exemplar para o trabalho com a leitura.

Figura 2. Coletânea de Textos (alunos)



Fonte: OLP2016_cadernodeMEMORIAS_07mar2016

Outro recurso disponível para o professor é o portal *Escrevendo o Futuro*. Ao se inscrever nele, o professor encontra cursos para sua formação continuada, artigos e discussões voltados para o tema educação, sobretudo, para as práticas de ensino de língua portuguesa e o compromisso com o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. O portal fornece também acesso aos materiais acima mencionados, além de jogos de aprendizagem para cada gênero proposto, com desafios que os alunos devem superar e que se relacionam com os conteúdos programáticos trabalhados ao longo da sequência.

De nosso interesse, o jogo disponibilizado, *Casarão Bravo*, narra a história de *Dona Edite*, uma senhora que estava perdendo a memória. A missão dos alunos é colaborar para reconstruir, junto à dona Edite, as lembranças perdidas.

Há ainda uma sessão nomeada especial para “turbinar” as oficinas das sequências didáticas e, por fim, áudios, tanto de obras renomadas quanto de alunos vencedores de antigas edições, que interpretados e sonorizados, possibilitam que os textos trabalhados sejam escutados em sala de aula. Os alunos também podem ter acesso ao portal, o que torna o trabalho ainda mais fácil.

Todos esses recursos, que tanto facilitam o trabalho do professor, fazem parte de um programa com o mesmo nome do portal *Escrevendo o Futuro*. Esse foi elaborado com a coordenação técnica e pedagógica da CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,

Cultura e Ação Comunitária) órgão não governamental, por iniciativa do FIS (Fundação Itaú Social).

O programa foi idealizado em 2002 e, desde então, vem se reelaborando para melhorar a qualidade da prática de ensino proposta. Para a sua concretização, há parceiros que o sustentam, o apoiam e o divulgam: o MEC (Ministério da Educação) tornou-se parceiro quando visualizou, a partir desse projeto, uma maneira de proporcionar um ensino de qualidade, através das Olimpíadas, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação; o CONSED (Conselho Nacional dos Secretários da Educação) ; a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e, por fim, o Canal Futura.

A OLPEF ocorre, normalmente, de dois em dois anos, sendo nos anos pares o concurso e nos ímpares a formação continuada dos professores. Desde 2002, as ações do programa vêm ocorrendo e, hoje, representam uma referência para o ensino de língua portuguesa, alcançando, praticamente, todos os municípios brasileiros.

Dados, presentes no portal³, mostram-nos o seguinte número de alcance:

Tabela 1. Alcance da OLPEF

Ano	Municípios Participantes	Escolas Participantes	Professores inscritos	Inscrições
2014	5.015	46.639	100.320	170.319
2016	4.873	39.662	81.269	170.244

Fonte: portal Escrevendo o Futuro

Mesmo com uma queda perceptível em 2016, observamos a amplitude do programa que se estende a um grande número de alunos, municípios, escolas e professores participantes.

O programa dialoga com os alunos, gestores, secretarias da educação, mas sobretudo com o professor, e reconhece que é ele quem mediará o conhecimento proposto no material, adequando-o à realidade escolar e dos alunos, pois conhece e está em contato com os educandos, seu ritmo de aprendizagem, dificuldades e metas de ensino.

Vale ressaltar que a nomenclatura Olimpíada⁴ não é aleatória, ela é embasada nos antigos jogos olímpicos, em que os competidores treinavam para poder prestar homenagem aos

³ Disponível em:: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso/edicoes-anteriores> data do acesso: 10/10/2018.

⁴ Fonte: OLP2016_cadernodeMEMORIAS_07mar2016

seus deuses e, mais tarde, incluíram a essas competições os ideais de igualdade social e democratização desportiva.

Instigados por esses ideais, projetou-se o programa que vislumbrou, na democratização da leitura e escrita, uma forma de melhorar a qualidade do ensino, propondo materiais e recursos para o professor para atuação em sala de aula, além da formação constante para aperfeiçoamento de sua prática.

Nesse sentido, a OLPEF contribui, em larga escala, com o ensino de Língua Portuguesa, pois:

[...] desenvolve ações de formação para educadores por meio de materiais orientadores, cursos presenciais e à distância, ambiente virtual de aprendizagem, e oferece recursos didáticos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Em anos pares também promove um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos de escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. (SE BEM ME LEMBRO...: caderno do professor, 2016, p.03)

O tema do concurso para as produções de texto, desde a sua primeira edição, é *O lugar onde eu vivo*, favorecendo sobremaneira a valorização local, o conhecimento e enfrentamento dos problemas que rodeiam os alunos, como também a mudança de perspectiva para transformação social. Com o trabalho realizado esperava-se desenvolver, ainda, o sentimento de pertença.

No caso do gênero de memórias literárias, as produções devem partir de entrevistas, conversas com a comunidade e, alicerçado nesse ponto inicial, os alunos realizam a recriação literária. Nesse processo, o trabalho com a linguagem deve acontecer, proporcionando práticas embasadas em situações comunicativas que melhorem a leitura e escrita dos alunos. É necessário prever espaço para reflexões com relação à oralidade, ao tema, à linguagem utilizada e à progressão textual.

Para essa finalidade, o material que utilizamos, *Se bem me lembro...Caderno do Professor*, foi organizado em uma sequência didática com dezesseis oficinas,⁵ cada uma com um objetivo e um conteúdo a ser desenvolvido, todos articulados e com propósito único: conduzir os alunos à produção final de memórias literárias.

Dessa forma, as oficinas variam entre si, abordando a memória, a categoria de tempo, de pessoa e de lugar, a descrição de emoções e sentimentos. Observamos, ainda, um trabalho com a linguagem literária, a entrevista, a retextualização, a primeira produção e a produção

⁵ Observamos que, para o projeto de ensino realizado e descrito nesta dissertação, não desenvolvemos as dezesseis oficinas que constam no material da OLPEF. Elas serviram como base para nosso projeto que foi redesenhado de acordo com o tempo e perfil de nossos alunos, suas necessidades e conhecimentos já assentados.

final. Antes da produção final, há orientação para uma revisão e aprimoramento dos textos iniciais.

O desenvolvimento do projeto de ensino, orientado por essas oficinas, colaborou para o aperfeiçoamento linguístico dos educandos e favoreceu o desenvolvimento de autoria dos mesmos. Para tanto, reflexões sobre o uso da língua, discussões sobre o reconhecimento da função social do texto e da sua estrutura foram ações necessárias para a sua elaboração.

1.2 Naquele tempo: o gênero memórias literárias

Começamos por refletir que a memória interessa tanto à história quanto à literatura. Um relato histórico, por exemplo, propõe uma recriação sobre as relações entre sujeitos e fatos históricos em um dado tempo. Entretanto, a reconstrução da linguagem desse gênero se apoia na busca da veracidade, isto é, procura fontes, reúne e analisa documentos, a fim de que se comprove a realidade dos fatos. A narrativa ou a escolha da linguagem (elaboração poética) não são preponderantes, mas sim a restituição dos fatos, sem que a história do autor seja, necessariamente, elaborada. (Caderno do professor, OLPEF, 2016 p.44)

Já ao estudo da literatura, interessam as memórias relatadas e incorporadas por uma dimensão discursiva esteticamente concebida, requer uma construção elaborada não apenas com o foco no “que dizer”, mas “como dizer”. Além disso, a autoria marca a narrativa literária, que tem como ponto de partida as experiências vividas em épocas passadas, abrindo margens ao ficcional.

A transformação da memória em linguagem, assim como sua concepção poética, possibilita ao texto memorialista ultrapassar sua categoria histórica e ser analisado pela ótica da ficção. Assim, o texto literário, com seus múltiplos sentidos e sua leitura mais subjetiva, possui uma função estética.

Colaborando com essas reflexões, Nora (1984), historiador que explorou o campo do patrimônio cultural a partir da noção de *lugares da memória*, afirma a subsistência de duas histórias: uma construída a partir da memória coletiva, e outra reconstruída por historiadores. Ele polariza as duas concepções, reafirmando o afastamento entre uma e outra. A historiografia é considerada a partir da racionalidade e o aparato das ciências humanas, já a memória, para o autor, é a que ele acredita ser “memória de verdade”, por ser espontânea e autêntica.

Outra contribuição do historiador é sua afirmação de que a literatura possa ser observada sob o prisma de *lugar de memória*, isso porque a noção de temporalidade, mais rápida que a

própria existência do indivíduo, poderia colocar em risco as memórias coletivas que, por sua vez, poderiam ser destituídas ao longo do tempo. Nesses termos, haveria a necessidade da criação de um espaço simbólico que garantisse a eternização da memória e a perpetuação da identidade coletiva.

Da mesma forma, segundo Jacques Le Goff (1996), a memória coletiva é uma eficiente maneira de reconstituir o vivido e apresenta uma relação intrínseca entre presente e passado. Entretanto, o autor também a aponta como lugar que possibilita a manipulação e idealização do narrado. O escritor memorialista poetiza aquilo que vai dizer, escolhe o que contar, como contar, elaborando o narrado para que possa torná-lo atraente aos olhos do leitor.

Desse modo,

Em nossas análises, assumiremos que um gênero literário se distingue dos de outras esferas por uma certa transgressão do real, por um olhar próprio e reflexivo para os acontecimentos históricos e sociais, pelo uso mais intenso de recursos estilísticos de linguagem, pela aspiração de provocar, no leitor, experiências estéticas, éticas, ideológicas etc. (MARCUSCHI, 2011, p.24)

Observamos, no entanto, que as condições de produção de memórias literárias não são tão simples no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, para os alunos, foi um grande desafio realizar em suas produções essa transgressão do real, singularizando sua narração. Já dissemos que, no Ensino Fundamental II, a literatura perde espaço como movimento artístico, formação cultural e individual; quando muito, ela é utilizada para ensinamentos de outras vertentes, como gramática, por exemplo. Assim, a produção do texto literário, para o aluno escritor, representa um desafio. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor compreenda bem o gênero para que consiga mediar o que precisa ensinar a fim de que o aluno possa compreendê-lo e vivenciá-lo.

É importante definirmos também que o gênero de memórias literárias, proposto pela OLPEF, distingue-se dos romances de memória. Isso porque os romances são maiores, assumindo, muitas vezes, um tom biográfico. Já nas Olimpíadas, há alguns elementos composicionais do gênero que precisam ser observados: i) é preciso relatar as memórias de outra pessoa como se fossem suas; ii) é necessário singularizar o lugar da narração já que o tema para as produções é “o lugar onde vivo”; iii) é importante valorizar a estética literária e possuir liberdade para recriar o real à sua maneira; iv) é relevante criar laços discursivos entre o presente e o passado.

Destarte, a proposta, tanto do projeto de ensino quanto da OLPEF com o gênero, é proporcionar uma experiência viva da língua, que resgate a história do local onde vivem os alunos, a partir do compartilhamento das memórias de pessoas mais velhas da comunidade.

Além disso, propiciar espaço para que o aluno-autor, pelo texto escrito, posicione-se diante do mundo.

1.3 Leitura e escrita literárias: uma alternativa para o letramento?

Roxane Rojo (2006), em seu artigo *Alfabetização e Letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino*, traz para o centro das discussões as contingências em torno da alfabetização e letramento, muitas vezes tratados de forma polarizadas.

A autora afirma que à época, um artigo publicado na revista *VEJA* criticava a educação brasileira, afirmando que o Brasil podia até ser “bom de bola”, porém péssimo em alfabetização.

Esse artigo fez, então, com que se gerassem discussões inflamadas e reflexões sobre processos alfabetizadores, abrindo espaço para que letramento e alfabetização fossem colocados na mesma esteira e analisadas suas contribuições enquanto método praticado em sala de aula.

Assim, os educadores, que se orientavam pelos métodos da alfabetização, passaram a perguntar a si mesmos se falhavam com os métodos que escolheram, e aqueles que se nortearam pelas ferramentas do letramento, se de algum modo, não teriam pecado em relação a pontos específicos da alfabetização.

O fato é que, mesmo quinze anos depois dessa discussão, apontada por Rojo (2006), o tema continua muito atual, pois não podemos negar a dimensão alcançada por práticas de letramento nos espaços escolares, e até mesmo fora deles. Entretanto, mesmo com o avanço das práticas de letramento, ainda recebemos alunos no Ensino Fundamental II – Anos Finais que ou ainda não foram alfabetizados, ou são denominados analfabetos funcionais: decodificam, mas não leem; copiam, mas não escrevem.

Agrava-se ainda esse quadro, quando pensamos na assertiva frequente entre os professores do Ensino Fundamental II, que afirmam que o processo de alfabetização é exclusivo das séries iniciais. De forma geral, não se assume a responsabilidade de alfabetizar e não se reconhece que o letramento é algo intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem em quaisquer anos/séries.

Esse paradigma, já há muito arraigado, prejudica o aluno e vai na contramão da perspectiva de que o aluno está em um processo constante de letramento e de que:

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo sistema de instrução pública. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético; entretanto, a tarefa do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem. (SE BEM ME LEMBRO...: caderno do professor, 2016, p.10)

Além disso, há um mecanismo instituído por lei, de forma especial, nas redes estaduais de ensino, conhecido como progressão continuada, às vezes, confundida com aprovação automática. Esse sistema organiza o ensino em ciclos de aprendizagem, pressupondo a não reprovação ou, ainda, a prevenção da repetência que pode durar de dois a quatro anos. Dessa forma, os alunos no ciclo II podem ser retidos, se necessário, apenas no 6º e 9º. Para que a aprendizagem ocorra, deve-se levar em conta a progressão nos estudos e a lei determina que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDBEN, 1996, artº23)

Na teoria, esse dispositivo é muito coerente já que intenta garantir o acesso e permanência do educando na escola, o combate à evasão escolar e a diminuição da discrepância na relação idade-série dos alunos. Porém, o que observamos na prática, são narrativas solidificadas tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores.

Os alunos não se motivam a aprender porque sabem que, ao final do ano, irão para a série posterior, mesmo sem nenhum aproveitamento dos conteúdos aprendidos ao longo do ano. Muitos, inclusive, vão à escola e se negam a fazer qualquer atividade.

Já os professores não se sentem valorizados, visto que sequer possuem autonomia para analisar o rendimento dos alunos e a possibilidade de decidir se um aluno está apto ou não para avançar de série.

A união dos fatores supramencionados corrobora para a má qualidade da alfabetização em nossas escolas. E, mesmo quinze anos após a publicação do artigo de Rojo (2006), faz-se necessário repensarmos as práticas de letramento em sala de aula, bem como meios de proporcioná-las aos alunos, que, nesse panorama, são as maiores vítimas.

Dessa forma, lançamos mão da seguinte reflexão: o gênero de memórias literárias poderia ser uma ferramenta fomentadora do letramento? Pelas atividades que realizamos, concluímos que sim. Ao envolver os alunos na prática de ensino, elaboramos uma reflexão ativa sobre o uso da língua. Desse modo, em cada atividade realizada e gradualmente, os alunos demonstraram avanços na aquisição de elementos de leitura e escrita.

Os objetos de ensino que construímos para trabalharmos junto aos alunos foram as leituras e produções memorialistas, que por si só já pressupõem o letramento. Mas, além disso, outras atividades intermitentes motivaram a escrita efetiva dos alunos, que o tempo todo vinham tirar dúvida com a professora: “como se escreve exceto?”; “alcançar é com s ou ç?” “é com um r só ou dois r?”, dentre outras dúvidas.

As escritas eram construídas, as dúvidas, esclarecidas e a aprendizagem, solidificada. Houve uma aula em que um aluno queria escrever “dar o ar” no sentido de “parecer”, mas escreveu “azar” no lugar. Quando a correção foi realizada, ele disse “escrevi assim a vida inteira professora, só hoje descobri que estava errado.”

As produções de memórias literárias abriram outras possibilidades de abordagens no que diz respeito à diversidade de gêneros, temas, linguagens e mídias. Assim, em uma aula que abordamos a pesquisa sobre um fato histórico do município, explorou-se a capacidade de ler não apenas textos de cunho informativo, mas também apelativos, como algumas imagens antigas do município.

Lançando mão de informações escolhidas na *caixa de memórias*⁶, os alunos deveriam realizar um relatório junto com um colega sobre o que haviam descoberto. Nesse sentido, novamente os alunos foram convidados a escrever.

Partindo da perspectiva multimodal, postulada por Xavier (2006), como a contemplação das múltiplas modalidades da língua, tais como verbal (escrita e oral) e não-verbal (visual), solicitamos aos alunos que analisassem também uma fotografia. Isto é, com cada informação selecionada, havia uma imagem antiga da cidade ou de documento anexados. Os educandos deveriam refletir sobre a cor presente nas fotografias: podíamos determinar se era antiga ou atual? Em relação às imagens dos documentos antigos: havia ou não palavras desconhecidas, alteração na forma da escrita? Os locais da cidade: permaneciam iguais ou não?

E, então, num segundo momento, os alunos escreveram suas descobertas, havendo espaço para a subjetividade, para aquilo que mais lhes chamava a atenção. Logo depois, valeram-se de suas próprias apreciações para compartilhar, de forma oral com os colegas, aquilo que haviam encontrado e observado, promovendo discussões e esclarecendo dúvidas.

Em outra aula, os alunos foram os investigadores da vez. Saíram às ruas da cidade para realizar um registro fotográfico atual do mesmo local que já haviam analisado em aulas anteriores e levaram para a sala de aula essa fotografia.

⁶ *Caixa de Memórias* é como nomeamos uma atividade que preparamos para os alunos. Nela, continha fontes e fotos históricas de nosso município: Aguaf. Discorreremos melhor sobre essa atividade em capítulos posteriores.

Em sala, eles descreveram o local que haviam fotografado, devendo, para isso, tornar a descrição atraente e poetizada, não se atendo apenas àquilo que os olhos podiam ver, mas ao que, a partir da escrita, pudessem recriar.

Em seguida, finalizando as produções, deveriam trocar de atividade com o colega para que analisassem os textos uns dos outros, verificando se haviam conseguido descrever de forma literária, ou não; se descreveram de forma que alguém que não conhecesse o local pudesse imaginá-lo. Se não, deveriam colaborar com o texto do colega para que alcançassem o objetivo proposto.

Além de favorecer o letramento, observamos aqui a exploração da autonomia e subjetividade dos alunos. Porém, a maioria das respostas que obtivemos mostraram-nos pouca tenacidade crítica e subjetiva. Possivelmente, devido aos poucos espaços que possuem para exercerem essas habilidades.

Na sequência das atividades, a partir de um quadro com as imagens antigas e atuais do município, foi realizada nova sondagem: quais as diferenças entre as imagens atuais e antigas? O que havia mudado ou permanecido? O que lhes chamava atenção? A partir dessas comparações, solicitamos novas produções, relatando, desta vez, as transformações passadas pelo município. Nesse sentido, é possível perceber que os alunos eram convidados o tempo todo a ler, escrever, apreciar, comparar, dar opiniões, observar. E essas habilidades colaboram para o processo de letramento dos alunos.

Outra atividade, que tinha o objetivo de destacar a passagem do tempo em textos memorialistas, depreendeu uma nova produção. Dessa vez, pensando em palavras e expressões usadas antigamente que havíamos lido nos textos ou que eles já tivessem escutado e também lembrando de objetos antigos, com os quais realizamos uma exposição, os alunos deveriam escrever sobre situações que essas expressões e/ou objetos eram utilizados.

A exposição de objetos antigos realizada foi de suma importância para os alunos, uma vez que foram eles os protagonistas desde sua montagem, organização e realização. Cada aluno possuía uma função: a de monitores, a de responsáveis em trazer outras salas para a exposição, a de conversar com os professores das salas pedindo autorização para liberar os alunos para irem à exposição, a de receber aos alunos, a de organizar as filas e quantidades de pessoas dentro da sala de exposição, a de expositores da história da cidade e dos objetos presentes.

Essa exposição representou uma verdadeira agência de letramento; ali, os educandos não estavam apenas treinando a língua, decodificando ou copiando, mas sim exercendo-a em seu uso real, como um verdadeiro evento social. E era possível notar o significado para eles dessa realização, por verem sentido e alegria em fazer parte e serem responsáveis pela atividade.

Além disso, o texto inicial contou com uma revisão e posterior produção final do gênero de memórias literárias, momento este, em que foram convidados a refletir, de forma coletiva e individual, sobre sua escrita, sobre seu texto, sobre o que precisavam melhorar.

Diante do exposto, fica a ratificação de nossa afirmação de que a produção de memórias literárias e a condução para sua efetivação podem representar alternativas para o letramento dos alunos.

É habitual que falemos sobre a importância da leitura e da escrita, mas elas em si são pouco proporcionadas; os alunos copiam teorias da lousa, do livro didático, respondem às formulações em seus apostilados, porém suas produções, de modo geral, não possuem recepção, a não ser o próprio professor. Assim, eles finalizam o ano letivo da mesma forma que começaram, com as mesmas dúvidas, as mesmas dificuldades e defasagens, pois tudo que fizeram foi reproduzir.

Ao favorecer espaço para que falem, para que se expressem, para que produzam, observamos muita dificuldade, porém, são oportunidades únicas para se traçar caminhos à escrita autônoma e efetiva, à aquisição da escrita literária, à criticidade e ao protagonismo.

Capítulo II: Na memória de todos nós: Literatura e o texto memorialista.

Para a efetivação de toda uma pesquisa de cunho educacional, tornam-se necessárias uma ampla investigação teórica e uma metodologia de ensino estruturada, imbuídas da consciência dos objetivos educacionais propostos, como também os pressupostos históricos, ideológicos e situacionais em que se darão o trabalho.

Nesses termos, refletimos acerca dos elementos e aportes teóricos que estruturaram esta dissertação, a saber: a) as diferentes concepções de leitura e seu impacto no trabalho docente; b) o espaço dado à literatura na sala de aula e a necessidade de sua ampliação como um direito fundamental dos alunos; c) o pressuposto bakhtiniano de gêneros discursivos como proposta de leitura e escrita e, por fim, d) a reflexão sobre o fenômeno linguístico, muito discutido por Bakhtin e Voloshinov (1999): discurso reportado.

2.1 Leituras, leitores, interação e construção de sentido

Com o avanço tecnológico e a expansão de redes midiáticas e sociais, percebemos que nunca se escreveu e se leu tanto. Apesar disso, observamos muitos escritos na variedade informal da língua e uma má interpretação generalizada. Muitos fóruns de discussões, dos quais nossos alunos participam de forma efetiva, geram polêmicas e pressupõem o direito do outro de argumentar sobre algum assunto. Entretanto, em muitos casos, observamos que os temas são distorcidos, não compreendidos, transformando em uma verdadeira Torre de Babel.

Prova disso, são as campanhas realizadas nas próprias redes sociais, em que os usuários percebem que todos querem dar sua opinião sem compreender a do outro, ou mesmo a questão levantada.

Figura 3. Imagens veiculadas em redes midiáticas

Estimule seu filho a fazer INTERPRETAÇÃO DE TEXTO.
Na escola.
Em casa.
Na rua, na chuva, na fazenda ou na casinha de sape.
Pede pra interpretar o gibi, o outdoor, o rótulo do shampoo.
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO é a salvação das nossas crianças.

**TENTANDO INTERPRETAR
UM TEXTO**



@portuguesdicas

**INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
NOS DIAS DE HOJE**

Anúncio:
Oi, meu nome é Paulo. Vou vender bolo de chocolate hoje das 14h às 17h na entrada da faculdade. Cada fatia é R\$ 5,00. Interessados podem entrar em contato pelo 9999-9999.

As pessoas perguntam:

- O bolo é de quê?
- Quanto custa?
- Posso comprar às 18h?
- Onde você estará?
- Como faço para comprar?



Uspgpa Portuguesa - Gra

  portuguesdicas

Fonte: <https://www.imgrumweb.com/hashtag/interpretacaodetexto>

Analisando as imagens, compreendemos que a questão da leitura e interpretação já não representam preocupações apenas dos professores de Língua Portuguesa. Uma vez que ela gera barreiras nas comunicações e interações sociais, a sociedade começa a perceber e denunciar essas dificuldades que têm sido um grande mal da atualidade. A imagem 03, por exemplo, representa claramente o que vemos acontecer tanto nas redes sociais, quanto com uma parte significativa de alunos em sala de aula.

Acostumados às práticas copistas, em que os professores davam respostas, hoje, os educandos não conseguem refletir sobre as mais simples questões de interpretação textual. Não é pouca a quantidade de alunos que, ao deparar-se com as atividades propostas em livros/apostilados, afirmam “Professor (a), não entendi a pergunta”. A compreensão, nesses casos, é dada apenas com a leitura compartilhada do professor. Quando lemos e interpretamos para os alunos é que eles entendem.

As perguntas que se colocam são: por que em uma época em que a leitura ganhou outras dimensões, adequando-se a novos suportes, ainda se lê tão mal? Onde será que nós, enquanto professores de língua portuguesa, estamos colaborando (ou não) com esse fenômeno?

As respostas podem não ser tão simples quanto parecem. E, na verdade, é preciso muita pesquisa e análise sobre a formação leitora que decorre nas escolas. Infelizmente, notamos que a leitura está presente na sala de aula menos do que deveria, muito se fala sobre ela e sua importância, mas, na prática, ela ainda está sendo realizada de forma incipiente. Em se tratando da literatura, que discutiremos no próximo subcapítulo, Eliana Yunes (2012) pondera que não é a literatura que está em risco e sim o seu ensino. A mesma lógica poderia ser atribuída para a leitura de forma geral. Assim, precisamos refletir sobre como ensiná-la e, sobretudo, praticá-la.

A princípio, torna-se fundamental desmistificar a ideia da leitura como uma coisa única. Quando falamos dela, parece que é uma coisa só, entretanto diferentes são suas concepções, seus fatores de compreensão e até mesmo os processos mentais exigidos para cada leitura e faixa etária – e isso impactará, de forma significativa, o trabalho docente.

Segundo Koch e Elias (2010), com base nos pressupostos de sujeito, de língua, de texto e de sentido, há diferentes concepções de leitura:

- ✓ Foco no autor: [...] “entendida como atividade de captação das ideias do autor [...]”
- ✓ Foco no texto: [...] “o **texto** é visto como simples produto da **codificação** de um emissor a ser **decodificado** pelo leitor/ouvinte [...]”⁷
- ✓ Foco na interação autor-texto-leitor: [...] “concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto** [...]”

Para nossa pesquisa, tomamos como base que “o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos”, a leitura, por sua vez, representa “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido”. (KOCH & ELIAS, 2010, p.07-11). Quando termina seus escritos, o autor não tem mais controle sobre o que seus leitores compreenderão. É claro que algumas pistas são dadas para que não se distorça completamente o sentido do texto. Entretanto, há chances de um mesmo enunciado construir significados diversos para diferentes pessoas e, ainda, o mesmo texto ser regado de múltiplas camadas de leituras.

Vejamos a imagem abaixo:

⁷ [codificação] e [decodificado] grifos nosso;

Figura 4. Diferentes Leituras

Quando digo que trabalho com Mídias Sociais



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/283656476499968658/>

A figura 4, viralizada nas redes sociais há alguns anos, demonstra, metaforicamente, como a mesma leitura – seja de uma imagem, um texto, uma música ou até mesmo um acontecimento – pode se apresentar de forma plural e construir múltiplos sentidos.

Nessa perspectiva, não é possível concebermos que ler seja um mero mecanismo de codificação/decodificação e, além disso, o significado e os múltiplos sentidos abarcados pela gama textual dependerão da bagagem cultural e experiências que os alunos já trazem consigo. Nesse sentido, Koch e Elias (2010) afirmam que se considerarmos “o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.” Os autores ainda ponderam que:

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi construído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; de ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...] e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCH & ELIAS, 2010, p.22)

Se pensamos em uma leitura colaborativa e interativa, precisamos contemplar também o processo de formação e a gradação que se espera do leitor no que diz respeito à sua competência leitora. Assim, podemos classificar, segundo Silva (2009), seis diferentes leitores:

- Pré-leitor – apenas ouve uma narrativa ser lida ou contada; ou lê uma narrativa guiado pela sequência de suas imagens ou, ainda, com a ajuda de um adulto;
- Leitor iniciante – lê, sem ajuda, textos breves e facilitados;
- Leitor em processo – lê textos de dificuldades média, seja em relação ao vocabulário, à construção narrativa ou ao uso da linguagem;

- Leitor fluente – lê textos mais complexos e é capaz de reconhecer artifícios de construção, bem como estabelecer conexões entre diversas leituras;
- Leitor crítico – lê com total autonomia textos de qualquer extensão, identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que conhece em suas vivências diárias de cidadão, sendo, inclusive, capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido.

O embaraço consiste em que, muitas vezes, o professor depara-se com diferentes níveis de leitores em uma mesma sala de aula – até em fase de alfabetização, mesmo quando em séries escolares mais avançadas. Os perfis variam e, dificilmente, encontramos leitores críticos no Ensino Fundamental II. Acreditamos que essa seja uma condição que se coloca ao professor, que precisa fazer com que os alunos avancem, ao mesmo passo que necessita respeitar e observar o ritmo de cada aluno, buscando alcançar a todos.

Desse modo, faz-se necessário lançarmos mão de diferentes estratégias de leitura, que podem e devem ser exploradas pelo professor. Levantar os conhecimentos prévios dos alunos já é algo que se tornou consensual entre as práticas didáticas, a partir disso, o professor pode, junto com os alunos, levantar algumas hipóteses e realizar algumas antecipações, o que pode colaborar para que algumas construções de sentidos sejam estabelecidas antes mesmo de chegar ao texto. Essa estratégia ainda pode fazer com que se desperte o interesse e atenção do aluno e com que ele faça a leitura de forma significativa.

Além disso, variar as estratégias pode ser um recurso para aproximar a leitura dos jovens leitores. Nesse sentido, vimos bons resultados com leituras compartilhadas, silenciosas, em roda, com fundo musical (quando a intenção era sensibilizar os alunos para a estética, emoção e linguagem literária do texto), leitura em grupo, ao ar livre, dentre outras possibilidades.

Outro fator importante é conhecer o repertório e também o perfil dos alunos. É recorrente a assertiva de que os alunos não gostam de ler, segundo muitos professores, no entanto, quando dialogamos com os educandos, observamos que leem sim, porém aquilo que é de seu interesse. Seria conveniente estabelecer uma ponte entre o que eles já gostam de ler e as novas propostas de leitura escolar. Além dos níveis diferentes, precisa-se respeitar os diversos gostos, como demonstra a figura 5.

Figura 5. Repertório de Leitura



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/Livros/noticia/2016/01/20-tirinhas-sobre-paixao-por-livros.html>

Ademais, é fundamental que o professor tenha sua formação continuada para saber lidar com as novidades, possibilidades, para que se reinvente e o ensino não se dê sempre de forma mecânica. Conhecer os documentos oficiais também é algo que colabora com a prática docente, embora saibamos que, muitas vezes, eles são criados com mais prioridade do que a formação dos educadores.

Se observarmos o que propõe, para o eixo da leitura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – promulgada sua versão final em 20/12/2017 e muita discutida no meio acadêmico atualmente – consideraremos que:

O Eixo Leitura **compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador** com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (grifo nosso, BRASIL, 2017,69-70)

Essas diretrizes orientam o trabalho do professor em sala de aula, fazendo-nos compreender novas dimensões para os pressupostos da leitura que são diversos e presumem práticas de uso e reflexão que abrangem: as condições de produção e recepção dos textos; dialogia e relação entre textos; reconstrução da textualidade; reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; estratégias e procedimentos de leitura; adesão às práticas de leitura. (Anexo A)

O documento da BNCC é muito amplo e, aqui, realizamos apenas um pequeno recorte. No entanto, a partir dele, conseguimos observar mais uma vez a leitura sob uma perspectiva dialógica e que parte do princípio interacional da língua. Muitas acepções de leitura

contempladas na Base foram aplicadas em nossa dissertação, sobretudo: a dialogia entre textos, reconstrução da textualidade, reflexão crítica sobre o tema e compreensão dos efeitos de sentido. Os resultados foram positivos, envolvendo a participação ativa dos alunos e colaborando para novos níveis de leitura.

2.2 A leitura literária na escola

Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático.
(Ana Maria Machado)

A democratização e acesso à literatura, na rede pública de ensino, têm sido uma luta, que lentamente vem se consolidando. Antes, o direito à arte e à cultura era um instrumento elitizado, apenas aqueles que possuíam situação econômica proeminente conseguiam o acesso.

De maneira gradual, foram-se alcançando outras camadas da sociedade, entretanto, sabemos que muito ainda é preciso ser feito. O Estado faz a parte que lhe compete de maneira muito insatisfatória, não há um grande incentivo para a literatura, sobretudo, no Ensino Fundamental – Anos Finais. Em nossa experiência docente, observamos que as salas de leitura das redes estaduais de ensino foram fechadas, não há professores para essas salas e quando há, são de outras áreas que não a de Língua Portuguesa; é sempre uma adaptação e não uma prioridade. Por sua vez, os alunos não compreendem bem a relevância da literatura em sua vida, mas despertar o leitor literário adormecido que há neles é um desafio que cabe ao professor, à escola e aos pais.

Nesse contexto, a escola, alicerçada em conceitos tradicionais que de longa data estão enraizados, muitas vezes, preocupa-se apenas em transmitir conhecimentos, não realizando a devida adequação de para quem seja, nem se preocupando em criar meios para que a aprendizagem realmente aconteça. As formas de aprender não são únicas, portanto, não podemos aceitar uma única forma de ensinar. A literatura, por exemplo, toca as pessoas de forma diferente e singular – cada um, em um tempo e sua assimilação está intimamente ligada às experiências individuais – por isso, a necessidade de que ela seja sempre estimulada.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha o cuidado de fazer-se entender, além de conseguir realizar a adequação da linguagem e também do nível de apreensão exigido dos

alunos para determinadas leituras. A literatura pode encantar, mas também afastar um leitor, quando este não se sentir competente para determinada obra. Ele sempre vai acreditar que ele é o problema, que não é capaz e, assim, “o mundo da leitura não é pra ele”.

É preciso encantar esses novos leitores para que consigam compreender que ler não se trata de diversão, ou do lado oposto, apenas obrigação dos afazeres escolares, mas uma necessidade básica, assim como outras que colaboram para que possamos viver com dignidade e equilíbrio.

As contribuições em oportunizar a leitura literária são diversas, desde possibilitar a leitura por fruição, até níveis mais complexos nos quais o leitor, através da narrativa, pode se organizar internamente e descobrir, como postula Petit (2013), que sua vivência é semelhante a que outras pessoas já experimentaram; é possível organizar até mesmo o próprio caos que, comumente, é gerido pelos alunos adolescentes.

Se tirarmos do mérito esses benefícios, ainda assim, a literatura deveria estar presente nas salas de aulas, pois mais do que um conteúdo ela é, como defende Candido (2004), um direito do ser humano. Ao discutir sobre o tema, e abordar alguns dos direitos fundamentais e incompressíveis, o autor defende que:

[...]são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer, e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004, p.174)

Nesse sentido, observamos que, apesar de a literatura estar pouco presente nas escolas e, muito provavelmente, por isso também se percebe a imensa dificuldade que os alunos encontram hoje para interpretar textos, desde os mais simples até os literários, é preciso repensar nesse espaço da literatura como direito do aluno que, muitas vezes, apenas na escola terá contato com esse tipo de texto. Se não esse ambiente, qual outro irá incentivá-lo?

Candido vai além em suas preposições quando afirma a literatura como algo indissociável ao ser humano:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto 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)

Nessa lógica, o autor coloca na mesma esteira – a necessidade do sono, para o equilíbrio psíquico, como a literatura para o equilíbrio social – afirmando-a como fator indispensável de humanização, “humaniza porque faz viver”. A literatura, nessa perspectiva,

vem para nos tornar mais humanos. Sua dimensão vai além da instrução e educação, ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 2004, p.175)

A escola tem, ou deveria ter, autonomia para engendrar um trabalho que abra espaço para a literatura, adaptando-a para a sua realidade local. Isso deve ser pensando de maneira democrática, dando voz a todos os envolvidos, principalmente aos educandos, que durante muitos anos foram vistos como elementos passivos na rede pública de ensino. Os alunos não são tábuas rasas e também possuem conhecimentos que podem compartilhar e que fazem parte de suas experiências; a participação deles é chave essencial para que se consiga realizar o trabalho com a leitura literária na escola.

2.2.1 Reflexões e novas perspectivas

A partir das reflexões tecidas e com as observações realizadas durante o projeto de ensino, algumas proposições já explanadas se confirmam. Primeiro, a lacuna observada sobre a leitura literária no Ensino Fundamental II. Segundo, a necessidade de que se pense no perfil do educando, se quisermos formar alunos leitores. Ou, ainda, refletir em como trabalhar uma obra literária com o educando que precisa estar/ser preparado para lê-la. Uma vez que isso não acontece, o aluno pode interromper uma leitura e se frustrar com a situação, o que acaba causando uma aversão.

Ademais, podemos repensar sobre novas circunstâncias que se colocam. Na rede pública de ensino é onde parece incidir os maiores problemas relacionados à leitura literária, isso porque, em escolas particulares, de forma geral, há aulas exclusivas para práticas leitoras e, muitas vezes, adotam-se livros (os alunos compram) para leitura permanente. Além disso, observamos que pouca coisa mudou no ambiente escolar ao longo dos anos. Isto é, a leitura é utilizada como pelourinho para outras atividades, falta espaço e novas maneiras para que ela aconteça. A leitura na escola ainda se dá muito fragmentada, sem vida, didatizada.

Outra questão observada é o fato de que aquilo que é lido pelo aluno não é validado dentro da escola. Há um preconceito sobre o que é considerado clássico literário e o que não é.

Muitas vezes, os alunos são criticados pelas leituras que realizam. Mas, sem dúvida, elas são importantes para prepará-los para outras vivências. Sendo assim, é preciso acolher o que o aluno já tem como experiência e, a partir disso, formular novas possibilidades.

Assim, observamos algumas questões emergentes e a possibilidade de três alternativas iniciais: i) é preciso reconsiderar as práticas de leituras nas escolas, abrir espaço para grupos de contadores de histórias, gincanas de literatura, em que os alunos possam: declamar poemas, encenar, parodiar, reinventar formas de contato com a leitura; ii) essa leitura não pode se restringir apenas à sala de aula e ao professor, é preciso construir uma comunidade de leitores e de partilha de leitura, romper com as paredes da sala de aula e das carteiras enfileiradas; iii) é preciso respeitar a bagagem dos jovens leitores, valorizar aquilo que eles já têm, pois o problema é que eles podem sentir-se desautorizados e, dessa maneira, não conseguimos estabelecer uma ponte para uma leitura mais refinada. Não se trata apenas de ficar para sempre em “Crepúsculo”,⁸ mas a partir disso, oferecer e motivar para outros textos.

Nesses termos, o trabalho do professor com a literatura na escola enseja a possibilidade de acesso a um bem cultural que, por direito, o aluno possui. Fazendo uso das palavras de Candido (2004), podemos afirmar que:

O Fausto, o Dom Quixote, Os Lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens necessários à sobrevivência. (CANDIDO, 2004, p.190)

Com o que afirma o autor, fica claro que a segregação e a carência da literatura, para uma determinada parcela da sociedade, datam de longa data. É preciso, pois, romper com essa iniquidade alertada por Candido (2004), democratizando o acesso à literatura.

2.3 Gêneros discursivos como proposta de leitura e escrita

Já mencionamos que uma das prioridades do material *Se bem me lembro...* são as atividades pautadas no ler e escrever. Já discorreremos também sobre a importância da leitura e suas diferentes concepções. Tendo compreendido que ao ensinarmos nossos educandos a ler diferentes tipos de textos e também a produzi-los, facilitamos a inserção deles à sociedade, para

⁸ Um romance que narra a vida de uma adolescente escolar que se apaixona por um vampiro, de autoria de Stephenie Meyer. Obra que faz muito sucesso entre os jovens leitores.

que progridam em suas vidas pessoais e acadêmicas, cabe-nos agora analisar os pressupostos sobre gêneros discursivos como proposta de ensino.

Já é sabido que leitura e escrita estão intrinsicamente ligadas e que, de forma geral, um bom leitor tem mais facilidade em escrever um bom texto; a prática de leitura proporciona uma ampliação de vocabulário, facilita a construção de sentido e de imaginário, o que pode colaborar quando o educando é convidado à produção textual.

Além disso, tais habilidades configuram-se como principais instrumentos para o efetivo exercício da cidadania e construção de todo e qualquer conhecimento, promovendo sua autonomia para diversas necessidades. Nesse sentido, proporcionar a leitura e a escrita, não apenas por obrigação, deve ser um trabalho diário se quisermos formar alunos leitores e escritores.

Os alunos que desenvolvem a escrita com maestria, a leitura com fluência e desprendem-se da mera decodificação, conseguem absorver melhor aquilo que aprendem, desenvolvem confiança, o que pode impactar diretamente em sua autoestima, pois o sentimento é de estarem preparados para as atividades que lhes são propostas. Podemos observar isso em alunos que apresentam problemas disciplinares e de comportamento, justificáveis, muitas vezes, por não saberem ler ou escrever. Assim, para não demonstrar essa defasagem, por vergonha, chamam a atenção de outra maneira. Muitos alunos falam que não gostam de ler ou escrever, quando, na verdade, possuem dificuldade.

Sobre a importância da leitura e escrita para autonomia e autoestima do cidadão letrado, Martins (2006) afirma:

A aprendizagem da leitura da escrita significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica um comprometimento, uma ruptura com a passividade em relação aos usos dos códigos da sociedade atual. A prática da leitura pode contribuir para mudar a vida do leitor, no sentido de que ela pode proporcionar a ampliação do seu repertório e a aquisição de uma visão crítica diante da sua realidade social. (MARTINS, 2006, p.46)

Nessa perspectiva, compreendemos que ler e produzir textos fazem parte dos usos dos códigos da sociedade atual, propostos pelo autor. Isto é, pegar um ônibus, tomar um medicamento, preparar um bolo, comprar um produto, utilizar um panfleto de promoção ou saber seguir as instruções de uma placa são atividades das mais corriqueiras para sobreviver nas esferas sociais e que só consegue interpretá-las aqueles que são leitores. Do mesmo modo, escrever um bilhete, enviar um e-mail, elaborar um *curriculum vitae*, preencher um formulário ou uma inscrição são atividades que necessitam de escritores. Ratificamos, portanto, que são atividades intrínsecas ao exercício da cidadania.

Ademais, sabemos que durante toda nossa trajetória escolar e, muitas vezes, antes mesmo dela, somos expostos a diversos tipos de leituras, verbais ou não, e participamos de inúmeras situações comunicativas. Moldamos e adequamos nosso modo de nos relacionar, afinal, desde pequenos, sabemos a diferença entre falar com um amigo íntimo e falar com nossos pais. Assim, podemos concluir que a situação molda nosso discurso, oral ou escrito e que a linguagem, nesse sentido, mostra-se uma ferramenta poderosa para nossa competência comunicativa.

Frente a essa necessidade de comunicação e convívio social, iluminam-se os gêneros discursivos que, de certa forma, trazem em si o modo como uma sociedade se organiza. Hoje em dia, por exemplo, não se enviam mais tantas cartas pessoais como se costumava fazer há algumas décadas; isso porque a linguagem é constituída pela sociedade, assim como os gêneros discursivos decorrem da necessidade humana de organizar suas formas de discursos em suas atividades sociointeracionais.

Nesse caso, a globalização, a tecnologia, os meios de comunicação em massa e o aumento da instantaneidade das coisas fizeram com que o gênero carta pessoal não responda mais às demandas da sociedade atual. Por ser algo mais demorado, foi substituído por e-mails e outros aplicativos de mensagens instantâneas.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros “são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”. Eles vêm sendo difundidos e pesquisados como uma nova concepção da prática de uso da língua. Isto é, a partir deles se motivam vários estudos linguísticos, discursivos e sociocomunicativos. Com base nos conceitos do autor, temos que:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos bem definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas[...] (MARCUSCHI, 2008, p.155)

O que Marcuschi (2008) nomeia por gêneros textuais, Bakhtin (1997), filósofo e pensador russo, além de verdadeiro pesquisador da linguagem humana, defende uma concepção de língua a partir dos gêneros discursivos; para ele, não interessa apenas o texto e sua estrutura, mas a relação entre o enunciado e sua função na interação socioverbal. O autor defende a ideia de que, por mais diversificadas que sejam as esferas da vida humana, uma coisa elas têm em comum: a utilização da língua. Essa utilização, por sua vez, se dá através de enunciados que, sejam em seu conteúdo temático, pelos recursos da língua ou por sua construção composicional, respondem às especificidades e funções de cada esfera social.

Isto quer dizer que as esferas das atividades humanas determinam o enunciado; uma autorização de exposição da imagem do educando enviada aos pais, mostra elementos como a preocupação da escola atual em publicar trabalhos dos alunos, sem que os pais se sintam ofendidos e procurem seu direito de imagem, por exemplo. Esse tipo de gênero não costumava ser utilizado antigamente.

Para compreendermos melhor essas concepções, podemos recorrer à obra *Linguagem & diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*, de Carlos Alberto Faraco, onde podemos encontrar os fundamentos da filosofia da linguagem desenvolvida pelo Círculo⁹ de Bakhtin numa visão de conjunto, sendo elaborada em três capítulos. No terceiro, *A filosofia da linguagem*, o autor apresenta esses fundamentos idealizados, sobretudo, por Bakhtin e Voloshinov. Concentremo-nos na segunda parte do capítulo, que coloca no centro da discussão as questões discursivas.

Segundo Faraco (2009), há um uso demasiado da expressão *gêneros do discurso* tendo por base o texto de Bakhtin, especialmente depois da elaboração dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e que, por isso, faz-se necessário algumas considerações sobre o tema, a fim de romper com alguns estereótipos que se arraigaram nas práticas pedagógicas em torno do conceito.

Para que se faça compreender o princípio da concepção, o autor realiza um levantamento etimológico da expressão e esclarece que:

[...] A utilização do termo *gênero* para designar tipos de textos é uma extensão da noção de estirpe (linhagem) para o mundo dos objetos literários e retóricos. Assim como as pessoas podem ser reunidas em linhagens por consanguinidade, o mesmo pode se fazer com os textos que têm certas características ou propriedades comuns. A noção de gênero serve, portanto, como uma unidade de classificação: reunir entes diferentes com base em traços comuns. (FARACO, 2009, p.123)

Nessa perspectiva, de acordo com o autor, possivelmente, o filósofo Platão foi o primeiro a construir a concepção de gênero, pois dividiu a mimese em três facetas: a lírica, a épica, a dramática. Depois dele, Aristóteles também contribuiu de forma significativa com a sistematização de gêneros, uma vez que na *Arte retórica* subdividiu os estudos retóricos em deliberativo, judiciário e epifítico; já na *Arte poética* explorou as propriedades da tragédia e da epopeia. Durante muito tempo, as discussões em torno de gêneros basearam-se nesses dois trabalhos de Aristóteles.

⁹ Grupo formado por intelectuais, que discorriam e refletiam sobre a linguagem na antiga União Soviética, no meio do século XX. Suas teorias foram visivelmente influenciadas pelo contexto da formação da União das Repúblicas Socialistas. (BEZERRA, 2004, XI)

No entanto, nessas discussões, o foco era dado às propriedades formais dos gêneros, que eram vinculados às suas características fixas e padrões inflexíveis. Provavelmente, isso tenha acarretado um abandono da teoria de gêneros nessa época. Além disso, a estética romântica, ao colocar em xeque o modelo do teatro clássico e o anacronismo da epopeia clássica, abala de forma profunda a teoria dos gêneros e inicia-se uma crise nesse quesito.

Em contrapartida, observa-se o uso inflacionado do termo, sobretudo, baseado no texto *O problema dos gêneros do discurso* escrito em 1952/1953 por Bakhtin. Nesse documento inacabado, Bakhtin defende alguns caminhos para que a linguagem seja concebida como atividade sociointeracional e norteia alguns aspectos deste estudo (o enunciado), em contraste com a unidade tradicional (a sentença). Esse texto, dividido em duas partes, primeiramente introduz o tema, conceitua gênero do discurso, distingue os primários dos secundários e discorre sobre estilo. Já na segunda parte, teoriza o enunciado como unidade de comunicação socioverbal em detrimento da sentença, como unidade de um sistema gramatical.

Faz-se necessário reafirmar que a teoria bakhtiniana não estuda os gêneros em si, como normalmente é determinado nas práticas pedagógicas, isto é, as características que partilham determinados aspectos formais dos gêneros. Para o Círculo, há, axiomáticamente, uma relação entre o enunciado e sua função na interação socioverbal, ou seja, entre os tipos de enunciação e sua utilização nas atividades sociais. O vínculo, segundo Bakhtin, é entre a utilização da linguagem e a atividade humana, isso porque não falamos no vazio; produzimos enunciados com fins específicos para determinadas ações e esferas. Da mesma forma que não há agir humano fora da interação, também não há o dizer fora do agir; compreende-se, portanto, que “falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade.” (FARACO, p.126).

Podemos observar aqui um dos maiores problemas relacionado às aulas de Língua Portuguesa, que estuda os enunciados como algo estritamente escolar. Fazemos com que os alunos falem no vazio, fora do agir, como se fossem apenas treinos para o que eles atuarão futuramente, entretanto, eles estão em formação agora, e são seres constitutivamente sociais. É preciso, portanto, fazer com que as atividades sejam mais significativas e reais.

Assim, a base do conceito de Bakhtin é de que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana”. (FARACO, p.127)

É preciso levar em conta que, considerando a historicidade da língua, compreende-se, ainda, que os gêneros não podem ser definidos os mesmos para sempre, principalmente, devido à dinâmica das atividades humanas. Já observamos isso ao analisarmos o que aconteceu com o

gênero carta. Até mesmo a própria esfera de atividade pode ampliar-se e tornar-se mais complexa, exigindo, desta maneira, novos gêneros, ou que eles se adaptem a novos suportes e estruturas. Bakhtin ainda salienta que mesmo os gêneros altamente estandardizados (como documentos oficiais e felicitações sociais) podem variar.

Assim, a perspectiva bakhtiniana não propõe fixar o que se move, até mesmo porque os diferentes gêneros, às vezes de diferentes esferas, mesclam-se constantemente (hibridização). Algumas atividades são recorrentes, porém também possuem dimensões novas e, por isso, relativamente estáveis.

Faraco (2009) ainda elucida sobre a contribuição de Medvedev para os gêneros do discurso em seu livro “O método Formal nos estudos literários”, no qual critica a concepção formalista dos gêneros e defende que estes não devem ser retirados das esferas que os criam e os utilizam.

Os formalistas geralmente definem gênero como determinado conjunto específico e constante de dispositivos com uma dominante definida. Como os dispositivos básicos já tinham sido previamente definidos, o gênero foi mecanicamente compreendido como sendo composto desses dispositivos. Dessa forma, os formalistas não aprenderam o significado real de gênero. (MEDVEDEV, 1928, p.129 in FARACO, 2009, p.130)

Ademais, sua concepção torna-se muito mais complexa quando se compreende que para conceitualizar e ver o mundo, a consciência humana dispõe de uma série de gêneros. Nesse sentido, tanto Bakhtin quanto Medvedev afirmam que para integrar-se em determinada esfera de atividade é preciso dominar os gêneros que lhes são pertinentes, pois mesmo uma pessoa que domina bem a língua pode sentir-se insegura em determinadas esferas que não lhe são comuns. Compreende-se, portanto, que os modos do fazer estão intrinsecamente ligados aos modos de dizer.

Haja vista ainda a classificação bakhtiniana de gêneros primários e secundários, em que aqueles são vinculados à comunicação verbal espontânea, diretamente relacionados com seus contextos imediatos (como uma conversa informal com os amigos), e estes são frutos de uma elaboração mais cultural (como em uma conferência). Esses dois tipos de gêneros são independentes, mas também interdependentes. “Há uma passagem constante do secundário para o primário e deste para aquele”. (FARACO p.133).

Sobre a questão de gêneros, Faraco (2009) finaliza pontuando que, se compreendido o caráter dinâmico dos enunciados, a apropriação pedagógica de sua noção teria sido mais enriquecedora do que cristalizadora.

Nesse sentido, compreendemos que as concepções de gêneros discursivos propostas por Bakhtin e seu Círculo não são exatamente as que vemos nas práticas escolares. Afinal, ensinar

a estrutura de um gênero e apenas como produzi-la, não leva em conta a sua utilização nas atividades sociais. Além disso, é importante que se mostre diferentes textos do mesmo gênero, em diversos suportes e contextos, para que se compreenda os múltiplos sentidos que se propõe, bem como as nuances por trás de cada composição. Muitas vezes um único exemplar do gênero é levado para a sala de aula e há ainda professores que não enfatizam o ensino a partir dos gêneros que circulam pela sociedade.

Preparar os alunos, desde já, para que saibam lidar com os diversos tipos de textos que permeiam as interações humanas é uma resposta à demanda atual da sociedade, que se por um lado é permeada por práticas letradas, por outro excluem aqueles que não possuem a habilidade de com elas conviverem.

2.4 Para ler e escrever com e para o outro

Para compreendermos a concepção da linguagem dialogizada, precisamos recorrer novamente à Bakhtin (1997), para quem um enunciado nunca é original, mas dialógico, interdiscursivo e intertextual. Isso porque os interlocutores nunca estão sós num processo de enunciação, mas trazem em seus enunciados a palavra do outro. É por esse processo que a linguagem é criada e recriada.

De acordo com o autor, um enunciado nunca será neutro nem autossuficiente, mas sempre refletirá em outra enunciação. “Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal” (Estética da Criação Verbal, 1997, p.316).

Nesse sentido, segundo Faraco (2009), o discurso reportado foi o fenômeno linguístico mais refletido por Bakhtin e Voloshinov (1999), isso porque marca, de forma visível, a palavra do “outrem” no enunciado. Esse fenômeno vai, pois, ao encontro da concepção de linguagem do Círculo, na qual o sistema linguístico social e de cada falante são heterogêneos. Nessa perspectiva, refletir sobre discurso reportado faz evocar outras perspectivas do Círculo, como da estratificação socioaxiológica da linguagem, da heterogeneidade das vozes sociais e a sua dialogização, além de considerar os efeitos dessas trocas “no processo de formação ideológica do indivíduo” , isto é, como se absorve, de forma valorada, a palavra de outrem e como a expressa. (FARACO, 2009, p.139)

Bakhtin (1997) teve grande interesse em compreender a onipresença, a palavra de outrem “nos enunciados de um indivíduo social” e afirmava que um dos principais temas do dizer humano é o próprio dizer. Antes dele, Voloshinov já considerava e refletia “ser o discurso reportado tanto uma enunciação **na** enunciação como uma enunciação **sobre** outra enunciação”. (FARACO, 2009 p.139) Isso requer dizer que o discurso reportado não acaba em si, antes disso, apresenta uma valoração apreendida da palavra de outrem, retomando, assim, a proposição da estratificação socioaxiológica.

Se observamos o projeto de ensino realizado, sobre o qual discorreremos no próximo capítulo, podemos refletir sobre essas perspectivas, uma vez que a produção de memórias literárias realizada pelos alunos partiu de um diálogo com moradores antigos e mais velhos da cidade. Ao conversar com essas pessoas, os educandos colheram discursos que, recriados, foram retextualizados em linhas literárias.

Nesses termos, podemos considerar alguns aspectos à luz das teorias bakhtinianas: i) a heterogeneidade das vozes presentes nos relatos de memória compartilhados pelos moradores, pois ao compartilhá-los, observa-se presente a voz de suas mães, pais, e outras pessoas que juntos vivenciaram os episódios lembrados; ii) a dialogização interdiscursiva presente nas produções dos alunos, posto que há uma relação entre o texto que produziram e o discurso dos moradores, em que este é citado por aquele, mesmo que de forma reelaborada; iii) os efeitos dessas trocas na formação ideológica dos alunos, isto é, o resultado dessa relação no processo de elaboração subjetiva e identitária de cada um; sob esse aspecto, pressupomos uma absorção valorada da palavra do outrem, com fundamento nas lentes bakhtinianas.

Segundo Voloshinov (1999) (apud Faraco 2009, p.140), é preciso observar, ainda, a relação dinâmica entre o discurso que reporta e discurso reportado; o dialogismo é a base desses dois discursos, que só existem nessa relação. Além disso, há de se considerar uma terceira pessoa nessa transmissão, as pessoas às quais destinam-se a sequência bivocalizada, que empreendem ajustes no dizer.

Nesse sentido, podemos retomar as produções dos alunos, onde o dialogismo é a base entre o discurso deles e dos moradores com que conversaram, configurando-se, assim, uma sequência bivocalizada. Ao produzir seus textos, os alunos precisaram pensar em seus leitores, em como suas histórias deveriam ser escritas para cativar o olhar das pessoas que iriam lê-las. É nesse sentido que Voloshinov (1999) pressupõe os ajustes no dizer para quem se destinam as sequências bivocalizadas, ou seja, a preocupação com a recepção das produções. Assim, o processo desenvolveu-se em duas relações: os alunos produziram com outras pessoas – a partir

de seus relatos – para outras pessoas – seus leitores, pressupondo-se, ainda, as múltiplas interpretações dessas leituras.

Frente ao exposto, depreendemos que práticas de ensino, pautadas em situações concretas do uso da língua, envolvem ricos e complexos processos interativos que podem impactar de forma considerável, não apenas a formação linguística dos alunos, como também a ideológica.

Acreditamos e assumimos, nesta dissertação, a perspectiva de que a língua é essencialmente social e dialógica, desenvolvendo-se coletivamente. Nesses termos, deve-se, pois, ser ensinada a partir de práticas sociointeracionais, das quais os alunos já fazem parte (ou ainda participarão).

Capítulo III: Se bem me lembro: tecendo os fios da memória

Na rede de ensino estadual de São Paulo, os professores orientavam-se por materiais que visavam homogeneizar os conteúdos apreendidos pelos alunos nas escolas de todo estado. Entretanto, o material trazia uma carta de apresentação, na qual indicava que se fazia necessária uma adaptação, considerando o perfil dos educandos e a realidade da escola, abrindo espaço, inclusive, para atividades complementares que se julgassem pertinentes e necessárias.

A apostila do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, para o primeiro semestre de 2018, selecionou algumas habilidades para que ganhassem destaque, subdividindo-as em eixos temáticos: i) reconhecer as características do agrupamento tipológico relatar; ii) estabelecer suas semelhanças e diferenças com a tipologia da narração; iii) interpretar textos de acordo com o tema e características estruturais de gêneros pertencentes a tipologia textual dos relatos; iv) observar os marcadores temporais e de lugar no gênero notícia de jornal, dentre outras.

Tendo observado algumas lacunas com relação a essas habilidades, julgamos necessário replanejar o segundo semestre, de maneira que favorecêssemos novas práticas de ensino e novas aprendizagens. Para isso, o material do gênero de memórias literárias produzido e divulgado pelo programa Escrevendo o Futuro, o qual já apresentamos, representou um caminho para diminuir a distância entre esses conhecimentos e os alunos.

Assim, acreditamos que a perspectiva que adotamos, segmentada pelos pressupostos da linguagem como interação, do dialogismo e na reflexão da língua a partir da utilização de gêneros discursivos nas atividades escolares, pudesse conduzir os educandos a uma ampliação de seu repertório, partindo, sobretudo, da leitura, produção e análise de memórias literárias.

Dessa maneira, apresentamos a metodologia aplicada, à luz das perspectivas quantitativa e qualitativa, esperando contribuir com outros educadores que busquem novas propostas viabilizadoras do aprimoramento das competências de leitura e escrita que precisam de novos cenários e resultados.

Nesse sentido, buscaremos refletir sobre: i) como essas práticas de linguagem realmente funcionam na sala de aula? ii) como se articulam as situações de ensino e as expectativas de aprendizagem dos alunos e o que realmente é aprendido? iii) a partir do projeto de ensino, foi possível transformar a experiência discursiva dos alunos?

A partir da descrição das atividades, bem como sua explanação, buscaremos respostas a esses questionamentos, observando qual a real contribuição do projeto de ensino, fundamentado no gênero memorialista, para a aprendizagem e aprimoramento dos alunos, enquanto sujeitos ativos e principais atores do processo de ensino-aprendizagem.

Na primeira parte deste capítulo, delineamos o perfil dos alunos, da escola e do município onde realizamos a pesquisa. Na segunda parte, discorremos sobre o projeto de ensino desenvolvido. Na terceira, relatamos as *vivências discursivas* propostas e finalizamos com a culminância de um livro, que teve por objetivo o favorecimento de autoria dos educandos envolvidos.

3.1 Língua e cidadania: reflexões sobre o papel da escola para a comunidade

3.1.1 A escola

Uma vez que a pesquisa “O lugar onde vivo: uma experiência de leitura, escrita e (re)construção de identidade” desenvolveu-se na rede estadual de ensino, faz-se necessário, para uma melhor compreensão do que foi desenvolvido, que se tenha uma breve descrição do ambiente escolar.

Como já mencionado, as investigações deram-se com alunos da 6^a série/7^o ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, da escola pública estadual E.E “Padre Geraldo Lourenço”, situada no município de Aguai, interior do estado de São Paulo.

Localizada no centro da cidade, a rede educacional atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O Ensino Médio é ofertado no período matutino e noturno, atendendo aproximadamente 350 alunos nesse nível de escolarização. O Ensino Fundamental II conta com 600 alunos, os quais, em sua maioria, estudam no período vespertino. Apenas algumas salas são no período da manhã, destinadas aos alunos residentes nas zonas rurais. Embora seja uma escola central, o atendimento é dado para estudantes de bairros periféricos e mais afastados da cidade, sendo que muitos deles necessitam de transporte, cedido pela prefeitura, para chegarem à escola. O perfil econômico dos alunos corresponde, grosso modo, à classe média-baixa.

Com relação à aprendizagem, destacam-se casos significativos de baixo rendimento e defasagens, como parece ser recorrente nas escolas estaduais de ensino de São Paulo. Apesar disso, há alguns anos consecutivos, a escola consegue alcançar as metas estabelecidas para o

aprimoramento da qualidade de ensino pelo IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).¹⁰

A escola teve sua origem quando se fundiram duas unidades escolares: “o antigo grupo escolar “João Afonso Fonseca Neto” e o antigo Colégio Estadual “Padre Geraldo Lourenço”, que foram integrados através da Resolução de 27 de janeiro de 1976”¹¹.

A escola possui dezesseis salas de aula, sala da diretoria, dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta e descoberta, cozinha, sala de leitura, duas salas multimídias, sala da secretaria, dispensa, refeitório, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e muita área verde para os membros dessa comunidade escolar.

Nessa escola há também uma consolidação da gestão escolar democrática, com participação permanente dos gestores. Há ainda um apoio à pedagogia por projetos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos.

Os materiais de apoio aos professores são cadernos propostos pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, já mencionados no caput deste capítulo, que visam colaborar com o trabalho pedagógico em sala de aula, criando diretrizes e orientação sobre o conteúdo temático de cada série/ano. A grade para o 7º ano/6ª série propõe atividades e conteúdos relacionados ao nosso tema, os quais versam sobre o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas sobre o gênero de “Relatos de Experiências vividas” que trazem em si os conhecimentos previstos também ao gênero de Memórias Literárias. Dessa forma, dispusemos dessas diretrizes para inserir o projeto desta dissertação.

Sabemos que o material utilizado pelo professor prevê sua concepção de ensino, que por sua vez, influenciará no processo de aprendizagem dos educandos, por isso, apresentamos a proposição desses cadernos:

Enfim, o *Caderno do Professor*, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O *Caderno* tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico. (CADERNO DO PROFESSOR, SSE, p.03)

¹⁰ Indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Fonte: idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp. Data de acesso: 18/07/2019.

¹¹ PLANO DE GESTÃO 2018, p.04.

Além desse material, contamos ainda, nessa escola, com o apoio paradigmático do material *Português Linguagem*, dos autores William Cereja e Thereza Cochar.

A escola reforça e assume o compromisso com os alunos e comunidade escolar, mobilizando saberes e contribuindo para a elaboração cidadã desses educandos, bem como para a sua formação global e crítica, desenvolvendo competências necessárias para a participação e convívio social.

3.1.2 As Terras do Capão do Cascavel: a constituição do município de Aguai

O povoado de Cascavel (atual município de Aguai) se iniciou no centro de uma bela planície, tendo como moldura de um lado a grandiosa serra de Caldas e, de outro, vastos e encantadores campos denominados Chapéu de Couro ou Sete Lagoas. (Disponível em: <https://aguai.sp.gov.br/home/historia/>)

Figura 6. Início da Formação de Aguai



Fonte: Disponível em: < <https://aguai.sp.gov.br/home/historia/>>. Acesso: 15/09/2018

Sabendo da importância da sociedade para o desenvolvimento da educação de nossos alunos, apresentamos, neste subcapítulo, uma breve contextualização da formação do município de Aguai, cidade onde se localiza a escola em que desenvolvemos a pesquisa, bem como residem os alunos que dela participaram.

Além disso, o conhecimento sobre a cidade é uma das abordagens que realizamos no projeto de ensino para que os alunos pudessem ter contato com a história de formação do município e também com as transformações ao longo do tempo, uma vez que o tema de nossas produções, como já dito, é “O lugar onde vivo”, também sugerido pelos Cadernos da OLPEF.

A história de nosso município iniciou-se em 1700. Nesta data, duas famílias, Alves e Tangerino, lavraram uma escritura no cartório de Mogi Mirim e se apossaram das Terras do Capão do Cascavel.

Posterior a isso, um fazendeiro nomeado Joaquim Gonçalves Valim doou 30 alqueires de terra, a fim de que se fundasse o patrimônio do Bom Jesus do Cascavel¹².

Em 1887¹³, deu-se início à povoação de Cascavel, isso a partir da instalação da estação da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, estação essa que existe em funcionamento até os dias atuais na cidade, realizando uma linha divisória no município. Desse modo, quando o trem está passando, e são várias vezes ao dia, os munícipes têm duas opções: aguardar o trem passar ou contornar pelos viadutos, edificadas, justamente, para esse propósito.

Figura 7. Estação de Cascavel



Fonte: Disponível em: < <https://aguai.sp.gov.br/home/historia/>>. Acesso: 15/09/2018

Aguai tornou-se distrito de Cascavel, pertencente à cidade de São João da Boa Vista, em 06 de agosto de 1898. Apenas em novembro de 1944, esse distrito elevou-se à categoria de município, denominado então Aguai, desmembrando-se das cidades das quais dependia¹⁴.

¹² Fonte: IBGE. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/aguai/historico>>. Acesso em: 13 julho 2018.

¹³ Op.cit.

¹⁴ Op.cit

Segundo dados do Censo pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2017, a cidade possuía 35.508 habitantes, contendo assim uma densidade demográfica de 67,72 hab./km². Desse total de munícipes, 29.001 vivem na zona urbana, enquanto 3.147 vivem na zona rural.¹⁵

Nessa bonançosa cidade, há quinze escolas municipais dedicadas, em sua maioria, ao atendimento infantil educacional. Apenas uma delas possui o Ciclo Fundamental II e Ensino Médio EJA. Há também quatro escolas estaduais, algumas delas, atendem o Ensino Fundamental – Anos iniciais, e as outras, Fundamental-Anos Finais e Ensino Médio.

Faz-se importante mencionar que, devido ao tamanho do município, um dos problemas centrais é a ausência de eventos culturais para a população. Aguaí não possui cinema, teatros ou museus e, embora haja um esforço da atual administração para melhorar esse quesito, estamos longe ainda do essencial. Nossa perspectiva é de que isso melhore.

Nesse sentido, é ainda maior o papel das escolas da cidade que se tornam responsáveis em proporcionar aos alunos uma construção de saberes que possibilitem essa vivência cultural, além de um novo olhar para a realidade em que vivem, construindo, assim, novas perspectivas de vida e senso crítico.

3.2 Descrição do Projeto de Ensino

Já pontuamos que, a partir do desenvolvimento do projeto de ensino e as reflexões que ele suscitou, observamos que o hábito de leitura entre os alunos é ainda muito incipiente e grande parte não se apropriou do costume de ler narrativas por fruição. É notável que a falta de fluidez na leitura de textos mais longos, resultado do baixo grau de letramento, constitui uma barreira para a apreciação da leitura. Os mesmos alunos que não se envolvem nas aulas de leitura costumam estar bastante atentos quando a leitura é feita pela professora, demonstrando, assim, que têm interesse pela leitura, mas somente quando essa é realizada por outros, ou seja, quando estão na posição de ouvintes.

Como poderíamos então, a partir dessa realidade, propiciar eventos de letramento e ao mesmo tempo aproximar o aluno do hábito de leitura? Pensamos que o trabalho com textos memorialistas poderia facilitar esse processo dentro do projeto aqui apresentado.

¹⁵ Op.cit

Nesse sentido, a ideia desse projeto de ensino partiu de atividades anteriores aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, em que rodas de leitura e visitas à biblioteca evidenciaram a potencialidade que possui o texto literário de despertar nos alunos a possibilidade de “se construir, se pensar, dar um sentido à própria existência, à própria vida, para dar voz ao seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos” (PETIT, 2008, p.72). Nessas ocasiões, os alunos sempre se destacavam como os principais personagens para o momento de leitura, sendo, inclusive, coparticipantes da construção de sentido significativo.

O projeto, portanto, destina-se a dar à literatura o protagonismo que lhe é negado no espaço da sala de aula com os jovens leitores. A apreciação, leitura e produção memorialista proporcionaram a inserção dos alunos no universo da literatura, despertando seu interesse, estimulando sua criatividade, além de ter-lhes possibilitado eventos de letramento.

Para isso, o primeiro passo foi definirmos com os alunos que iniciariamos um projeto coletivo de produção do gênero de Memórias Literárias. Em uma roda de conversa, nortearmos algumas questões sobre as expectativas de aprendizagem que pretendíamos alcançar, assim como alguns caminhos que seguiríamos, visando tanto a participação dos alunos quanto da comunidade escolar. Em alguns momentos, os alunos de outras salas seriam convidados a participar e, em outros, os pais. Indicamos ainda as etapas do projeto, realçando o protagonismo deles para que a aprendizagem se tornasse mais significativa. Assim, desenvolvemos o projeto em oito etapas, que agrupadas descrevemos abaixo:

- a) Introdução ao gênero;
- b) Diálogo com moradores da comunidade;
- c) Leituras;
- d) *Vivências discursivas*;
- e) Primeira produção;
- f) Revisão coletiva e individual;
- g) Produção Final;
- h) Partilha;

Sem quaisquer prejuízos, as etapas podem, de acordo com a necessidade dos educadores de língua portuguesa, serem organizadas de maneira a constituir uma sequência didática, conforme, inclusive, consta no referencial didático que utilizamos. Entretanto, as atividades que desenvolvemos e aqui compartilhamos foram adaptadas em virtude do perfil dos alunos e do tempo que dispúnhamos. Com efeito, o planejamento pelo professor em relação às expectativas

de ensino-aprendizagem, bem como o perfil dos alunos representam uma necessidade para que se alcancem os objetivos almejados.

3.2.1 Introdução ao gênero

Há várias maneiras pelas quais podemos abordar o estudo de um gênero discursivo. Seguindo orientações do material de apoio, ouvimos com os alunos dois fragmentos de livros de memórias literárias: *Transplante de Menina*, de Tatiana Belinky, e *Parecida mas diferente*, de Zélia Gattai.

Após a audição, primamos pela discussão a partir dos áudios, enaltecendo as impressões dos alunos sobre as histórias ouvidas e, ainda, resgatando o olhar que as autoras lançaram sobre os episódios reconstituídos pela memória – fatos que para algumas pessoas poderiam ser comuns e corriqueiros do cotidiano, mas que ganharam uma nova dimensão na narrativa.

Propusemos então algumas questões para reflexão, chamando a atenção para o fato de que essas duas histórias ouvidas são memorialistas e que eles também, em momento oportuno, produziram um texto do mesmo gênero. As perguntas propostas para análise foram: a) Que temas são tratados nos trechos ouvidos? b) Quem vivenciou e está narrando o acontecimento na primeira história? E na segunda? c) Elas se parecem com alguma situação que vocês já vivenciaram? d) Há acontecimentos marcantes na vida de vocês que mereçam ficar registrados para sempre na memória? O diálogo encaminhou-se para a compreensão de que todos nós temos episódios para relembrar: a infância, uma mudança de cidade, um dia especial, uma viagem. Alguns deles são tão marcantes que merecem um registro. Evidenciamos também a diferença dos termos memória e memórias, por meio de pesquisas ao dicionário, como demonstramos no exemplo a seguir.

Figura 8. Resposta do aluno

1) Após a audição dos textos "Transplante de Menina" Tatiana Belinky e "Parecida mais diferente" Zélia Gattai, discuta com seus colegas e professora e depois reflita:

a) Que temas são tratados nos trechos?
*Transplante de Menina = chegada pela primeira vez no Brasil (Rio de Janeiro)
 Parecida mais diferente = Ato de coragem*

b) Quem vivenciou e está narrando os acontecimentos na primeira história? E na segunda?
A primeira quem está narrando e vivenciou é a Tatiana Belinky, Na segunda é a Zélia Gattai, está narrando e quem vivenciou foi os avós da Col.

c) Elas se parecem com alguma situação que vocês já vivenciaram?
Sim, a história Parecida mas diferente, o racismo e preconceito.

d) Há acontecimentos marcantes na vida de vocês, que mereçam ficar registrado para sempre na memória?
Sim, memória que sempre ira ficar registrado e os momentos com a família e amigos!

PARA SABER MAIS

2) Vamos pesquisar e registrar o significado das palavras "memória" e "memórias":

Memória: *Faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos e lembranças e reminiscências*

Memórias: *Escrito em que alguém conta sua vida ou narra fatos a que assistiu ou de que participou.*

Fonte: Elaboração própria como sugestão do Caderno do professor *Se bem me lembro...* da OLPEF

Figura 9. Transcrição da figura 8

1) a) Transplante de Menina = chegada pela primeira vez no Brasil (Rio de Janeiro)
 Parecida mais diferente = Ato de coragem

b) A primeira quem esta narrando e vivenciou é a Tatiana Belinky, No segundo é a Zélia Gattai esta narrando e quem vivenciou foi os avós Da Col.

c) Sim, a história Parecida mas diferente, o racismo e preconceito.

d) Sim, memória que sempre ira ficar registrado e os momentos com a família e amigos.

2) Memória: Faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos. 2. Lembrança e conhecimentos, reminiscência.

Memórias: Escrito em que alguém conta sua vida ou narra fatos a que assistiu ou de que participou.

Fonte: elaboração própria

Pela observação das respostas, que foram diversas, percebemos que os alunos compreenderam as primeiras questões, sabendo relacionar os temas tratados nos textos e observar corretamente o foco narrativo. Já com relação às questões “C” e “D” do primeiro

exercício, por serem pessoais, não obtiveram respostas consensuais entre os alunos. Isso propiciou uma mobilização para que eles expusessem os fatos lembrados e se colocassem na posição de narradores de suas vivências pessoais, o que colaborou para a contextualização do projeto. Na questão dois, a partir de suas pesquisas, os educandos perceberam as diferentes concepções do termo memória e ainda com a qual trabalharíamos ao longo da proposta didática.

Vale ressaltar que essas duas aulas iniciais não foram suficientes para motivar os alunos a trabalharem no gênero proposto. A atividade acima descrita objetivou envolver e promover espaços para que os alunos se interessassem pelo gênero em questão e compartilhassem um pouco de sua própria experiência. Mas a cada aula, a cada leitura, a cada proposta é preciso prever um aprofundamento deste contato para que a apreensão e a aprendizagem ocorram efetivamente. Outras abordagens seriam possíveis como assistir a um filme do gênero, ou ainda lançar mão de jogos como o oferecido no próprio portal *Escrevendo o Futuro – Casarão Bravo*. Cabe ao professor alinhar a proposta inicial ao perfil dos seus alunos a partir de um levantamento de hipóteses de qual forma seria mais adequada às suas turmas.

3.2.2 Diálogo com moradores da comunidade

Na terceira aula, dialogamos com os alunos a fim de despertar a consciência sobre a importância de: 1) envolvermos a comunidade escolar nos processos educativos; 2) valorizarmos e colocarmos em evidência o conhecimento e a experiência de pessoas mais velhas, muitas vezes esquecidas e não respeitadas em nossa sociedade. Ademais, pudemos perceber o interesse dos estudantes nessa proposta, uma vez que ela não se restringiria apenas ao espaço da sala de aula. Nesse sentido, procuramos mostrar que essas pessoas poderiam oferecer narrativas para ajudar na concepção do nosso tema “O lugar onde vivo” e também na produção dos textos memorialistas.

Assim, a tarefa dos alunos era sair às ruas e conversar com esses moradores. Para isso, construímos um roteiro que pudesse orientar o diálogo de forma que os educandos colhessem produtivamente as experiências relatadas. Combinamos que poderiam realizar a atividade em duplas ou sozinhos e promover o diálogo na escola, em casa, na vizinhança ou até mesmo em asilos. Observamos, com eles, a importância do registro, sobre a forma como ela se daria: em gravação de áudio ou anotações? E as perguntas: quais gostariam de fazer? Evidenciamos que

perguntas abertas poderiam deixar os “entrevistados” mais à vontade para poder compartilhar os acontecimentos que viveram e o modo como se sentiram ao vivenciá-los.

Com os registros em mãos, de volta à sala de aula, os alunos foram organizados em grupos para reconstruir os relatos e compartilhar um pouco deles com os colegas. Recontaram, brevemente, o que ouviram e sentiram, partilhando o que mais havia chamado suas atenções. Como no exemplo que segue:

Figura 10. Resposta do aluno

3) Vamos nos reunir com outros colegas, compartilhem o que ouviram e organize o quadro abaixo com os seguintes dados:

Nome e idade do entrevistado	Fato lembrado	Temas mencionados	O que mais chamou a atenção
Nome: Joaquim Idade: 75 anos	Do que ele trabalhava	Sobre a vida dele	Passagem marcante dele era a mulher dele e disse ele que ele era amoroso
Nome: Geralda Idade: 63 anos	Permaneceu do mesmo jeito, melhora de vida	No Paraná No minheiro, morava no bini	A pessoa mais importante da vida dela era o seu marido

Fonte: Elaboração própria como sugestão do Caderno do professor *Se bem me lembro...* da OLPEF

Figura 11. Transcrição da figura 10

Nome: Joaquim Idade: 75 anos	Do que ele trabalhava	Sobre a vida dele	Passagem marcante dele era a mulher dele e disse ele que ele era amoroso
Nome: Geralda Idade: 63 anos	Permaneceu do mesmo jeito, melhora de vida	No Paraná No minheiro, Morava no Paraná	A pessoa mais importante da vida dela era o seu marido

Fonte: elaboração própria

Alguns alunos compartilharam quão enriquecedora foi essa atividade. Houve discussão sobre as dificuldades enfrentadas, como por exemplo, encontrar a pessoa com quem pudessem conversar – muitos foram a asilos, por não ter um avô ou avó. Também mencionaram dificuldades nos diálogos realizados – alguns alunos trouxeram áudios e comentaram como as pessoas foram sucintas ao relatar aquilo que solicitavam, alguns dos moradores se restringiram a dizer apenas “sim” ou “não”, o que exigiu novas abordagens por parte dos estudantes. Uma aluna chegou a registrar que aprendeu, com a pessoa com quem conversou, muitas coisas que talvez não tivesse aprendido nos livros ou na escola. Muitos relatos foram emocionantes e observamos que, assim como a literatura, as histórias de vida que eles ouviram também têm a potencialidade de nos tocar e fazer repensarmos sobre as nossas próprias vivências. Os registros foram guardados, pois seriam utilizados como base quando fossem produzir seus textos.

3.2.3 Leituras

No capítulo 1, expusemos as coletâneas de leituras propostas pela OLPEF para utilização com os alunos. Para o trabalho realizado, utilizamos a coleção intitulada “Se bem me lembro...”. Considerando as turmas em que aplicamos o projeto e o conteúdo de língua portuguesa planejado para o ano letivo, realizamos um recorte de acordo com as apreciações dos alunos, observadas em sala. Diante disso, não trabalhamos a leitura de todos os textos indicados pelo material e, assim, elencamos abaixo os textos ou segmentos trabalhados, a autoria, gênero discursivo e esfera de circulação:

Tabela 2. Textos propostos na coletânea e trabalhados com os alunos

Coletânea de Textos			
	Título e autor	Referência da obra presente no <i>Caderno do Professor Se bem me lembro...</i>	Gênero Discursivo e Esfera de Circulação.
T1	Transplante de menina <i>Tatiana Belinky</i>	BELINKY, Tatiana. <i>Transplante de menina</i> . São Paulo: Moderna, 2003.	Autobiografia Memórias da infância esfera literária

T2	Parecida mas diferente <i>Zélia Gattai</i>	GATTAI, Zélia. <i>Anarquistas, graças a Deus</i> . 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.p.160-162.	Autobiografia Memórias da infância esfera literária
T3	Nas ruas do Brás <i>Drauzio Varella</i>	VARELLA, Drauzio. <i>Nas ruas do Brás</i> . São Paulo: Companhia das letrinhas, 2000.p.5. Coleção memória e história.	Autobiografia Memórias da infância esfera literária
T4	O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé <i>Kelli Bassani</i>	BASSANI, Kelli B. aluna finalista do prêmio escrevendo o futuro em 2006, 4ª série da E.M.E.I.E.F. Walter Fontana, Toledo-PR	Memórias Literárias esfera escolar
T5	O menino no espelho <i>Fernando Sabino</i>	SABINO, Fernando. <i>O menino no espelho</i> . Rio de Janeiro: Record, 1992.	Memórias Literárias esfera literária
T6	Memória de Livros <i>João Ubaldo Ribeiro</i>	RIBEIRO, João U. <i>Memória de Livros</i> in: <i>Um brasileiro em Berlim</i> . Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, p.105.	Memórias Literárias esfera literária
T7	Os automóveis invadem a cidade <i>Zélia Gattai</i>	GATTAI, Zélia. <i>Anarquistas, graças a Deus</i> . 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.	Autobiografia Memórias da infância esfera literária
T8	O lavador de pedras <i>Manoel de Barros</i>	BARROS, Manoel de. <i>Memórias inventadas: a infância</i> . São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.	Autobiografia Memórias da infância esfera literária
T9	Nas ondas do rádio <i>Edson Gabriel Garcia</i>	GARCIA, Edson G. <i>Nas ondas do rádio</i> . Cenpec, 2004	Memórias Literárias esfera escolar

T10	As almas do amém <i>Ilka Brunhilde</i>	LAURITO Ilka B. <i>As almas do Amém</i> in: <i>A menina que fez a américa</i> . São Paulo: FTD, 2002.	Memórias Literárias esfera literária
T11	A lanterna na popa <i>Roberto Campos</i>	CAMPOS, Roberto. <i>A lanterna na popa</i> . Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.	Memórias Literárias esfera literária
T12	Como num filme <i>Antonio Gil Neto</i>	NETO, Antonio Gil. <i>Como num filme</i> . Texto escrito com base no depoimento de Amalfi Mansutti, 82 anos.	Memórias Literárias esfera escolar

FONTE: elaboração própria

Todos os textos trabalhados, articulados entre si, propuseram um olhar para a construção global do gênero de memórias literárias, permitindo aos alunos não só responderem aos efeitos de sentidos presentes nas leituras, mas também, mobilizar conhecimentos que refletiram nas produções deles. A partir desses relatos memorialistas, eles percebiam características específicas do gênero proposto, sobretudo, com relação ao tema e ao estilo.

A leitura assim trabalhada, como aponta Martins e Silva (2010) *apud* Silva (2009, p.05), é a que se relaciona com a escrita, pois por esse processo é possível escrever aquilo que se lê: “projeta-se sobre o futuro texto que ainda está por ser escrito. A leitura é uma forma de escrita, assim como a escrita é uma forma de leitura.”

A partir dessas leituras, os alunos puderam compreender e assim escolher, estética e criativamente, como se estivessem diante de um guarda-roupa, como compor seus textos, isto é, o que havia despertado, nesses leitores, as leituras realizadas. Questionando as significações às quais foram expostos e percebendo uma nova relação com a literatura, os alunos mostraram sentirem-se mais autônomos e seguros para produzir os seus relatos memorialistas.

Cada texto lido chamou atenção para um aspecto, porém o texto “O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé”, de autoria de Kelli Bassani, chamou muito atenção dos alunos. Primeiro porque a autora tinha praticamente a mesma idade deles quando escreveu seu texto. Segundo, pelas diferenças culturais apresentadas na leitura, uma vez em que o narrador-personagem é um indígena – Pajé. A autora recria, com incrível sensibilidade humana, as diferentes realidades sociais, pois, quando criança, Pajé e alguns amigos dele eram engraxates. Essa temática possibilitou, por exemplo, debatermos sobre o trabalho infantil e que, embora seja ainda realidade de muitas crianças em nosso país, hoje vivemos uma luta para combatê-lo.

Também é mencionado no texto como esses garotos divertiam-se quando iam ao valetão – buraco profundo, formado por enxurradas – nos dias de chuvas, onde brincavam até tarde com lama, pintando-se e imaginando serem heróis indígenas. No texto, há uma comparação sobre a diferença de idealização heroica, em que hoje são “Batman” “Super-homem” etc.

Aproveitando essa leitura, conversamos sobre as mudanças entre as formas de entretenimento atuais e as de antigamente. O diálogo mostrou-se reflexivo uma vez que os alunos conseguiram observar que, atualmente, devido ao aumento do fluxo de carros, da tecnologia e dos perigos que assolam nossa sociedade, as crianças não brincam soltas pelas ruas e praças como costumava acontecer décadas atrás.

Assim, sucederam-se todas as leituras realizadas, com estratégias diversificadas, com a construção colaborativa de sentidos e, como proposto por Koch e Elias (2010), na interação autor-texto-leitor; realizando sempre uma ponte entre a materialidade linguística do texto e os conhecimentos dos alunos.

Nesse sentido, a partir da perspectiva de leitura como réplica ativa, o projeto de ensino propôs sempre a contextualização, envolvendo os alunos em um percurso de análises críticas, discursivas, bem como estéticas sobre os textos oferecidos. As leituras realizaram-se intervaladas, de acordo com cada objetivo proposto, sempre prevalecendo a construção de significados sobre interpretações isoladas.

3.2.4 Vivências discursivas

Paulo Freire, em 1987, deixa uma grande contribuição para a educação brasileira, quando reflete sobre a “Pedagogia do oprimido”¹⁶. Nessa obra, o autor constata, dentre várias questões, o problema da educação como aparelho ideológico repressor, quando reproduz na sala de aula uma pedagogia que mantém diferenças sociais, de gênero e de classe.

Nesse sentido, Freire (1987) analisa e conceitua a *concepção bancária de educação* como um instrumento da opressão. Nesse tipo de educação, o professor é o principal agente no processo educativo e os educandos, seres passivos que apenas recebem e armazenam o que lhes foi ensinado, sem que se respeitem seus conhecimentos, suas dificuldades, suas pessoas. Essa visão de ensino é pautada na narratividade e, normalmente, fala “da realidade como algo parado,

¹⁶ Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

estático, compartimentado e bem-comportado”, outras vezes disserta “sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos”. Ao educador cabe:

"encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p.33)

Diferentemente do conceito da *Pedagogia do Oprimido*, que não faz senão depositar e transmitir valores, a *Pedagogia da Autonomia*, também de autoria do referido autor, propõe práticas de ensino em que ocorra uma “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela”, assim, formamos “seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.” Essa visão faz com que nós, educadores, saibamos que devemos “respeito à autonomia e à identidade do educando” e isso exige de nós “uma prática em tudo coerente com este saber.” (FREIRE, 1996, p.25)

Como pontua Paulo Freire (1987/1996), o educando deve ser o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem e, nessa perspectiva, as *vivências discursivas* que neste subcapítulo expomos, pautam-se no pressuposto da pedagogia da autonomia e também compreende o ensino da língua portuguesa como decorrente de atividades que proporcionem reflexão sobre o uso, bem como sua utilização na prática.

A primeira vivência discursiva foi realizada em parceria com a professora de História; realizamos um resgate da memória histórica do município. Coube à professora discutir sobre fontes históricas, buscando descobrir o conhecimento que os alunos já possuíam sobre a temática e, ao mesmo tempo, construir novos saberes: o que são fontes históricas, a análise de algumas delas, o porquê de sua importância, dentre outras questões.

A partir dessa edificação, retomamos esse objeto de estudo na aula de língua portuguesa, tendo desenvolvido, para isso, a *caixa de memórias*, como demonstramos na figura abaixo.

Figura 12. Caixa de Memórias



Fonte: arquivo pessoal da autora

Em duplas, os alunos escolhiam uma fonte histórica na caixa e também uma foto antiga do município (ruas, estação de trem, planta do hospital, documentos). Depois que analisaram a imagem e a fonte, eles produziram um relato sobre as descobertas apreendidas e, posteriormente, compartilharam com os outros colegas. Dessa maneira, todos os alunos ficaram sabendo um pouco da história de nosso município, o que gerou bastante interesse e motivação para a nova produção que se daria, desenvolvendo também saberes sobre o tema “o lugar onde vivo”. A figura abaixo ilustra alguns documentos presentes na *caixa*.

Figura 13. Fonte histórica



Fonte: <https://aguai.sp.gov.br/home/historia/> acesso 01/10/2018

Com essa atividade, os alunos puderam descobrir, por exemplo, que nosso município nem sempre se chamou Aguai. Antigamente, chamava-se Cascavel, porém com a promulgação do decreto que proibia duas cidades possuírem o mesmo nome, a gestão da época convocou a população a um plebiscito. Os munícipes então deveriam escolher dentre três nomes: Teçainda, Aguai, Toripa. Alguns alunos concordaram com a escolha, outros discordaram e, assim, a atividade pôde proporcionar insumos para aprimorar propostas de intervenções no local em que vivem.

Na segunda vivência discursiva, organizamos uma exposição de objetos antigos. Os alunos coletaram, em casa ou com as próprias pessoas entrevistadas em atividades anteriores, fotos, cartas, utensílios domésticos, máquinas, discos, a fim de ampliar o repertório deles sobre

os costumes, modos e hábitos de outros tempos estabelecendo, assim, uma nova aproximação com o passado. Advertimos, entretanto, que as pessoas representam a principal fonte para reconstruirmos a memória.

Na sequência, realizamos a exposição. Para isso, confeccionamos um “túnel do tempo”, pelo qual os alunos de outras classes que vinham prestigiar tinham de atravessar. Os alunos dividiram-se em grupos e cada um possuía uma tarefa: montar o túnel; desenhar e recortar letras em EVA para indicações no ambiente; preparar as placas com os nomes dos objetos e indicação do ano; organizar a sala da exposição, a disposição dos objetos; monitorar a exposição e convidar as salas que deveriam vir.

O trabalho foi desempenhado com empreendedorismo e os alunos puderam compartilhar aquilo que haviam aprendido. Aventuraram-se em multiplicar o aprendizado, repassando para outros colegas a história de nossa cidade. Observaram as transformações advindas ao longo do tempo e foram protagonistas o tempo todo, desde a montagem até a apresentação da exposição, representada na figura 11. Como nos lembra Bosi (1979):

[...] Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. Mais que da ordem e da beleza falam à alma em sua doce língua natal. [...] A ordem desse espaço povoado nos une e nos separa da sociedade: é um elo familiar com sociedades do passado, pode nos defender da atual revivendo-nos outra. Quanto mais votados ao uso cotidiano, mais expressivos são os objetos: os metais se arredondam, se ovalam, os cabos de madeira brilham pelo contato com as mãos, tudo perde as arestas e se abrandam (BOSI, 1979, p.360)

Figura 14. Exposição de Objetos Antigos



Fonte: arquivo pessoal da autora

Sequencialmente, na terceira vivência discursiva, lançamos um novo desafio para os alunos: agora, eles deveriam sair às ruas da cidade e realizar um registro fotográfico, porém esse local já deveria ter sido analisado através de uma fotografia antiga em sala, ou ainda de um lugar da cidade de que eles gostassem muito.

A princípio, essa tarefa serviria de base para que eles desenvolvessem a percepção da importância da descrição em textos de memórias literárias, que subjetiva os lugares, as pessoas, as emoções e sentimentos envolvidos nas lembranças. Observamos ainda os efeitos construídos na maneira singular com o que autor memorialista registra as descrições em seus textos.

A atividade realizada comprovou, mais uma vez, a necessidade e importância para os alunos de terem voz ativa. Isso foi observado, pois um dos alunos fez questão de estar presente nas fotografias realizadas, justamente em um local da cidade em que eles gostam de estar. Muitos registraram imagens do parque em que, tanto eles, quanto os munícipes, frequentam para entretenimento, caminhadas, piqueniques e práticas de esportes. Também evidenciamos o apreço às atividades diversificadas, dado que a totalidade dos alunos realizou a tarefa, além da facilidade que possuem, naturalmente, com as tecnologias digitais – editaram as fotos, colocaram filtros transformando os registros fotográficos em verdadeiras obras de arte, conforme demonstramos na figura abaixo:

Figura 15. Registros fotográficos realizados pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal da autora

A quarta vivência discursiva foi realizada em sala de aula. Lemos um fragmento da obra *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai, nomeado *Os automóveis invadem a cidade*. O objetivo era que observássemos o diálogo estabelecido, nos textos memorialistas, entre o passado e o presente.

Assim, incentivamos, a partir de algumas perguntas, a reflexão sobre como essas comparações foram incutidas no texto lido, sobre como os autores construíram-nas, despertando um olhar investigativo perante a leitura.

Na sequência, conforme demonstramos na Figura 15, aproveitamos as imagens antigas que trouxemos e as atuais trazidas pelos alunos e dispusemo-las no quadro. Colocamos lado a lado a imagem antiga e atual do mesmo local para evidenciarmos as transformações pelas quais nosso município havia passado.

Figura 16. Leitura comparada de imagens antigas e atuais



Fonte: arquivo pessoal da autora

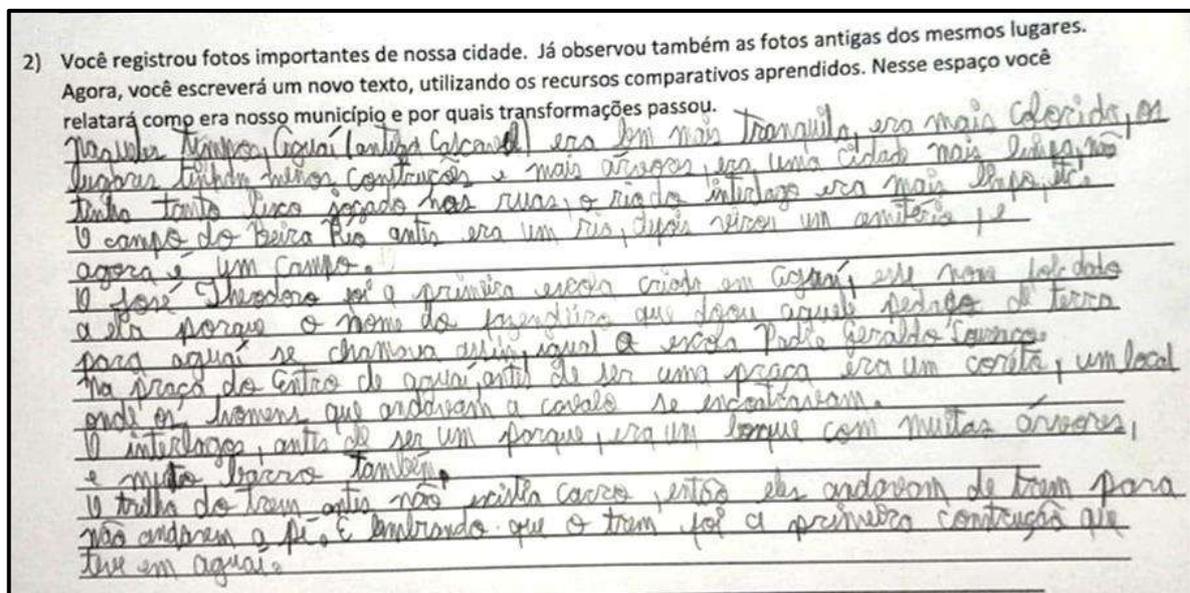
Inicialmente, realizamos uma leitura visual, percebendo as diferenças da cor – antes as fotos eram em preto e branco, algumas monocromáticas em tom envelhecido – da paisagem – árvores que eram menores, podadas – das construções – arquitetura diferenciada e, muitas

vezes, padronizadas, rústicas, dentre outras. Essas leituras suscitaram uma série de comentários sobre as preferências dos alunos em relação aos tempos atuais e antigos, alguns notaram que antes nossas praças eram mais cuidadas. Outros, a partir da leitura de uma imagem, perceberam que os carros eram escassos antigamente, pois em uma imagem analisada é possível ver apenas um carro na rua, um fusca, o que levou a novas reflexões sobre alterações dos modelos dos carros. Um aluno apontou “o fusca era carro de luxo antigamente, né professora?”.

Depois desse momento de discussão, incentivamos os alunos a escreverem suas observações sobre as comparações. Eles deveriam sinalizar o que havia mudado e demonstrar o que pensavam sobre essas mudanças. As figuras 17,19 e 21, que expomos a seguir, são amostras das produções que foram mais recorrentes para essa atividade.

Podemos observar, na figura 17, uma visão nostálgica sobre as transformações, pois o aluno discorre que antes a cidade era mais limpa e considera como importante os fatos históricos relacionados à escola citada, ao parque e ao meio de transporte da época (trem), que é enaltecido como a primeira construção da cidade.

Figura 17. Resposta do aluno



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 18. Transcrição da Figura 17

Naqueles tempos, Aguai (antiga Cascavel) era bem mais tranquila, era mais colorida, os lugares tinham menos construções e mais árvores, era uma cidade mais limpa, não tinha tanto lixo jogado nas ruas, o rio do interlago era mais limpo, etc.

O campo do Beira Rio antes era um rio, depois virou um cemitério, e agora é um campo.

O José Theodoro foi a primeira escola criada em Aguai, esse nome foi dado a ela porque o nome do fazendeiro que doou aquele pedaço de terra para aguai se chamava assim, igual a escola Padre Geraldo Lourenço.

Na praça do Centro de aguai, antes de ser uma praça era um coreto, um local Onde os homens que andavam a cavalo se encontravam.

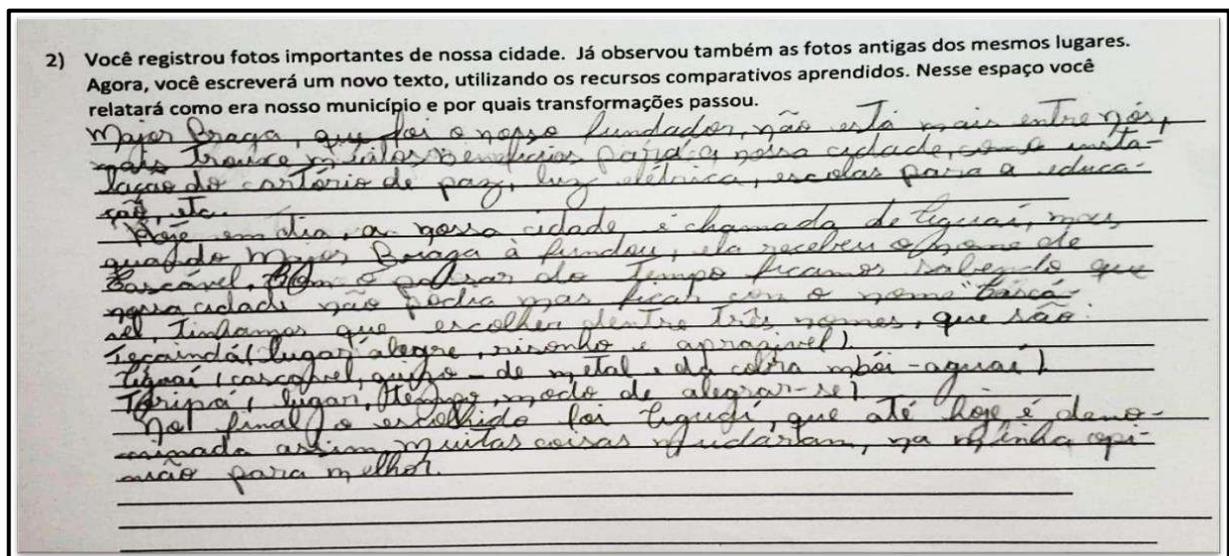
O interlagos, antes de ser um parque, era um bosque com muitas árvores, e muito barro também.

O trilho do trem antes não existia carro, então eles andavam de trem para não andarem a pé. E lembrando que o trem foi a primeira construção que teve em aguai.

Fonte: elaboração própria.

Já a produção da figura 19, a seguir, considera que as transformações ocorridas foram boas, já que para a aluna “muitas coisas mudaram” e “para melhor”. Chamam a atenção dela a importância que teve o fundador de Aguai e o fato que envolve o plebiscito para alteração do nome da cidade, que antes era Cascavel.

Figura 19. Resposta do aluno



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 20. Transcrição da figura 19

Major Braga, que foi no nosso fundador, não está mais entre nós, mais trouxe muitos benefícios para a nossa cidade, como instalação do cartório de paz, luz elétrica, escolas para a educação, etc.

Hoje em dia, a nossa cidade é chamada de Aguai, mais quando Major Braga a fundou, ela recebeu o nome de Cascavel. Com o passar do tempo ficamos sabendo que nossa cidade

não podia mas ficar com o nome de “Cascável, tínhamos que escolher dentre três nomes, que são:

Teçaindá (lugar alegre, risonho e aprazível)

Aguaí (cascavel, guizo- de metal e da cobra mbói-aguaí)

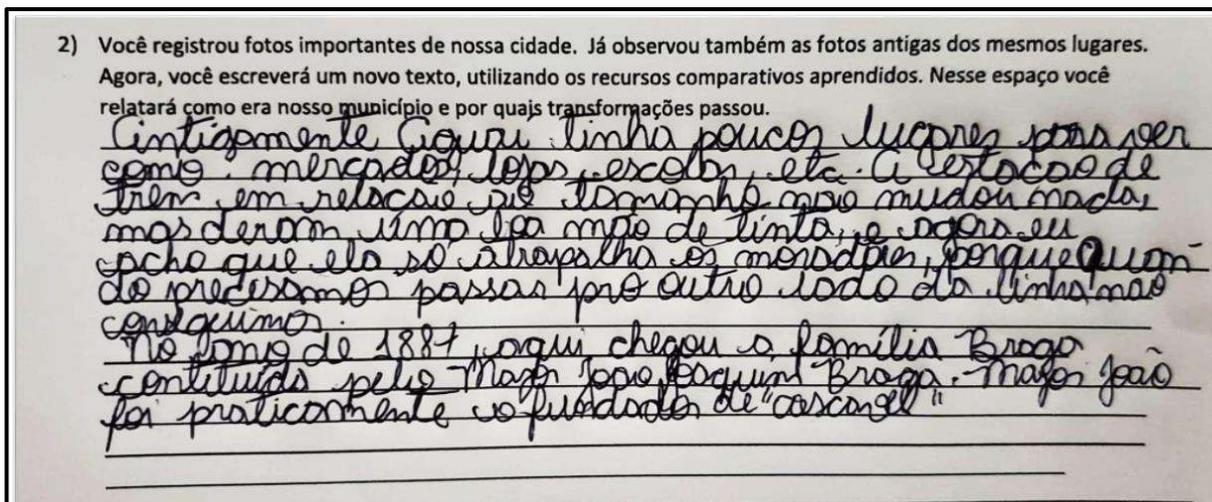
Toripá (lugar, tempo, modo de alegrar-se).

No final o escolhido foi Aguaí, que até hoje é denominada assim. Muitas coisas mudaram, na minha opinião para melhor.

Fonte: elaboração própria.

Por fim, o texto da figura 21 imprime criticidade e avaliação em sua elaboração, quando o aluno destaca que a estação de trem modificou-se apenas porque recebeu uma boa pintura e o trem, na verdade, atrapalha os moradores quando precisam deslocar-se para o outro lado da cidade. Isso se deve ao fato de que a linha do trem, de forma central, divide a cidade. Nesse sentido, o aluno consegue identificar um problema local que assola os munícipes.

Figura 21. Resposta do aluno



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 22. Transcrição da figura 21

Antigamente Aguaí tinha poucos lugares para ver como: mercados, lojas, escolas, etc. A estação de trem em relação ao tamanho não mudou nada, mas deram uma boa mão de tinta, e agora eu acho que ela só atrapalha os moradores, porque quando precisamos passar pro outro lado da linha não conseguimos.

No ano de 1887, aqui chegou a família Braga constituída pelo Major João Joaquim Braga. Major João foi praticamente o fundador de “cascavel”

Fonte: elaboração própria

Também observamos que a maioria dos textos produzidos utilizaram uma demarcação temporal para suas produções como “Naqueles tempos” na figura 16 e “Antigamente” na 20, o que pode sugerir uma apropriação dos recursos comparativos empregados em textos memorialistas.

Consideramos as atividades analisadas fundamentais para a formação autônoma dos alunos, pois os incentiva a tomarem decisões individuais e/ou coletivas, além de favorecerem a aprendizagem, a leitura e *vivências discursivas* de forma significativa. Em outras palavras, o aluno:

[...] Ali, nas histórias lidas ou ouvidas, nas imagens de um ilustrador ou de um pintor, descobre que existe outra coisa e, portanto, certo jogo, uma margem de manobra no destino pessoal e social. E isso lhe sugere que pode tomar parte ativa em seu próprio futuro e no futuro do mundo que o cerca. (Petit, 2013, p.43)

Muitas vezes, com essas atividades, os alunos podem ter referência sobre o entorno, sobre a formação tanto escolar quanto humana e descobrir que eles não são meros espectadores da realidade que vivem e assim tomar parte ativa e colaborativa na comunidade local e em suas próprias vidas.

No mesmo sentido das atividades que apresentamos, outras foram realizadas para a vivência dos alunos com o gênero de memórias literárias, para que pudessem apreciar, criar e se apropriar. As demais atividades serão disponibilizadas nos anexos.

3.3 Escrever é se inscrever em outra instância de poder: a produção de um E-book

A etapa final do projeto, o momento de partilha, possibilitou um movimento duplo de reflexão e encaminhamento das atividades. Primeiro, pudemos refletir o papel do educando, enquanto aluno-autor. Segundo, repensar a perspectiva do trabalho pedagógico que resulta em um objeto de ensino que, normalmente, se restringe apenas ao professor.

Sobre este último aspecto, embasados em uma metodologia ativa e no pressuposto de uma nova sequência didática assinalado por Zabala (1998), compreendemos que as produções finais dos alunos não poderiam ficar engavetadas, sendo vistas apenas pelos olhos do professor, como de forma geral, costuma acontecer. Zabala (1998) afirma que a última etapa de uma situação de aprendizagem deve ser o compartilhamento com a comunidade, seja a escolar ou

para além dela. Nesse sentido, propomos aos alunos a organização de um E-book, com as suas produções finais, para ser partilhado na comunidade escolar.

Para o dia do lançamento do E-book, eles puderam convidar os seus responsáveis e também as pessoas que deram origem às produções textuais. Além disso, alguns alunos de outras séries, professores e coordenadores também prestigiaram o evento. O E-book foi projetado e algumas leituras realizadas. Os educandos também prepararam algumas apresentações para o evento. Com base no roteiro do jogo “O arquipélago poético”, do portal Escrevendo o Futuro, eles apresentaram uma peça sobre “o dia em que o mundo perdeu a poesia”. Ao final da apresentação, os alunos-autores tiraram fotos com os convidados, no mural preparado por eles mesmos, com frases que incentivam a leitura.

Sabemos que apenas a produção do E-book não posiciona, necessariamente, os alunos na perspectiva de autoria. Por outro lado, é evidente que a sala de aula representa um ambiente propício para que se incentive essa competência, pois é o lugar onde há trocas de discursos e de experiências linguísticas.

Além disso, para refletir sobre o movimento em que o aluno se desloca da posição de mero produtor de texto para a de aluno-autor, algumas proposições precisam ser levadas em conta. Nessa perspectiva, Gonzáles (2009), in Dalla-Bona e Bufrem (2013), aponta como condições indispensáveis:

- **Ler como um autor.** Espera-se que o autor conheça a fundo as obras com as quais seu trabalho tem relação, para tomar consciência do funcionamento do gênero como uma “máquina” expressiva da qual ele precisa descobrir os mecanismos;
- **Tomar decisões como autor,** se situando no contexto de um gênero. A elaboração do plano da história é um dos momentos-chave para a aprendizagem da postura de autor. A partir desse plano, o aluno pode ser guiado pelas possibilidades do gênero literário escolhido e assumir de maneira criativa o papel de narrador;
- **Dialogar com outros autores.** A classe é uma comunidade de autores, interlocutores e parceiros à disposição do aluno-autor para testar os efeitos do seu texto;
- **Escrever para os leitores.** Os alunos devem levar em consideração o seu destinatário, pois um autor se constrói porque ele procura seu leitor. (GONZÁLES, 2009, p.205 in DALLA-BONA E BUFREM, 2013, p.182)

Todas essas quatro condições permearam o processo de desenvolvimento do gênero que propusemos. Os alunos tiveram amplo acesso aos textos motivadores de memórias literárias, compreendendo os mecanismos que compõem o gênero em questão. Durante suas produções, eles puderam escolher as estratégias e recursos que empregariam em seus textos e como eles seriam compostos, puderam compartilhar com os colegas, obtendo impressões e opiniões, portanto, ratificamos a importância da relação entre eles mesmos.

O último tópico proposto por Gonzáles (2009) é o mais complexo em se abordar com os alunos: refletir sobre a recepção dos textos, sobre seus destinatários, pois, de forma geral,

como já afirmado, os alunos escrevem para o professor. E, pensando nisso, é que compreendemos a importância em incentivá-los como autores para um público maior, por meio da organização do E-book.

Já mencionamos que as produções partiram de entrevistas com antigos moradores da cidade e, dessa forma, os alunos não escreveram suas histórias. No entanto, eles é que escolheram qual forma narrar e, por vezes, observamos uma relação intrínseca da subjetividade dos educandos que se misturaram à escrita das memórias de outra pessoa. Por exemplo, uma aluna que é muito religiosa finalizou sua escrita mencionando sua perspectiva de fé em Deus. É possível que seu entrevistado não o tenha mencionado, mas como isso faz parte da vida da aluna e de suas convicções, ela reproduziu em sua produção, talvez até mesmo de forma inconsciente.

Ainda, em se tratando da questão de autoria, Foucault (2002) defende que só existe um autor quando este compõe algo de sua autoria, em uma obra. Assim, há um distanciamento entre as concepções de aluno-escritor e aluno-autor; na verdade, durante o projeto de ensino, os alunos puderam vivenciar os dois segmentos: produziram seus textos de memórias literárias (escritor) que posteriormente foram transformadas em um livro (autor).

Uma vez produzido os livros, nossa intenção foi a de promovermos a emancipação de nossos educandos, esperando que a situação inicial de aprendizagem fosse ampliada. Que eles soubessem que têm capacidade e que foram os autores de suas próprias produções, a partir da experiência vivida. Foucault (1979:142) também afirma que “não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder”. Nesse sentido, além de emancipatório, a culminância do projeto com o livro teve por objetivo representar a concretização de uma atividade que tenha favorecido o empoderamento dos alunos, no sentido de se constituírem sujeitos transformados a partir da construção de novos saberes. Como bem elencado por Foucault (1979), saber e poder estão intimamente ligados.

Nesse sentido, escrever e ser autor de sua própria história é possibilitar a inscrição dos alunos em outra instância de poder. Fazendo uso das palavras de Gromer e Scheidhauer (1996), é ensinar ao aluno que ele pode jogar com a linguagem, descobrindo os processos e seus efeitos; ele deve poder experimentá-los em si e sobre os outros.

Capítulo IV: As histórias das nossas lembranças: a apropriação da escrita memorialista

Analisar as produções textuais é um desafio não só em uma pesquisa, mas também para os professores de Língua Portuguesa. De forma geral, avaliar é um tema que suscita muita discussão e reflexão, sendo um assunto constante nas formações continuadas dos professores. De forma específica, analisar uma produção de texto costuma gerar ainda mais incertezas nos professores sobre o que priorizar ou não, sobre quais critérios utilizar, dentre outras dúvidas. Infelizmente, comumente, observamos nas práticas docentes uma avaliação textual “baseada na higienização e no prodígio de nota”. “Limpa-se o texto do aluno e, segundo critérios quantitativos, atribui-se uma nota a esse produto”. (PASSARELLI, 2012, p.171) Esse é o tradicional método de demarcar com caneta vermelha todos e quaisquer “erros” que o professor julga ter encontrado. Por esse processo, muitas vezes, os alunos ficam sem a devolutiva do que melhorar e sequer sabem o porquê do grifo em vermelho.

No projeto de ensino que realizamos, priorizamos por corrigir e avaliar de forma colaborativa, formativa e somativa, para que pudéssemos reorientar o trabalho de acordo com as expectativas de ensino durante o processo. Dessa forma, é possível que os educandos não se sintam desmotivados com relação à escrita e escrevam mais e melhor, podendo, inclusive, refletir sobre o processo educacional do qual estão participando.

Além disso, sabemos que mesmo com um caminho comum para a produção de um gênero discursivo, os alunos respondem de maneiras diferentes às aplicações que realizamos, dessa maneira Abaurre¹⁷ (2012) postulam:

[...] os professores se veem diante de um novo desafio: como avaliar essas escritas, de forma a garantir que o processo de avaliação, além de associá-las a diferentes níveis de desempenho, também possibilite oferecer, aos autores dos textos, sugestões que os auxiliem a reconhecer e solucionar eventuais problemas identificados? (ABAURRE, 2012, p.07)

Assim, em vista da heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, diferentes níveis de leitura e escrita, faz-se necessário avaliar o rendimento do aluno consigo mesmo, procurando uma evolução no seu processo de aquisição das habilidades necessárias para uma melhor proficiência em situações comunicacionais. Frente a essa situação e ao novo desafio que se impõem aos professores, bem pontuado por Abaurre no excerto acima, é importante que se

¹⁷ Utilizamos o plural pois são duas autoras: Maria Luiza M. Abaurre e Maria Bernadete M. Abaurre.

tome consciência de que a avaliação textual deva estar direcionada para a aprendizagem e, para isso, os instrumentos e critérios utilizados são relevantes.

Grades de correção, por exemplo, representam bons instrumentos para que os professores possam apoiar-se em parâmetros bem definidos, facilitando a avaliação. Nesse sentido, para analisarmos os textos que fazem parte do *corpus* desta dissertação, optamos por seguir a grade de correção¹⁸ proposta no próprio material que utilizamos: “Se bem me lembro” da OLPEF, de maneira a manter a correspondência com o que foi ensinado. A grade se parece bastante com o próprio roteiro de revisão de texto que os alunos seguiram, que considera:

- a) O tema;
- b) Adequação ao gênero (discursiva e linguística);
- c) Marcas de autoria;
- d) Convenções da escrita.

Ao ler as produções finais dos alunos, percebemos que nem todos os problemas foram sanados, o que também não era nosso objetivo. Muitos avanços foram conseguidos e nossa hipótese é de que em outras situações de produções discursivas, seja possível proporcionar aos alunos, gradualmente, avanços de forma processual e contínua.

Para termos uma base, além de toda vivência discursiva em que pudemos observar os resultados positivos, os alunos produziram uma versão inicial do gênero de memórias literárias e, ao fim do projeto, uma versão final, já com a correção dos colegas, da professora e autoavaliação. Escolhemos quatro produções para analisarmos, pois demonstraram níveis diferentes de desempenho e representaram, em alguns aspectos, a coletividade do *corpus* que colhemos. Na sequência, analisaremos alguns aspectos fundamentais do texto memorialista e finalizamos com o relato de um momento humanizador e socioemocional de uma atividade, como também relatos dos alunos em seus diários de leitura sobre a experiência que tiveram com o projeto de ensino realizado.

4.1 A literatura em cena

Findado o projeto de ensino, nossa expectativa era de que os sujeitos envolvidos tivessem apreendido os elementos composicionais do gênero memórias literárias e também

¹⁸ Presente no Anexo B.

compreendessem as condições para produzi-lo. Ademais, com as experiências que tiveram, o objetivo era de que pudessem experimentar práticas educacionais que envolvessem a comunidade, estabelecendo diálogos com a memória histórica do município, com a literatura e com discursos autorais em que tivessem autonomia para recriar o real com liberdade e subjetividade.

Nesse sentido, de acordo com Marcuschi (2011, p.25), “para escrever boas memórias literárias, os alunos autores precisam, simultaneamente, contar, com um olhar de hoje, sobre o passado de outra pessoa como se fosse ela e, também, valorizar a singularidade e a estética literária”. Diante disso, a análise será realizada de acordo com o aporte teórico já aludido nesta dissertação.

Começando pelo texto 1, quando comparamos sua versão inicial com a final, podemos constatar que a aluna ainda não havia conseguido imprimir em seu texto “uma linguagem própria, autoral, e pertinente à esfera da literatura”, entremeando “acontecimentos reais e ficcionais”. (MARCUSCHI, 2011, p.26)

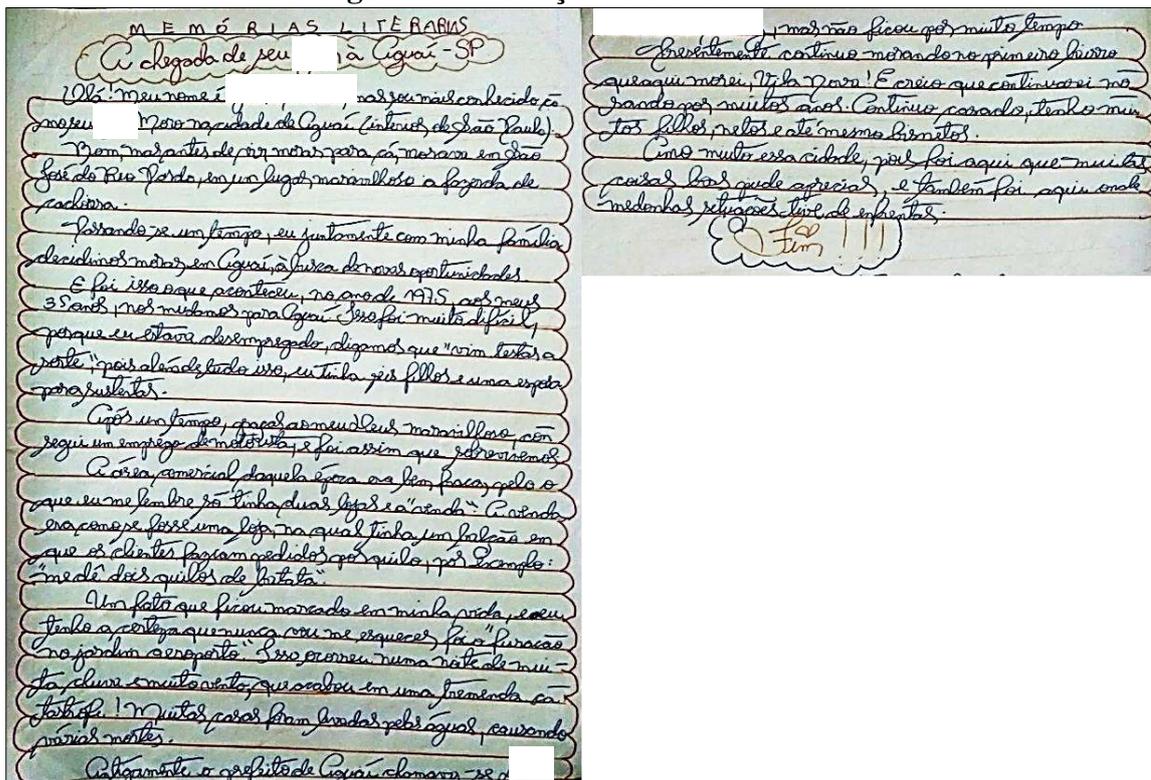
Na primeira versão, podemos observar um texto bem escrito, mas com muitos padrões, como por exemplo, a introdução “Olá! Meu nome é (...)”. Muitos alunos, em suas primeiras produções, iniciaram o texto assim, como se ainda estivessem na entrevista que fizeram com um morador da comunidade. Além disso, grosso modo, a principal dificuldade dos alunos, conforme demonstraremos no texto 1 (versão inicial), foi justamente conseguir valer-se da linguagem literária, dificuldade que foi superada na versão final.

Nessa perspectiva, na última produção, observamos uma melhor percepção das condições de produção do gênero e um refinamento literário. Ao analisá-la, seguindo a proposta de descritores (Anexo B), verificamos logo no título um aspecto recorrente na maioria dos textos produzidos: a escolha lexical atrelada ao espaço concreto em que se dariam os acontecimentos dos fatos rememorados. No texto que segue na figura 23, por exemplo, o vocábulo “mudança” redimensiona à cidade de Aguaí, que é justamente o local para onde o narrador-personagem viria se mudar.

Texto 1¹⁹

¹⁹ Os nomes presentes nas produções foram suprimidos com tarjas brancas nos originais e “(...)” nas transcrições para preservar a identidade dos participantes.

Figura 23. Produção inicial do Texto 1



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 24. Transcrição da figura 23

MEMÓRIAS LITERARIAS

A chegada de seu (...) à Aguai-SP

Olá! Meu nome é (...), mas sou mais conhecido como seu (...). Moro na cidade de Aguai (interior de São Paulo).

Bom, mas antes de vir morar para cá, morava em São José do Rio Pardo, em um lugar maravilhoso: a fazenda de cachoeira.

Passando-se um tempo, eu juntamente com minha família decidimos morar em Aguai, à busca de novas oportunidades.

E foi isso o que aconteceu, no ano de 1975, aos meus trinta e cinco anos, nos mudamos para Aguai. Isso foi muito difícil, porque eu estava desempregado, digamos que "vim testar a sorte", pois além de tudo isso, eu tinha seis filhos e uma esposa para sustentar.

Após um tempo, graças ao meu Deus maravilhoso, consegui um emprego de motorista, e foi assim que sobrevivemos.

A área comercial daquela época era bem fraca, pelo o que eu me lembre só tinha duas lojas e a “venda”. A venda era como se fosse uma loja, na qual tinha um balcão em que os clientes faziam pedidos por quilo, por exemplo: “me dê dois quilos de batata”.

Um fato que ficou marcado em minha vida, e eu tenho certeza que nunca vou me esquecer foi o “furacão no jardim aeroporto”. Isso ocorreu numa noite de muita chuva e muito vento, que acabou em uma tremenda catástrofe! Muitas casas foram levadas pelas águas, causando várias mortes.

Antigamente o prefeito de Aguaí chamava-se (...), mas ficou por muito tempo.

Presentemente continuo morando no primeiro bairro que aqui morei, Vila Nova! E creio que continuarei morando por muitos anos. Continuo casado, tenho muitos filhos, netos e até mesmo bisnetos.

Amo muito essa cidade, pois foi aqui que muitas coisas boas pude apreciar e também foi aqui onde medonhas situações tive de enfrentar.

Fim!!!

Fonte: Elaboração própria

Em outras produções (Anexo E), podemos encontrar “Mudança para Aguaí”, “Minha chegada em Aguaí” (esse título aparecera três vezes), “De uma cidade para a outra”. Outros títulos recorrentes atrelaram-se à infância e à memória: “Minha infância”, “A infância”, “Minhas lembranças”. Entretanto, outros alunos conseguiram imprimir criatividade ao título de forma a chamar atenção e instigar o leitor. O surpreendente foi o fato de que um deles veio de um dos alunos que mais apresentava dificuldade na escrita, títulos como: “Cidadezinha de papel”, “Antes do sol nascer”, “Na velocidade das estrelas: o tempo”.

De forma geral, a exemplo do texto analisado, no primeiro parágrafo os alunos procederam à construção da localização espaço-temporal em que as lembranças se desenrolaram, assim, remetem o leitor ao tempo rememorado e afirmam de onde eram antes de se mudarem para Aguaí. Muitos realizaram a apresentação do narrador-personagem: “Vim para cá quando eu tinha 9 anos, e já vivo em Aguaí há 70”; “Eu me chamo (...), vim de Minas Gerais no ano de 2001”; “Eu sou (...), sou filho de portugueses, eu vim para o Brasil por conta de condições financeiras.”

Com relação às adequações linguísticas, todos os alunos narraram as memórias como se eles próprios as tivessem vivenciado, dessa forma, o foco narrativo utilizado foi o da primeira pessoa, assim como ilustra o texto 1, em sua versão final abaixo:

Figura 25. Produção Final do Texto 1

+ AGORA É SUA VEZ: O CASO DINAL

Uma Mudança Muito Especial

São José do Rio Preto foi a cidade em que nasci, e desde a infância já me tornei um homem. Morava em um lugar maravilhoso: a fazenda de cachoeira, um lugar pequeno, porém um pedaço da vida.

Com o passar do tempo, percebi que me adaptar ao meio não era fácil. Ainda em Rio Preto estava muito difícil. Por isso, no ano de 1975, aos meus 25 anos, eu e minha família nos mudamos para Guari-uma cidade, longe daqui, com o quinquessimo aniversário, mas que já era, no comércio, de carros e até mesmo pessoas.

A vida aqui em Guari estava sendo muito difícil, porque eu estava desempregado. Dizemos que não temos a parte, pois além de tudo isso, eu tinha três filhos e uma esposa para sustentar. Naquela época, não tinhamos tanta ajuda em ter filhos, como agora, atualmente, hoje as pessoas têm: um ou dois filhos no máximo.

Após um tempo, graças a Deus, meus pais me ajudaram, conseguindo um emprego de motorista, e assim conseguimos lidar com vários problemas financeiros.

Como já disse, o comércio em Guari não é bom. Pelo que eu me lembro, já tinha duas lojas e a "Verbi" Guari, era como se fosse um mercado na atualidade, ela tinha um balcão em que os clientes faziam pedidos e pagavam por quilo, por exemplo: "me dê dois quilos de batata".

Mas, o que me marcou, de verdade, nessa cidade, foi o furacão que aconteceu no fim de junho em Guari. Decebeu os olhos e possivelmente desferiu a tempestade na parte das pessoas. Primeiro, o vento partiu e estragou. Depois veio a tempestade impetuosa, arrastando tudo que estava pela frente. Um mar de água formou-se e com ele levava carros, pessoas, coisas. Durante os dias que se passaram, tudo o que eu via, eram restos e coisas, de vários modos. Todos precisavam de ajuda para atravessar aqueles

dias, nem que fosse a esperança por um novo amanhecer de sol. Esperamos a tempestade passar e, de repente, não era mais aquela, mas não que se ajudassem, pois a vida não quebrou. As cores do céu iluminaram-se: assim como um novo dia, era possível recuperar.

Todos os dias, tanto na cidade de Guari, quanto nas cidades vizinhas, as estradas, carros, pessoas, jovens se deslocando, se vão a vida. Então, o dia para o céu e logo a mim me lembro: Deus é bom! Durante toda minha caminhada em Guari, Ele sempre esteve com suas mãos levantadas para me abençoar. Hoje, tenho uma família linda, com muitos filhos, netos e até mesmo bisnetos! É uma esposa maravilhosa... Ah! Como eu amo essa minha família! Sempre consigo, tanto nos momentos difíceis como nos bons. A vida é esse momento de partilha e agradecimento.

Fonte: elaboração própria

Figura 26. Transcrição da figura 25

Uma Mudança Mais que Especial

São José do Rio Pardo foi a cidade em que nasci, aprendi, cresci, até me tornar um homem. Morava em um lugar maravilhoso: a fazenda de cachoeira, um lugar pequeno, porém um pedaço do paraíso.

Com o passar do tempo, percebi que precisava me mudar. A vida em Rio Pardo estava muito difícil. Por isso, no ano de 1975, aos meus 35 anos, eu e minha família nos mudamos para Aguai - uma cidade bem pequena, com pouquíssimo movimento, fraquíssima no comércio, de carros e até mesmo pessoas.

A vida aqui em Aguai estava sendo muito difícil, porque eu estava desempregado, digamos que vim testar a sorte, pois além de tudo isso, eu tinha seis filhos e uma esposa para sustentar. Naquele tempo, não tínhamos tanto medo em ter filhos, como, aparentemente, hoje as pessoas têm: um ou dois filhos no máximo.

Após um tempo, graças ao meu Deus maravilhoso, consegui um emprego de motorista, e assim conseguimos lidar com nossos problemas financeiros.

Como já disse, o comercio era bem fraco! Pelo o que eu me lembre, só tinha duas lojas e a “venda”. A venda era como se fosse um mercado na atualidade, ela tinha um balcão em que os clientes faziam pedidos apenas por quilo, por exemplo: “me dê dois quilos de batata”.

Mas, o que me marcou de verdade, nessa cidade, foi o furacão que aconteceu no bairro Jardim Aeroporto. Fecho os olhos e posso ver o desespero estampado no rosto das pessoas. Primeiro o vento cantou e esbravejou. Depois veio a tempestade, impetuosa, arrastando tudo que via pela frente. Um mar de água formou-se e com ele levou casas, sonhos, vidas. Durante os dias que se passaram, tudo o que eu via eram rostos chorosos, desanimados. Todos precisavam de ajuda para atravessar aqueles dias, nem que fosse a esperança por um novo amanhecer, de Sol. Esperamos a tempestade passar e, de repente, não via mais aflições, mas mãos que se ajudavam, solidariedade que sobrava. As cores do céu iluminaram-se: assim como um novo dia, era possível recomeçar.

Todos os dias sento na calçada de casa, vejo as crianças correndo, carros passando, jovens se divertindo, vejo a vida. Então, olho para o céu e digo a mim mesmo: Deus é bom! Durante toda o meu caminho em Aguai, Ele sempre esteve com suas mãos levantadas a me abençoar. Hoje, tenho uma família linda, com muitos filhos, netos e até mesmo bisnetos! E uma esposa maravilhosa... Ah! Como eu amo essa velhinha!! Sempre

comigo, tantos nos momentos difíceis como nos bons. A vida é esse movimento de partilha e agradecimento.

Fonte: Elaboração própria

Podemos perceber que a aluna-autora consegue investir no tema da produção sugerido “O lugar onde eu vivo”, singularizando a cultura e história local:

“Como já disse, o comercio era bem fraco! Pelo o que eu me lembre, só tinha duas lojas e a “venda”. A venda era como se fosse um mercado na atualidade, ela tinha um balcão em que os clientes faziam pedidos apenas por quilo, por exemplo: “me dê dois quilos de batata”.

“Mas, o que me marcou de verdade, nessa cidade, foi o furacão que aconteceu no **bairro Jardim Aeroporto.**”

Já no que tange às adequações discursivas, observamos referências sobre coisas transformadas com o decorrer do tempo, mas que reconstruíram experiências vividas:

“Por isso, no ano de 1975, aos meus 35 anos, eu e minha família nos mudamos para Aguaí - uma cidade bem pequena, **com pouquíssimo movimento, fraquíssima no comercio, de carros e até mesmo pessoas.**”

“Naquele tempo, **não tínhamos tanto medo em ter filhos**, como, aparentemente, hoje as pessoas têm: um ou dois filhos no máximo.”

Pela perspectiva de um antigo morador, a aluna conseguiu resgatar aspectos da vida passada. Entretanto, ela o fez com base na articulação proposta, do real e ficcional, empregando em várias partes uma linguagem que lhe conferiu natureza literária. Logo no primeiro parágrafo, encontramos a expressão “pedaço do paraíso”²⁰. No sexto, observamos o quanto é rico em recursos expressivos, como a linguagem figurada e jogo com as palavras. Por fim, no último parágrafo percebemos a recorrência desse estilo na finalização da produção:

“Todos os dias sento na calçada de casa, vejo as crianças correndo, carros passando, jovens se divertindo, **vejo a vida**. Então, olho para o céu e digo a mim mesmo: Deus é bom! Durante toda a minha caminhada em Aguaí, Ele sempre esteve com suas mãos levantadas a me abençoar. Hoje, tenho uma família linda, com muitos filhos, netos e até mesmo bisnetos! É uma esposa maravilhosa... Ah! Como eu amo essa velhinha!! Sempre comigo, tantos nos momentos difíceis como nos bons. **A vida é esse movimento de partilha e agradecimento.**”

Ainda é importante observar que a aluna-autora é muito religiosa e esse aspecto marca o seu texto, o que reforça sua autonomia enquanto autora, isto é, valeu-se de um modo próprio e original para (re)construir a memória do morador entrevistado.

²⁰ Verificar sugestões de análises propostas pelo portal Escrevendo o Futuro disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/aceso-ao-curso-de-avaliadores/artigo/2255/analise-de-texto-memorias-literarias>, data do acesso: 05/12/2018.

Com relação à descrição de emoções, sentimentos e impressões, que deve ser uma estratégia em textos memorialistas, verificamos apenas em alguns fragmentos do texto. No entanto, em uma leitura global, o escrito consegue despertar sensações no leitor.

No que se refere às adequações da convenção padrão da língua, observamos êxito por parte da aluna, que utilizou pontuações adequadas, paragrafação e palavras grafadas de forma coerente. Observamos, ainda, uma progressão e articulação que garantem a unidade textual.

Por fim, verificamos que, embora não tenha utilizado marcadores temporais como “naquela época”, “naqueles tempos”, muito recorrentes em textos memorialistas, sobretudo, os motivadores que trabalhamos com os alunos, a aluna-autora consegue conduzir o leitor para os tempos retratados em sua narrativa.

Abaixo segue outra produção discente, em sua versão inicial, que representa outra totalidade das primeiras produções colhidas com os alunos. Ao analisá-la, notamos defasagens no que tange às adequações linguísticas, discursivas e convenções da escrita, além de não apresentar marcas de autoria. Denotamos ainda que na produção inicial não há um título, organização espacial do texto, articulação ou progressão enquanto unidade textual.

A aluna-autora conseguiu apenas transpor, de forma literal, o diálogo que tivera com sua avó, ou aquilo de que ela se lembra da conversa, tanto que finaliza a produção afirmando “esses relato são quais eu me lembro”. Na figura abaixo, demonstramos a primeira versão.

Texto 2

Figura 27. Produção inicial do Texto 2

Esse relato é de uma senhora de 24 anos
 que há um pouco sobre nossa cidade como
 era antes
 Aqui era que nem uma cidade não tinha
 calçada mas agora eles constroem
 muitas ruas e calçadas.
 Na minha vida teve um momento
 marcante que foi quando a nossa
 senhora apareceu na viagem
 e eu só ia lá porque quando
 eu era pequena agente não podia ir a balada
 então agente ia na igreja mesmo
 tem umas coisa mas não me lembro
 muito bem esses relato são quais eu
 me lembro.

Fonte: arquivos pessoais da autora

Figura 28. Transcrição da figura 27

Esse relato é de uma senhora de 74 anos que fala um pouco sobre nossa cidade como era antes

Aguai era que nem uma fazenda não tinha calçada mas agora eles contruíram muitas lojas e calçada.

Na minha vida teve um momento marcante que foi quando a nossa senhora apareceu lá na viação.

E eu so ia a igreja porque quando eu era pequena agente não podia ira a balada então agente ia na igreja mesmo

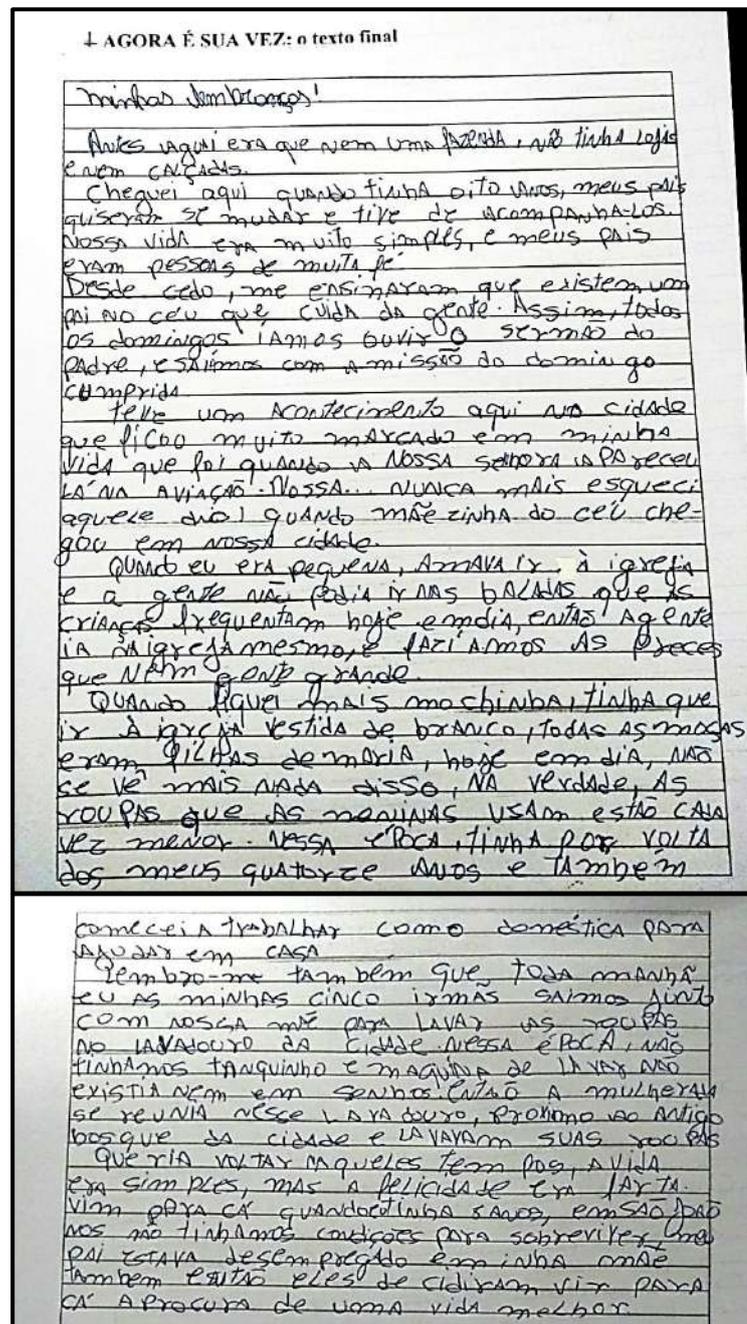
Tem mas coisa mas não me lembro muito bem esses relato são quais eu me lembro.

Fonte: elaboração própria

Muitos alunos, quando produziram a primeira versão, transpuseram o diálogo que tiveram com os moradores, mesmo narrando em primeira pessoa. Não imprimiram criatividade e autonomia para recriar de forma literária a história que haviam ouvido. Provavelmente, não tinham compreendido ainda os elementos que compõem o gênero, o que foi modificado com as vivências que tiveram posteriormente. Além disso, nesta primeira versão que analisamos, é possível percebermos uma oscilação do foco narrativo da terceira para a primeira pessoa: “Esse relato é de uma senhora de 74 anos que fala um pouco sobre [...]”; “Na minha vida teve um momento marcante que foi [...]”. Esse recurso é permitido nos escritos de memórias literárias, desde que se apresente “o entrevistado”, passando-lhe posteriormente a palavra, utilizando, para isso, as aspas para demarcar corretamente a troca de pessoas do discurso. No entanto, não observamos isso com clareza no texto produzido.

No que se refere à produção final, que expomos na figura abaixo, ainda que mantidos alguns desvios da norma padrão (em relação à regência, à acentuação gráfica e à grafia das palavras como em “mochinha”), depreendemos um significativo progresso se comparada à primeira versão. Percebemos que a aluna-autora inclui um título e escolhe por narrar em primeira pessoa como se as lembranças narradas lhe pertencessem. Além disso, há outra organização do texto, com parágrafos respeitados e um melhor encadeamento das ideias.

Figura 29. Produção final do Texto 2



Fonte: arquivos pessoais da autora

Figura 30. Transcrição da figura 29

Minhas lembranças!

Antes Aguai era que nem uma fazenda, não tinha lojas e nem calçadas.

Cheguei aqui quando tinha oito anos, meus pais quiseram se mudar e tive de acompanhá-los. Nossa vida era muito simples, e meus pais eram pessoas de muita fé.

Desde cedo, me ensinaram que existem um pai no céu que cuida da gente. Assim, todos os domingos íamos ouvir o sermão do padre, e saíamos com a missão do domingo cumprida.

Teve um acontecimento aqui na cidade que ficou muito marcado em minha vida que foi quando a nossa senhora apareceu lá na Aviação. Nossa... Nunca mais esqueci aquele dia quando a mãezinha do céu chegou em nossa cidade.

Quando eu era pequena, amava ir à igreja e a gente não podia ir nas baladas que as crianças frequentam hoje em dia, então agente ia na igreja mesmo, e fazíamos as preces que nem gente grande.

Quando fiquei mais mochinha, tinha que ir à igreja vestida de branco, todas as moças eram filhas de Maria, hoje em dia, não se vê mais nada disso, na verdade, as roupas que as meninas usam estão cada vez menor. Nessa época, tinha por volta dos meus quatorze anos e também comecei a trabalhar como doméstica para ajudar em casa.

Lembro-me também que toda manhã eu e minhas cinco irmãs saímos junto com nossa mãe para lavar as roupas no lavadouro da cidade. Nessa época, não tínhamos tanquinho e máquina de lavar não existia nem em sonhos. Então a mulherada se reunia nesse lavadouro, próximo ao antigo bosque da cidade e lavavam suas roupas.

Queria voltar naqueles tempos, a vida era simples, mas a felicidade era farta. Vim para cá quando eu tinha 8 anos, em São João nos não tínhamos condições para sobreviver, meu pai estava desempregado e minha mãe também então eles decidiram vir para cá a procura de uma vida melhor.

Fonte: elaboração própria

Do caráter “resumido” e “relatorial” da versão um, vemos elaborado um texto mais expressivo, que nos apresenta melhor a narradora-personagem:

“Cheguei aqui quando tinha oito anos, meus pais quiseram se mudar e tive de acompanhá-los. **Nossa vida era muito simples,** e meus pais eram pessoas de muita fé. Desde cedo, me ensinaram que existem um pai no céu que cuida da gente. [...]”

Denotamos também um aprimoramento do diálogo estabelecido entre o presente e o passado, explicitando transformações que reconstruíram experiências vividas:

“Quando eu era pequena, amava ir à igreja e a **gente não podia ir nas baladas que as crianças frequentam hoje em dia, então agente ia na igreja mesmo,** e fazíamos as preces que nem gente grande.

Quando fiquei mais mochinha, tinha que ir à igreja vestida de branco, todas as moças eram filhas de Maria, hoje em dia, não se vê mais nada disso, na verdade, as roupas que as meninas usam estão cada vez menor. Nessa época, tinha por volta dos meus quatorze anos e também **comecei a trabalhar como doméstica para ajudar em casa.** Lembro-me também que toda manhã eu e minhas cinco irmãs saímos

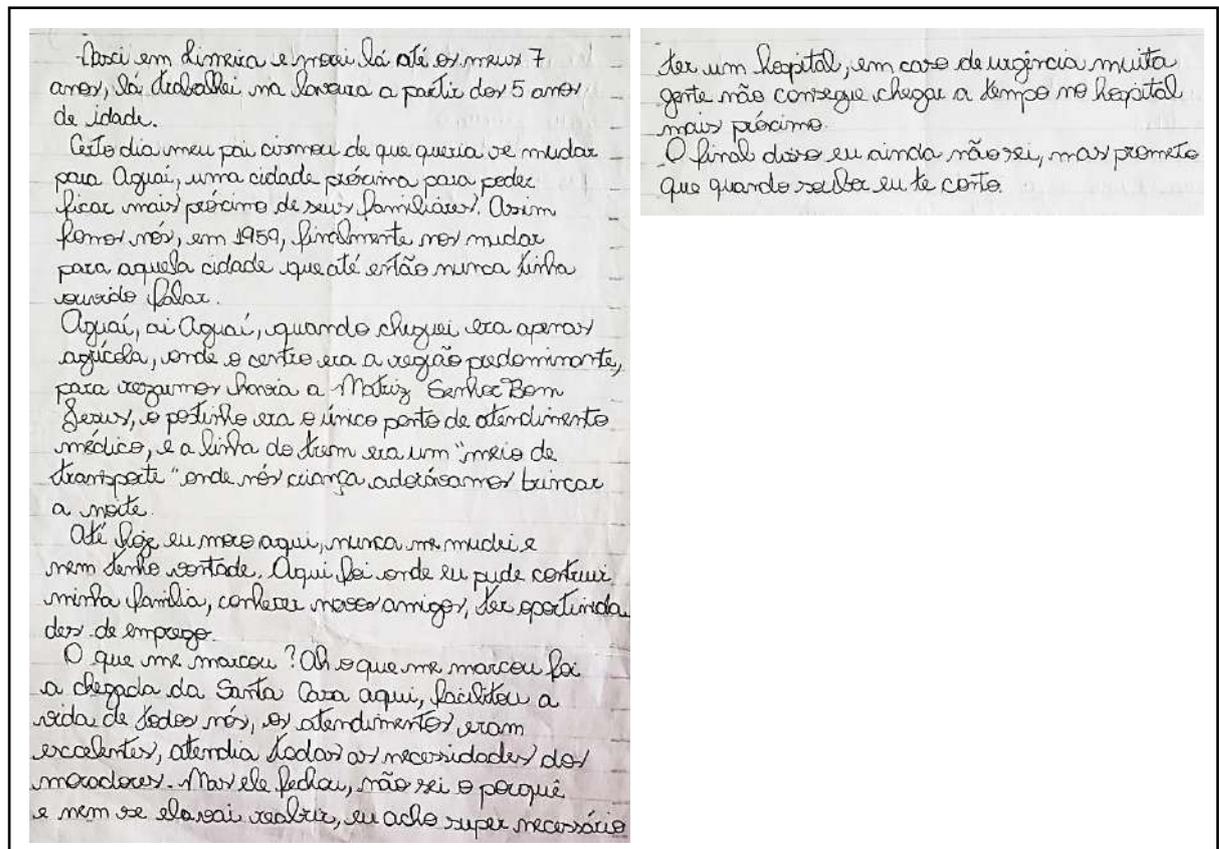
junto com nossa mãe para lavar as roupas no lavadouro da cidade. **Nessa época, não tínhamos tanquinho e máquina de lavar não existia nem em sonhos.** Então a mulherada se reunia nesse lavadouro, próximo ao antigo bosque da cidade e lavavam suas roupas.”

Por fim, verificamos que, após todo o trabalho realizado durante o projeto de ensino e as correções textuais coletivas e individuais, houve melhoria em relação às convenções da escrita e, sobretudo, na impressão de sentimentos, emoções que a versão final consegue despertar, rompendo assim o “tom realista” do primeiro texto para uma liberdade literária maior na segunda produção.

No texto 03, que ilustramos na figura 31, podemos observar em sua versão inicial uma consciência de escrita do gênero maior, embora possamos perceber uma evolução para a versão final:

Texto 3

Figura 31. Produção inicial do Texto 3



Fonte: arquivos pessoais da autora

Figura 32. Transcrição da figura 31

Nasci em Limeira e morei lá até os meus 7 anos, lá trabalhei na lavoura a partir dos 5 anos de idade.

Certo dia meu pai cismou de que queria se mudar para Aguaí, uma cidade próxima para poder ficar mais próximo de seus familiares. Assim fomos nós, em 1959, finalmente nos mudar para aquela cidade que até então nunca tinha ouvido falar.

Aguaí, ai Aguaí, quando cheguei era apenas agrícola, onde o centro era a região predominante, para rezarmos havia a Matriz Senhor Bom Jesus, o postinho era o único ponto de atendimento médico, e a linha do trem era um “meio de transporte” onde nós criança adorávamos brincar a noite.

Até hoje eu moro aqui, nunca me mudei e nem tenho vontade. Aqui foi onde eu pude contruir minha familia, conhecer novos amigos, ter oportunidades de emprego.

O que me marcou? Ah o que me marcou foi a chegada da Santa Casa aqui, facilitou a vida de todos nós, os atendimentos eram excelentes, atendia todas as necessidades dos moradores. Mas ele fechou, não sei o porquê e nem se ela vai reabrir, eu acho super necessário ter um hospital, em caso de urgência muita gente não consegue chegar a tempo no hospital mais próximo.

O final disso eu ainda não sei, mas prometo que quando souber eu te conto.

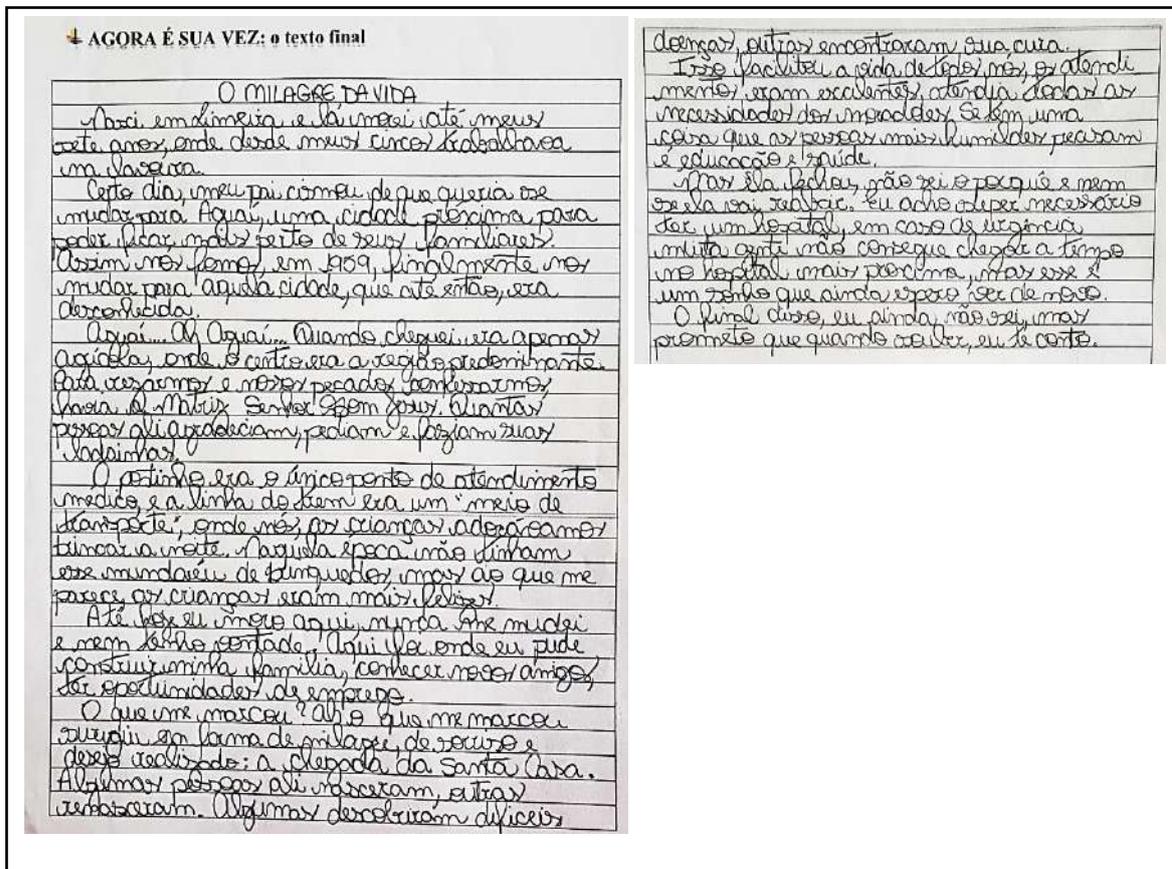
Fonte: elaboração própria

A versão inicial do texto 03, dentre as primeiras produções coletadas, representa algumas das produções que demonstraram maiores adequações discursivas e linguísticas. Podemos observar, por exemplo, um relato de memória que, certamente, pela data mencionada, não pertence à aluna-autora, mas sim a sua avó, com quem a aluna conversara.

O texto apresenta uma organização espacial, sendo escrito em parágrafos, apesar de pouco espaçamento. Ele também apresenta pontuações, o que é pouco recorrente nas produções discentes observadas. Além disso, ainda que de maneira tímida, a aluna-autora procura valer-se da linguagem literária no trecho em que escreve “ Aguaí, ai Aguaí” com um tom melancólico do narrador-personagem; isso se repete ao fim do texto em que podemos ler “O final disso eu ainda não sei, mas prometo que quando souber eu te conto.”

Assim, a aluna buscou transformar a história que havia escutado, a partir de um percurso construído com o projeto de ensino. Em sua produção final, observamos o texto aprimorado, algumas construções mais literárias e uma melhor apropriação das convenções da língua, como poderemos ver na figura 33.

Figura 33. Produção final do Texto 3



Fonte: arquivos pessoais da autora

Figura 34. Transcrição da figura 33

O MILAGRE DA VIDA

Nasci em Limeira e lá morei até meus sete anos, onde desde meus cinco trabalhava na lavoura.

Certo dia, meu pai cismou de que queria se mudar para Aguai, uma cidade próxima para poder ficar mais perto de seus familiares. Assim nós fomos, em 1959, finalmente nos mudar para aquela cidade, que até então, era desconhecida.

Aguai... Ah Aguai... Quando cheguei era apenas agrícola, onde o centro era a região predominantemente para rezarmos e nossos pecados confessarmos, havia a Matriz Senhor Bom Jesus. Quantas pessoas ali agradeciam, pediam e faziam suas ladainhas.

O postinho era o único ponto de atendimento médico, e a linha do trem era um "meio de transporte", onde nós, as crianças adorávamos brincar a noite. Naquela época não

tinham esse mundaréu de brinquedos, mas ao que me parece, as crianças eram mais felizes.

Até hoje eu moro aqui, nunca me mudei e nem tenho vontade. Aqui foi onde eu pude construir minha família, conhecer novos amigos, ter oportunidades de emprego.

O que me marcou? Ah o que me marcou surgiu em forma de milagre, de sorriso e desejo realizado: a chegada da Santa Casa. Algumas pessoas ali nasceram, outras renasceram. Algumas descobriram difíceis doenças, outras encontraram sua cura.

Isso facilitou a vida de todos nós, os atendimentos eram excelentes, atendia todas as necessidades dos moradores. Se tem uma coisa que as pessoas mais humildes precisam é educação e saúde.

Mas ela fechou, não sei o porquê e nem se ela vai reabrir. Eu acho super necessário ter um hospital, em caso de urgência muita gente não consegue chegar a tempo no hospital mais próximo, mas esse é um sonho que ainda espero ver de novo.

O final disso, eu ainda não sei, mas prometo que quando souber, eu te conto.

Fonte: elaboração própria

Ao observarmos a produção final do texto 03, vemos surgir um título que busca chamar a atenção do leitor, por sair das construções comuns que já citamos. Os exercícios de leituras e atividades realizadas durante o projeto foram essenciais na formação dos alunos como sujeitos-autores, ao trazerem seu repertório e suas experiências pessoais para o texto memorialista, como demonstra a versão final analisada. Notamos uma apropriação e compreensão da forma composicional do gênero de memórias literárias, ao compô-lo de forma a dialogar com o leitor, e não simplesmente relatar uma experiência de vida, como podemos observar no trecho “O que me marcou? Ah o que me marcou surgiu...”.

Além disso, depreendemos um cuidado com a escolha lexical de modo que as palavras reconstruíssem um outro tempo vivido como “cismou” e “ladainhas”, não tão usadas pelos jovens de hoje. De maneira concomitante, desde a primeira versão, a aluna-autora demonstra seu posicionamento socioideológico, ao colocar em questão um problema tão difícil, enfrentado pelos moradores de Aguai que é a falta do hospital Santa Casa, que fora fechado. No texto, além da carência de saúde, outros problemas são levantados como a infelicidade crescente das crianças, mesmo possuindo muitas coisas: “Naquela época não tinham esse mundaréu de brinquedos, mas ao que me parece, as crianças eram mais felizes.” Dessa maneira, podemos perceber a literatura, enquanto a arte, representando a vida, isto é, a partir de uma construção

literária, a aluna-autora denuncia problemas e injustiças, muito provavelmente, vivenciados por ela em seu dia a dia, que ela gostaria que se modificassem.

Em uma leitura mais aprofundada da versão final do texto 03, podemos reconhecer ainda traços dialógicos, na forma como a aluna-autora constrói a sua narrativa, com o texto trabalhado em sala de aula e presente na coletânea da OLPEF “O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé”, sobretudo, no trecho “e a linha do trem era um “meio de transporte”, onde nós, as crianças, adorávamos brincar a noite”.

Com relação às adequações linguísticas e discursivas, percebemos que a aluna-autora aborda aspectos da cultura e história local mencionando o fato sobre o hospital e também a igreja Matriz Senhor Bom Jesus. Como já aludido, também é possível percebermos que a aluna fez entrevistas para recuperar lembranças de outros tempos. Na versão final, verificamos, ainda, recursos de linguagem que lhe conferem características literárias, como na passagem:

[...] Ah o que me marcou surgiu em forma de milagre, de sorriso e desejo realizado: a chegada da Santa Casa. Algumas pessoas ali nasceram, outras renasceram. Algumas descobriram difíceis doenças, outras encontraram sua cura.”

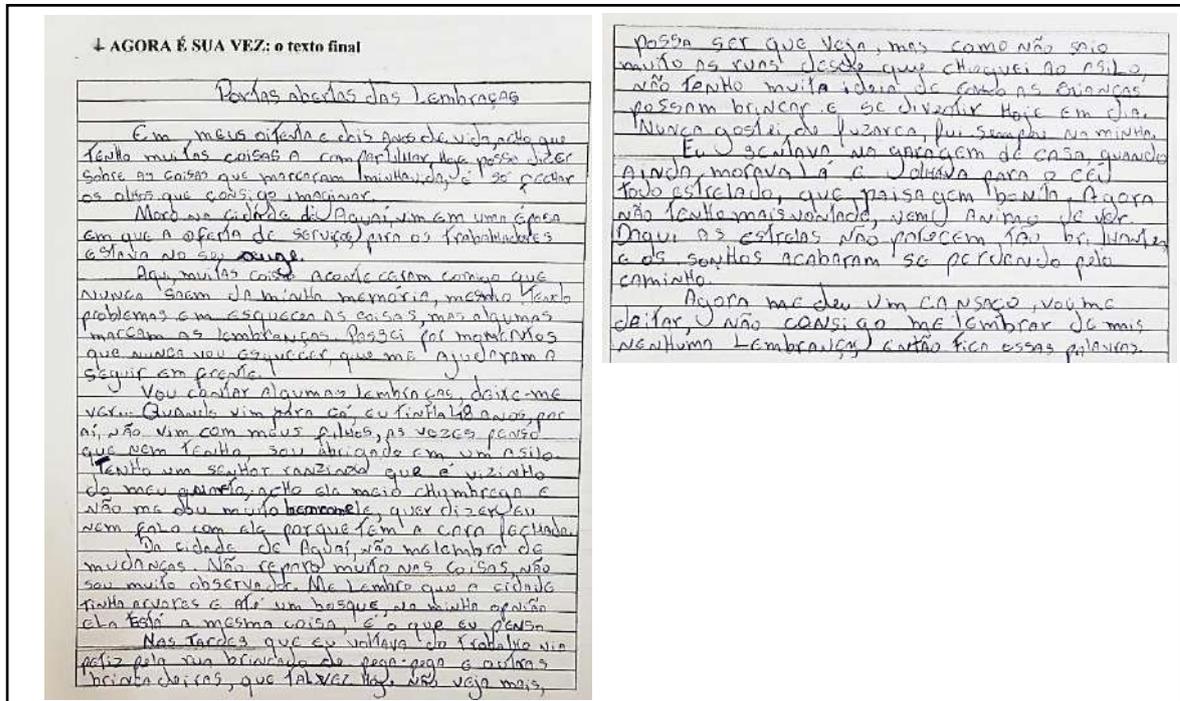
Além disso, as memórias são narradas em primeira pessoa, estruturadas de modo progressivo, articulado, apresentando unidade e encadeamento. As escolhas verbais e expressões temporais situam, adequadamente, o leitor em relação ao tempo retratado. Utilizam-se os tempos preteritivos e expressões como “Naquela época”. O texto demonstra apropriação das convenções da escrita e marca a autoria da aluna-autora à medida que denotamos um modo próprio e original de narrar as lembranças de uma época remota, a partir do seu olhar e das vivências do entrevistado e da própria aluna, como já demonstrado.

A última produção discente a ser analisada, demonstrada sua versão inicial na figura 35 que segue, assemelha-se bastante ao texto 2 e demonstra a não compreensão do gênero ao princípio do projeto de ensino. Ao analisá-la, notamos as mesmas defasagens no que tange às adequações linguísticas, discursivas e convenções da escrita, além de não apresentar marcas de autoria. Denotamos ainda que na produção inicial não há um título, organização espacial do texto, articulação ou progressão enquanto unidade textual. Ao lê-lo, nos parece que a aluna-autora apresenta muitas dificuldades ao construir a sua narrativa, que se dá de forma fragmentada.

A aluna-autora da produção do texto 2 demonstrou ter ficado presa ao diálogo que tivera com sua avó. Já o aluno do texto 04 demonstra, além da dificuldade apresentada, que ele não fizera a entrevista e havia criado a história a partir do nada, pois o que ele mais afirma em sua narrativa é não se lembrar de nada.

processo. Seguindo a proposta de descritores, talvez ele não obtivesse a nota máxima, mas fica evidente a evolução que demonstrou na versão abaixo:

Figura 37. Produção final do Texto 4



Fonte: arquivos pessoais da autora

Figura 38. Transcrição da figura 37

Portas abertas das lembranças

Em meus oitenta e dois anos de vida, acho que tenho muitas coisas a compartilhar, hoje posso dizer sobre as coisas que marcaram minha vida, é só fechar os olhos que consigo imaginar.

Moro na cidade de Aguai, vim em uma época em que a oferta de serviços para os trabalhadores estava no seu auge.

Aqui, muitas coisas aconteceram comigo que nunca saem da minha memória, mesmo tendo problemas em esquecer as coisas, mas algumas marcam as lembranças. Passei por momentos que nunca vou esquecer, que me ajudaram a seguir em frente.

Vou contar algumas lembranças, deixe-me ver... Quando vim para cá, eu tinha 48 anos, por aí, não vim com meus filhos, as vezes penso que nem tenho, sou abrigado em um asilo. Tenho um senhor ranzinza que é vizinho do meu quarto, acho ele meio chumbrega e não me dou muito bem com ele, quer dizer eu nem falo com ele porque tem a cara fechada.

Da cidade de Aguai, não me lembro de mudanças. Não reparo muito nas coisas, não sou muito observador. Me lembro que a cidade tinha muitas árvores e até um bosque, na minha opinião ela está a mesma coisa, é o que eu penso.

Nas tardes que eu voltava do trabalho via petiz pela rua brincado de pega-pega e outras brincadeiras, que talvez hoje não veja mais, possa ser que veja, mas como não saio muito as ruas desde que cheguei ao asilo, não tenho muita ideia de como as crianças possam brincar e se divertir hoje em dia. Nunca gostei de fuzarca, fui sempre na minha.

Eu sentava na garagem de casa, quando ainda morava lá e olhava para o céu todo estrelado, que paisagem bonita. Agora não tenho mais vontade, nem animo de ver. Daqui as estrelas não parecem tão brilhantes, e os sonhos acabaram se perdendo pelo caminho.

Agora me deu um cansaço, vou me deitar, não consigo me lembrar de mais nenhuma lembrança, então fica essas palavras.

Fonte: elaboração própria

Em consonância com a proposta de descritores, podemos observar que a versão final do texto 4 deixa transparecer sentimentos e impressões que provocam sensações no leitor. Além disso, embora não tenha singularizado a cultura e história local, uma vez que, qualquer outra cidade pode ter árvores e bosques, o aluno-autor, nessa versão, consegue compreender melhor as adequações e composição do gênero.

Observamos, por exemplo, referências e expressões que, possivelmente, não fazem parte do repertório vocabular de um aluno de sétimo ano, mas que foram incorporadas à produção (“chumbrega”, “petiz” e “fuzarca”) com a finalidade de reconstruir a experiência vivida e relatada. A narrativa se dá em primeira pessoa e demonstra melhor progressão, articulação e unidade textual do que a primeira produção.

Quanto aos elementos de construção temporal da narrativa e recursos linguísticos que integram o real e ficcional, denotamos que conduz o leitor ao tempo retratado, mas que foi pouco explorada a linguagem literária, a não ser pelo fragmento:

Eu sentava na garagem de casa, quando ainda morava lá e olhava para o céu todo estrelado, que paisagem bonita. Agora não tenho mais vontade, nem animo de ver. Daqui as estrelas não parecem tão brilhantes, e os sonhos acabaram se perdendo pelo caminho.

Ao ler o título “Portas abertas das lembranças”, e também pela leitura global da produção discente final, depreendemos marcas de autoria, pois motiva a leitura, além de ser, o texto, pincelado pelo olhar do aluno. Ao comparar as duas versões, reconhecemos uma evolução

muito grande da escrita. Nesse sentido, pelo que pudemos observar, o projeto de ensino contribuiu muito para o processo de formação do aluno-autor.

Ratificamos que, a exemplo dos textos analisados, nem todas as produções finais ficaram exemplares, sem desvios e atendendo completamente a composição do gênero proposto que solicitava: a) um diálogo estabelecido entre o passado e presente através de uma perspectiva de um antigo morador da comunidade local; b) singularização local com o tema “O lugar onde vivo”; c) liberdade para recriar o real de forma literária. Entretanto, podemos afirmar que todos obtiveram melhoria tanto na leitura quanto em suas escritas, demonstrando haver compreendido os elementos que estruturam o gênero.

Ademais, não será com um único projeto de ensino, como já mencionado, que conseguiremos sanar todas as dificuldades apresentadas pelos alunos. É recorrente que o professor de língua portuguesa, ilusoriamente, acredite que, quando corrige de vermelho o texto inteiro dos educandos, conseguirá que aquele desvio às convenções da escrita não ocorra mais.

Todo o processo de ensino deve ocorrer de forma gradual e não seria diferente com a leitura e a escrita. O que se faz necessário é fortalecer as práticas de leitura e escrita, incorporando-as ao cotidiano das crianças e adolescentes.

4.1.1 A apropriação das expressões que denotam tempo na unidade de sentido do texto

A categorização temporal é algo recorrente tanto no material que utilizamos quanto em textos memorialistas, nos quais, ausentes o diálogo entre presente e passado, não seria possível perceber a memória reconstituída através da linguagem.

Para que se estabeleça esse diálogo, as expressões que denotam tempo representam elementos linguísticos fundamentais. Desse modo, observamos que nos textos presentes nas coletâneas, bem como nos que os alunos produziram, as ancoragens históricas que permitem comparar o tempo passado com o presente foram bastante utilizadas. Para compreender o que é uma ancoragem temporal, recorreremos à obra “Dicionário de Gêneros Textuais”, que define:

O texto de memórias se caracteriza por ter um estilo referencial em que o passado se presentifica em objetos, coisas, lembranças... e se concretiza em expressões como “naquele tempo”, “antigamente”, verbos narrativos no tempo passado, palavras “antigas” que devem ser explicadas, etc. (COSTA, 2009, p.147)

Esse estilo referencial explicitado por Costa (2009) foi muito explorado durante o projeto de ensino; o material trouxe vários exemplos aos alunos sobre como construir a

evidenciação temporal em enunciados memorialistas, que poderia ser feito justamente: a) evocando objetos e palavras antigas; b) pelas escolhas verbais e lexicais; c) a comparação entre o passado e o presente. Os educandos se apropriaram desses conhecimentos construídos e utilizaram-nos em suas escritas. Cerca de 30% das produções discentes utilizaram essas expressões supramencionadas.

T1 - Naquela época, não havia encanamento como conhecemos hoje, quem dirá “saneamento básico”. Então, a utilização de poços nas casas era recorrente, e meu emprego estava garantido. (Fragmento de texto aluno-autor)

T2 - Antigamente, era muito difícil porque na minha rua chovia muito e alagava a rua inteira, hoje, graças a Deus minha rua não alaga mais, e depois disso nunca mais me mudei de cidade fiquei em Aguai. (Fragmento de texto aluno-autor)

T3 - Antigamente, a cidade não tinha asfalto, não tinha rodovia, e as pessoas não tinham carros, apenas algumas pessoas, ou seja, nós podíamos andar pela rua sem nenhuma preocupação. (Fragmento de texto aluno-autor)

Alguns preferiram utilizar orações adverbiais que expressam tempo como “Quando eu tinha nove anos”; “Quando eu era pequeno”; “Quando eu era criança”.

T4 - Vim para cá quando eu tinha 9 anos, e já vivo em Aguai a 70 anos, cidadezinha pequena com poucas casas e lojas, bem tranquila e pacata, mais acolhedora e segura. (Fragmento de texto aluno-autor)

T5 - Tudo começou quando eu tinha 7 meses de vida, vim de Alagoas para Aguai, portanto, crescemos juntos: eu e a cidade. Participei de várias mudanças aqui, era tudo mato e quando cheguei a cidade se chamava Cascavel, era tudo muito diferente de hoje. (Fragmento de texto aluno-autor)

T6 - Quando tinha meus exatos 2 anos, ainda morava em São João com meus pais e meus irmãos, lá a gente tinha uma vida difícil, meu pai não tinha emprego, e não tínhamos um bom lugar para morar. Foi então que meus pais decidiram vir para o município de Aguai. (Fragmento de texto aluno-autor)

Outros ainda relacionaram a categorização temporal com a espacial, utilizando expressões como “Quando aqui cheguei”, “Quando vim para Aguai”.

Também observamos presente o recurso de exploração de objetos antigos, que como postula Costa (2009), colabora para presentificar o passado. Pressupomos que a vivência da exposição de objetos antigos tenha colaborado para esse aspecto, além de outras atividades realizadas durante o projeto. Ademais, há ainda presente nas produções a ancoragem temporal:

a primeira pelas escolhas verbais (verbos preteritivos) e a segunda pelas lexicais (palavras antigas).

T7 - Certo dia, meu pai cismou de que queria se mudar para Aguai, uma cidade próxima para poder ficar mais perto de seus familiares. Assim nós fomos, em 1959, finalmente nos mudar para aquela cidade, que até então, era desconhecida.

Aguai... Ah Aguai... Quando cheguei era apenas agrícola, onde o centro era a região predominante. Para rezarmos e nossos pecados confessarmos, havia a Matriz Senhor Bom Jesus. Quantas pessoas ali agradeciam, pediam e faziam suas ladainhas. (Fragmento de texto aluno-autor)

T8 - Comecei a trabalhar como costureira, a cidade era ainda muito pequena, poucos habitantes, então, aos poucos, todas as donas conheciam meu trabalho e vinham fazer suas encomendas de consertos e de roupas novas, vestido de chita e cheio de babados. (Fragmento de texto aluno-autor)

T9 - Nas tardes que eu voltava do trabalho via petiz pela rua brincado de pega-pega e outras brincadeiras, que talvez hoje não veja mais, possa ser que veja, mas como não saio muito as ruas desde que cheguei ao asilo, não tenho muita ideia de como as crianças possam brincar e se divertir hoje em dia. Nunca gostei de fuzarca, fui sempre na minha. (Fragmento de texto aluno-autor)

Observamos no texto 09, que o aluno propositalmente escolheu as palavras em destaque para que fizessem parte do seu texto. Podemos supor que esses dois vocábulos não fazem parte de seu cotidiano, entretanto, sistematizando os conhecimentos tecidos, o educando pesquisou e utilizou as expressões de forma que ressignificassem a passagem do tempo pelas palavras que hoje estão em desuso, como já evidenciamos anteriormente. Percebermos, nesse sentido, um aluno-pesquisador, assim, podemos depreender a importância de uma escrita refletida e autônoma para que se consiga obter os resultados esperados pelo autor do texto.

Vale ressaltar que esses componentes linguísticos foram todos analisados com os alunos, destacados nos textos motivadores e refletido sobre os efeitos de sentidos que eles constroem. Os procedimentos de ensino dessas expressões e escolhas linguísticas foram realizados progressivamente, conforme exposto na explanação do projeto de ensino. Dessa maneira, incitamos os alunos a desenvolverem uma postura mais consciente com relação ao uso da língua e às escolhas das palavras.

Esse deve ser o papel da escola: favorecer a reflexão e investigação; ela não é lugar de imposição de regras, que sequer fazem sentido aos alunos, mas sim espaço que oferece aos educandos a consideração sobre os usos e potencialidades da língua, tanto em momentos de leitura quanto na elaboração de textos escritos. Assim, pautamos esses instrumentos linguísticos tendo a língua e seus usos como ponto de partida, e não a exploração tecnicista *a priori*.

4.1.2 A concepção de tema e estilo em memórias literárias

É grande a contribuição do gênero de memórias literárias quando pensamos, por exemplo, nas múltiplas possibilidades de recriar, por meio da linguagem, o mundo e a realidade, normalmente dados como prontos, certos e acabados. Nesse sentido, o estilo desse gênero, ao qual os alunos não estavam habituados, foi explorado durante o projeto e mesmo que eles tenham tido bastantes dificuldades, observamos em seus textos uma elaboração estética da linguagem, em que levaram em conta a expressividade, a linguagem figurada e o jogo com as palavras.

Além disso, como um dos objetivos era de que houvesse uma valorização local, os alunos deveriam atentar-se ao tema, que como já mencionado, era “O lugar onde vivo”.

Dessa forma, para a apropriação do estilo e temática do gênero pelos educandos, foi preciso envolvê-los, com debates, discussões e sensibilizações, despertando um novo olhar para as leituras realizadas, necessitando, muitas vezes, de uma “leitura em camadas”, conforme postula Jolibert (1994). Isso quer dizer que, para que os educandos percebessem os efeitos de sentidos empregados nos textos, o trabalho com a leitura demandou um processo com vários níveis de compreensão. Essa percepção e aprofundamento leitor favorece melhores inferências do aluno tanto para os textos que trabalhamos, quanto para outros com os quais tiverem contato.

O tema, é claro, não necessariamente representaria a totalidade do texto produzido, mas deveria funcionar como ponto de partida para os alunos, ou ainda singularizar o lugar de fala sobre o qual eles estivessem discorrendo, focalizando, de modo especial, uma perspectiva pessoal que retratasse o lugar onde vivem.

Assim, a cada leitura e atividade realizadas, a expectativa era de que os alunos percebessem que essa escrita revela as emoções, sentimentos, acontecimentos e lembranças de um sujeito construído no texto, sendo marcado por uma linguagem literária, que aborda eventos passados, em lugares e tempos determinados pelo enunciado. Além disso, trata-se de um texto narrativo que, de forma geral, elabora-se sob a perspectiva da primeira pessoa, instituindo um narrador-personagem, embora permita-se também narrar em terceira pessoa, quando se trata da narração das memórias de outrem, como por exemplo, o trecho da obra *Nas ruas do Brás*, de Drauzio Varella:

O pai do meu pai era pastor de ovelhas numa aldeia bem pequena, nas montanhas da Galícia, ao norte da Espanha. Antes de o dia clarear, ele abria o estábulo e saía com as ovelhas para o campo. Junto, seu amigo inseparável: um cachorrinho ensinado.

Numa noite de neve na aldeia, depois que os irmãos menores dormiram, meu avô sentou ao lado da mãe na luz quente do fogão a lenha: – Mãe, eu quero ir para o Brasil, quero ser um homem de respeito, trabalhar e mandar dinheiro para a senhora criar os irmãos. (VARELLA, 2000, p.05)

Foi importante considerar junto aos alunos que, embora os textos memorialistas requeiram o registro das recordações vividas, eles ensejam também uma recriação de épocas passadas em que se deram essas lembranças, a fim de situar os leitores, facilitando a leitura da memória restituída.

Dessa forma, os textos lidos colaboraram para construir essas percepções da composição textual, inclusive, para que os alunos compreendessem os recursos estilísticos registrados pelos autores. Como a estilística é um vasto campo para estudo, apoiados em Martins (2011), que em sua obra *Introdução à Estilística* enfatiza que há uma variedade muito ampla com relação aos conceitos de estilo, buscaremos defini-lo e apontar o aspecto sobre o qual discorreremos neste subcapítulo.

Para Martins (2011), a estilística é “uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objetivo o estilo”, e, assim, a autora reflete sobre as diferentes acepções designadas ao conceito da palavra:

No domínio da linguagem têm sido tão numerosas as definições de estilo que vários linguistas têm procurado classificá-las de acordo com os critérios em que elas se fundamentam. Assim, Georges Mounin (*Introdução à Linguística*) reúne as definições de estilo em três grupos: 1) as que consideram estilo como *desvio da norma*; 2) as que o julgam como *elaboração*; 3) as que o entendem como *conotação*. Nils Erik Enkvist (*Linguística e Estilo*) as distribui em seis grupos: 1) estilo como *adição*, envoltório do pensamento; 2) estilo como *escolha* entre alternativas de expressão; 3) estilo como conjunto de *características individuais*; 4) estilo como *desvio da norma*; 5) estilo como conjunto de *características coletivas* (estilos de época); 6) estilo como *resultado de relações entre entidades linguísticas* formuláveis em termos de textos mais extensos que o período. (MARTINS, 2011, p.18)

Como podemos observar e bem pondera a autora, “os critérios dos diversos grupos não são excludentes. Assim, por exemplo, as características individuais podem incluir escolha, desvio da norma, elaboração, conotação” dentre outros. Para nossa análise, fundamentam-se as interpretações 2 e 3 de Georges Mounin e 2,3,5 de Nils Erik Enkvist, por terem sido observadas tanto nos textos motivadores, quanto nos produzidos pelos alunos.

A representação do estilo estabelecida na linguagem figurada, na reconstituição de época e nas características individuais caracterizam a maioria das leituras realizadas. Todos esses aspectos, de forma adaptada, foram trabalhados com os alunos quando analisamos a forma artística dos autores empregadas, por exemplo, nas expressões que singularizam os sentimentos, os lugares, objetos e pessoas.

Fazendo uso dos pressupostos de Martins (2011), há um agrupamento com o qual podemos categorizar a estilística em suas diferentes nuances: 1) A estilística do Som; 2) A estilística da palavra; 3) A estilística da frase; 4) A estilística da enunciação.

Iremos nos ater no grupo *a estilística da palavra*, que considera as relações expressivas ligadas às cargas semânticas, a partir de escolhas lexicais, muitas vezes corriqueiras e apagadas, mas que podem assumir uma carga afetiva em textos memorialistas, sobretudo, com relação à utilização da adjetivação, que demonstra um tom emotivo da narração elaborada.

Para Martins (2011), pode-se categorizar *a estilística da palavra* em alguns eixos, dentre eles, destacamos cinco, nos quais podemos enquadrar as leituras propostas na *Coletânea de textos*:

- a) **Palavras de Significado Afetivo**: São as palavras cujo lexema exprime emoção e sentimento, ou seja, “através do adjetivo o falante caracteriza emocionalmente o ser que fala; através do substantivo abstrato destaca o sentimento, a qualidade, o estado, apresentando-os com mais realce [...]”

Não foi difícil cair nas graças de Seu Amalfi. **Direto, sincero, amoroso**, foi logo falando de sua vida, com um jeito **meio solto, especial**, como quem vai montando uma sequência de cenas em nosso pensamento. De início, **estáticas e em preto e branco**, e, aos poucos, em impulsos **coloridos**. Depois de uma ou outra pergunta, quase nem precisei falar mais nada. Apenas ouvir, entregar-se à brincadeira da memória era o que bastava. (grifo nosso, NETO, 2016 Texto escrito com base no depoimento de Amalfi Mansutti, 82 anos, caderno *Se bem me lembro* p.123)

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo - **feliz proprietário** de uma "baratinha" - nos levavam, todos **empilhados**, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar - ai, que emoção - pelo **funicular**, o "bondinho" **pendurado** entre aqueles **enormes** rochedos. E de onde se descortinava uma vista **empolgante**, só superada pela paisagem **de tirar ainda mais o fôlego** que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos - passageiros de outro **trenzinho incrível, quase vertical** - ao **alto** do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de Janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais "**divino**" ao natural, sem ela. Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante **deserta**, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua **linda** Cascatinha. "Cascatinha", por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante **incrível** que tinha o estranho nome de Guaraná. (grifo nosso, BELINKY, 2003.)

- b) **Palavras que exprimem julgamento**: São as palavras compostas na unidade de sentido do texto para significar o julgamento pessoal do autor atribuindo, a partir da

escolha de alguns adjetivos, “qualidades positivas/negativas, valorizadas/depreciativas que podem ser distribuídas semanticamente no campo bom/mau”.

Pulávamos os muros e ganhávamos os quintais das casas vizinhas, **enormes e cheias** de fruteiras e de toda a sorte de animais, gatos, cachorros, galinhas, patos, marrecos e outros mais. Chupando mangas, **gostasas** mangas, mangas-espada, mangas-rosa e manguitos, esses quase sempre **os mais saborosos**, dividíamos os times e organizávamos as peladas de fundo de quintal que exigiam grande malabarismo de nossa parte, com as **frondosas** árvores para driblar e grandes irregularidades no terreno para contornar. (grifo nosso, Paraíso, 1996)

[...] Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela "cucagna", aquela fartura tão propalada. Tudo que ele idealizara não passava de fantasia; as informações recebidas não correspondiam à realidade: o que havia, isto sim, era trabalho árduo e estafante, começando antes do nascer do sol; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de serviço. Colhiam café debaixo de sol ardente, os três filhos mais velhos os acompanhando, sob a vigilância de um capataz **odioso**. Vivendo em condições precárias, ganhavam o suficiente para não morrer de fome. (grifo nosso, GATTAI, 1986)

- c) **Elemento de avaliação:** São os elementos que não constituem o significado básico da palavra, entretanto vêm anexados a ela. No caso da palavra “frondosa”, presente no excerto acima, a ideia avaliativa de grandeza, assim como luxo, riqueza e intensidade nos grifos abaixo, vêm anexo junto a significação da palavra.

[...] Morávamos sempre em **casarões** enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa tudo quanto era tipo de **geringonça** moderna que aparecia [...] (grifo nosso, RIBEIRO, 2011, p.105-112)

[...] Aquelas **multidões** enchendo toda a avenida, aquele “**corso**” – desfile **interminável** e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, **apinhados** de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele **mundaréu** de homens, mulheres, crianças, de **todos** os tipos, de **todas** as cores, de **todos** os trajes – **todos** dançando e cantando, pulando e **saracoteando**, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a **entupir** a rua e se enroscar nas rodas dos carros... (grifo nosso, BELINKY, 2003, caderno *Se bem me lembro..* p.63)

- d) **Sentido avaliativo relacionado a Afixo:** Relativamente parecido com o aspecto anterior, diferenciando apenas que o sentido avaliativo provém do acréscimo de um sufixo ou prefixo: “política, gente, povo podem empregar-se sem tonalidade emotiva em contextos intelectivos”, porém “politicagem”, “gentalha” e “povinho” decorrem de uma avaliação semântica implícita.

E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara **abestalhado** para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas **coisitas** de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos **gloriosamente**, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. (grifo nosso, RIBEIRO, 2011, pp.110-111)

Naquela grande casa de pedra em que vovô Vincenzo e vovó Catarina moravam, ali na rua dos Anjos, havia uma **escadinha** misteriosa que subia de uma das grandes salas e que parava numa porta sempre trancada. Se escada tivesse nariz, eu poderia dizer que ela batia com o nariz na porta. A porta do sótão. (grifo nosso, LAURITO, 2002)

Eu disse “me preparei”. Porque uma comadre que passava pela rua, ouvindo **risadinhas** sobre os telhados vizinhos, correu a chamar vovó, que estava na Igreja de San Leone [...] (grifo nosso, LAURITO, 2002)

- e) **Palavras evocativas – Os Arcaísmos:** São aquelas que “favorecem a evocação do passado, a recriação de uma atmosfera solene ou pitoresca”, rebuscando um arcaísmo léxico ou fonético, assim, são as palavras que usávamos, mas que não usamos mais, pelo menos, não com tanta frequência. A construção temporal a partir do léxico é uma das formas de construir o diálogo temporal estabelecido com épocas passadas nos textos de Memórias Literárias.

A **Venda** ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os **boiadeiros** agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo **arruado** só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma **prosa** com o meu avô. E para dividir a **vianda** que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. (grifo nosso, BARROS, 2003)

Quebrávamos as pontas dos lápis e com o descaramento e a falsa pretensão de deixarmos todos eles apontadinhos para a letra ficar bem desenhada e bem bonita nas nossas **brochuras**, lá íamos nós, atrás da porta e com a gilette em punho, armar em cochichos a melhor estratégia para o próximo jogo. Tudo **lorota!** (grifo nosso, NETO, 2016, Texto escrito com base no depoimento de Amalfi Mansutti, 82 anos.)

À medida que os alunos tinham contato com esses textos, podiam apreciar a literariedade presente neles e, percebendo os múltiplos sentidos, sentiam-se mais confiantes para desvendá-los e também produzi-los. Desse modo, chamamos a atenção dos alunos para o fato de que o excesso de adjetivação e descrição nos textos memorialistas impactam no caráter semântico da palavra, expressando os sentimentos do autor sobre os acontecimentos narrados. Para que

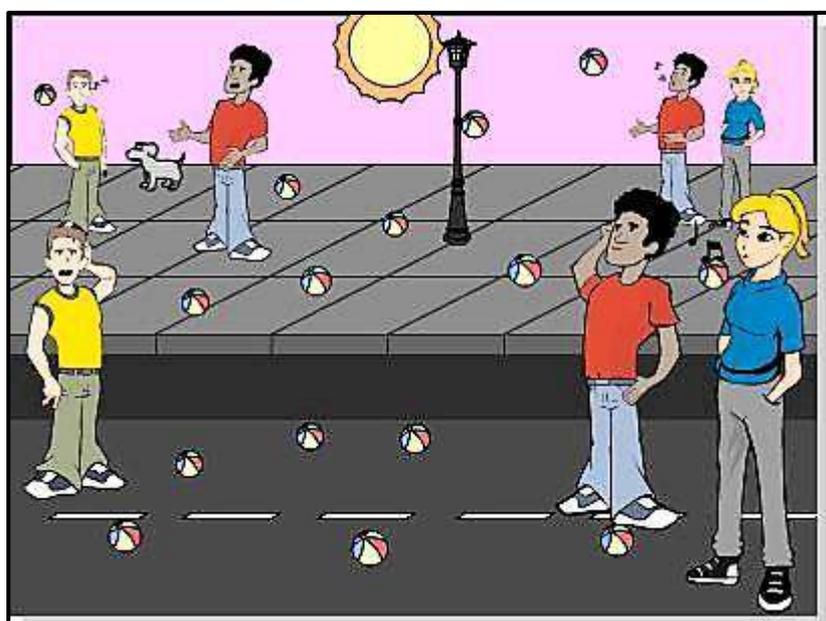
compreendessem isso de maneira mais clara, solicitamos, em alguns momentos, que eles ilustrassem o texto lido, pois os detalhes dados ajudavam-nos a imaginar a cena.

Figura 39. Ilustração à mão sobre a leitura do fragmento de Drauzio Varella



Fonte: elaboração própria

Figura 40. Ilustração via mídia digital sobre a leitura *Transplante de Menina*



Fonte: elaboração própria

Além desses cinco eixos de estilo em que pudemos classificar alguns trechos das obras trabalhadas em sala, evidenciamos também a linguagem figurada, que, segundo Martins (2011),

é “o mais importante fator de afetividade” na construção textual. Inclusive, a literariedade sob o prisma da linguagem figurada, concebido nos textos memorialistas, foi um recurso muito utilizado pelos alunos, conforme demonstram as duas produções já analisadas.

A linguagem figurada faz com que imagens sejam projetadas e, a partir de uma construção colaborativa entre autor e leitor, múltiplos significados e, ao mesmo tempo, sensações são edificadas no momento da leitura. Sobre isso, Cosson (2018, p.27) também compartilha que “ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Seguindo orientações do caderno do professor *Se bem me lembro...*, da OLPEF, destacamos nas leituras realizadas, de forma especial, as figuras: neologismo, comparação, metonímia, metáfora, hipérbole e ironia. Para que os alunos apreendessem esses recursos linguísticos, providenciamos, para a aula em questão, músicas que abordassem essas construções. Além disso, realizamos duas leituras: “O lavador de Pedras e “Memórias de Livros”, de Manoel de Barros e João Ubaldo Ribeiro respectivamente. Nessas leituras, os alunos foram convidados a apreciar os recursos utilizados pelos autores dos textos.

Figura 41. Texto motivador *O Lavador de Pedra*

O Lavador de Pedra

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.

A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era a paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia.

Dom de ser poesia é muito bom!

Manoel de Barros. *Memórias inventadas: a infância*.
São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

Fonte: Caderno do professor *Se bem me lembro...* da OLPEF

Esse texto foi lido com a mediação da professora. A leitura deu-se de forma compartilhada, de modo que os alunos foram incitados a partilhar, de forma oral, as impressões que tiveram enquanto ouviam. Algumas perguntas orientaram a observação da ficção presente na obra, já que é uma recriação da infância. Além disso, observamos os elementos constituintes da unidade textual: as personagens participantes da história, as palavras desconhecidas, o neologismo empregado na expressão “desnome”, a forma sofisticada com que o autor emprega a estilística da comparação “Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que tivessem comido canela de cachorro”, e, por fim, a metáfora presente no trecho “uma pedra que *aflorava* no meio do rio.”

Depois das reflexões iniciais, propusemos que os alunos retomassem o texto lido, analisando e observando os recursos utilizados, para que, posteriormente, pudessem desenvolver suas escritas com os recursos que julgassem pertinentes ao texto que fossem produzir. Sem muita dificuldade, os alunos conseguiram realizar a tarefa, quase todos entenderam como se deram as construções empregadas pelos autores.

Figura 42. Resposta do aluno

→ No texto de Memórias Literárias, as informações podem aparecer de um jeito diferente, mais literário, mais poético. Vamos ler novamente alguns textos memorialistas identificando como são descritos os fatos e observar os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos empregados.

João Ubaldo Ribeiro – Memória de livros

Fatos	Fragmentos do texto – Como o autor narrou o fato
A avó pede ao filho que não a contrarie, pois acordou com dor no nervo ciático.	e vê lá, já não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não culpa Deus de doer a minha
O pai pede à sua mãe que não deixe o neto fazer o que quer.	A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado cercado de bolachinhas e docinhos...
A avó diz que vai bater em quem vier aborrecê-la.	Não vejo o hora de doer a minha Orinha os dentes de um que se aborrecia
A avó e o neto iam, animados, à banca de revistas.	então fui com eles galantemente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade.

para lembrar de um que se aborrecia a minha Orinha - me

Fonte: Elaboração própria como sugestão do Caderno do professor *Se bem me lembro...* da OLPEF

Na sequência, lemos e analisamos o texto dois:

Figura 43. Texto motivador *Memória de livros*

Memória de livros

[...] Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai ficava preocupado.

— D. Amália – dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo –, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor – respondia minha avó –, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor.

E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler – Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. [...]

João Ubaldo Ribeiro. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 110-111.

Fonte: Caderno do professor *Se bem me lembro...* da OLPEF

No segundo texto trabalhado, os alunos puderam perceber qual o fato memorado: o deslocamento do narrador-personagem durante o período de férias. Além disso, analisaram como era, possivelmente, a vivência dele nos dois lugares observados na narrativa. Após as primeiras impressões, uma nova leitura comparativa foi realizada, mas, dessa vez, entre os textos 1 e 2, identificando as semelhanças e diferenças. Nessa obra, destacamos também a metonímia, no trecho em que a avó substitui o termo (tu) do filho por sua característica psicológica “tuas maluquices”; a hipérbole, evidenciada no trecho em que o avô tira um “bolo de dinheiro do bolso”; e, ainda, a ironia empregada na forma com que a avó direciona-se ao próprio filho “Senhor Doutor”.

Nova retomada do texto foi realizada.

Figura 44. Resposta do aluno

Manoel de Barros – O Lavador de Pedra	
Fatos	Fragmentos do texto – Como o autor narrou o fato
Os meninos corriam rapidamente pelo lugarejo.	Alia os meninos em cavale de pau girando os mudo que montados em uma. E corriam rudes pelo carruado as mudo que tinham comido canela de cocho.
Ele via os meninos rodando os arcos de barril como se fossem pneus de bicicleta.	Alia ele via os meninos rodando arcos de barril as mudo que montados em uma.
O apelido de meu avô era Lavador de Pedra.	meu vô ganhou o idesnome de lavador de Pedra.
As pessoas que passavam por ali conversavam com meu avô.	E os andorlhos passavam sempre para uma prova com meu avô.

Fonte: Elaboração própria como sugestão do Caderno do professor *Se bem me lembro...* da OLPEF

A partir das leituras realizadas, os alunos perceberam que as escolhas – possuir um estilo próprio, utilizar ou não a linguagem figurada, a adjetivação – estão diretamente relacionadas com o resultado final da construção textual. As memórias que iriam narrar poderiam possuir uma concepção estética, desde que conseguissem imprimir em seus textos os recursos estilísticos e expressivos que verificaram registrados intencionalmente pelos autores lidos.

Vale ressaltar que, embora tenhamos mediado a produção dos educandos – norteando-os sobre a construção literária a partir da utilização de recursos expressivos e sua construção de sentido, seu ritmo, perspectiva estética e mote temático – garantimos o espaço subjetivo para poderem expressar-se livremente, empregando um tom criativo e pessoal de cada um, resultando, assim, em diferentes tipos de produções textuais.

4.2 Formação do sujeito-leitor e de sua singularidade no narrado de memórias

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente. (PETIT, 2008, p.07)

Compagnon e Langlade (1998) apud Rouxel (2012) convidam-nos a refletir sobre as práticas leitoras presentes nas escolas que deixam, há muito tempo, tanto a leitura quanto o leitor, enquanto sujeito, à margem. Com práticas de leitura “didatizadas” (para vários

ensinamentos: gramática, ortografia, dentre outros) e com fins coercitivos de avaliação, o texto é dado como produto intocável, como uma verdade única, livre de diferentes significações. Nesse modelo, denominado leitura analítica na França, não se considera um “investimento subjetivo do leitor” como “uma necessidade funcional da leitura literária” e, dessa maneira, prevalece uma concepção que esquece que é o leitor quem completa o sentido do texto e lhe imprime “sua forma singular de pensar e sentir”. (ROUXEL, 2012, p.272)

Pretendemos, nesse sentido, refletir sobre um duplo movimento de singularização e universalização da leitura favorecido pelo trabalho com o gênero memorialístico no processo de formação identitária dos alunos envolvidos na pesquisa. Universalização, pois uma vez que os alunos puderam revisar a cultura histórico-local, empreenderam também a construção de uma identidade comum, um sentimento de pertença, que os uniram como membros de uma comunidade, da qual fazem parte. E singularização, pois ao entrar em contato com a memória dos moradores e reescrevendo-as como se fossem suas e também ao ler vários textos memorialistas, promoveu-se uma forma de existir e resistir ao esquecimento das histórias de vida de cada um. À medida que os alunos tinham contato com essas narrativas, eles podiam identificar-se e elaborar “uma representação mais complexa, mais rica, de si mesmos”. (PETIT, 2008)

Nesse sentido, com o trabalho realizado, buscamos pensar na leitura como um processo, que como defendido por Petit (2008), considere:

- A linguagem não como mero instrumento, mas como construção de nós mesmos.
- A leitura como caminho privilegiado para se pensar, se construir, dar sentido a própria vida, para dar voz ao seu sofrimento, seus desejos e sonhos.
- Sobre o espaço subjetivo da leitura.

É claro que não se deseja esquecer os estudos formais e composicionais do gênero. Mas que eles não sejam os únicos caminhos privilegiados e também que não se estreite a subjetividade do jovem leitor, que, muitas vezes, se desengaja da leitura tal como é oferecida na escola.

Nesse sentido, foi possível perceber que rodas de leituras em que os alunos podiam tecer comentários e sensações encorajaram uma participação mais efetiva com o ato de ler e produzir múltiplas significações. Além disso, outra possibilidade que também realizamos foi solicitar que, de forma livre, os alunos mantivessem diários de leitura durante todo o processo de realização do projeto de ensino. Nesse espaço, eles poderiam registrar o que desejassem e, assim, compreender a própria relação que estabeleciam com as leituras e atividades realizadas.

Nessa perspectiva, ilumina-se o modelo cursivo da leitura; “autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais”. (ROUXEL, 2012, 276)

Neste último sentido, deixamos o impasse, há muito discutido e abordado por Rouxel (2012), de uma formação leitora que compreende o jovem leitor como submisso ao texto, empreendendo novas percepções em que se compreenda autor e leitor enquanto coprodutores de sentido em uma possível relação de elaboração identitária.

Os textos de memórias literárias, com um discurso plurivocal (muitas vozes), possibilitaram leituras em que cada aluno pode reconhecer-se em histórias que se fundiram com suas próprias lembranças. Um texto, por exemplo, que retoma as brincadeiras e heróis de meninos engraxates fez com o que os alunos partilhassem a infância que eles mesmos tiveram e compará-las, assemelhá-las, diferenciá-las. Nessa direção, apoiando-nos nos estudos já mencionados, buscamos dar voz durante o processo de leitura aos sujeitos envolvidos que, de forma geral e frequentemente, foram silenciados.

Nessa esteira, observamos emergir um sujeito-leitor no sujeito escolar, evitando que “o gesto de ler” desapareça “sob o ato de aprender”. (ROUXEL, 2012, p.275 apud BARTHES, 1984, p.40-41). Observar a condução da leitura por essas veredas nos forneceu pistas que sustentam a teoria de que “acolher os sentimentos dos alunos” podem ser um caminho que incentiva o envolvimento pessoal deles com a leitura, ao mesmo passo que contribui para a sua formação identitária.

4.3 Subjetividade, tempo e memória: reelaborando percepções

A questão que colocamos neste subcapítulo reflete sobre a relevância de se abordar o resgate histórico-cultural local, assim como favorecer espaço para a escrita de memórias literárias em que o ponto de partida sejam as lembranças de moradores, as quais foram coletadas pelos próprios alunos.

Inicialmente, poderíamos nos questionar o porquê de se abordar o gênero memorialista com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II; apoiados em Le Goff (1996), compreendemos que a memória é *crucial* tanto por sua importância ímpar e essencial para a

construção da identidade humana, quanto por essa realização dar-se no *cruzamento* das esferas individual e coletiva. (LE GOFF, 1996, p.11)

Por essa perspectiva, a partir da memória, são edificados processos simbólicos no imaginário coletivo que, segundo o historiador francês, salvaguardam valores, construções de mundo, compreensão da comunidade e do entorno, ao mesmo tempo que, formas de resistências e de enfrentamento da realidade, dado o conhecimento de outros que também travaram lutas para sobreviver.

Dessa forma, à medida que os alunos dialogaram com o conhecimento de outros contextos e modos de vida, puderam humanizar-se, identificar-se e valorizar a própria cultura, modo de vida e identidade. E não é justamente isso o que propõe a literatura?

Ao abrir espaço para a memória em sala de aula, seja de forma histórica ou de forma literária, também viabilizamos espaços para que os alunos reflitam sobre a história que estão construindo individual e coletivamente, buscando combater a visão determinista de um discurso, arraigado em nossos educandos e oriundo do senso comum, que afirma “eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim e vou ser sempre assim”. Uma vez compreendidas as transformações históricas e as vivências de vida de outras pessoas, os alunos são convidados a refletir também sobre sua existência, pontes são criadas entre leituras e leitores.

Quando os alunos conheceram, por exemplo, a história do fundador de nossa cidade, Major Joaquim Braga, que chegando a Aguaí, desde o início, lutou pelo seu progresso, eles tiveram uma nova percepção sobre o local onde vivem. Para os alunos, alguém que trouxe as agências dos Correios, fundação da Paróquia principal da cidade (que existe até os dias de hoje), instalação do cartório de paz, luz elétrica, escolas para educação, tornou-se um herói.

Já o diálogo com as pessoas mais velhas da comunidade trouxe também várias contribuições: aos alunos que aprenderam com essas pessoas que têm tanto a compartilhar, e aos idosos, que muitas vezes invisíveis para a sociedade, puderam contar com um ouvido atento, com quem dividiram suas lembranças. A esse respeito, Ecléa Bosi (2003) afirma que “a memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado”.

Alguns alunos foram até os asilos para poder encontrar alguém com quem conversar, pois não tinham parentes mais velhos ou pelo menos não que morasse na cidade. De acordo com uma das alunas, a experiência foi gratificante, pois, ao compartilhá-la com os colegas, comentou que o idoso com quem conversou não recebia visita dos familiares há tempos.

Ela contou a história desse senhor, morador do asilo, que, com comoção e saudade, partilhou suas lembranças vividas em nosso município. Foi interessante observar o respeito dos

alunos por essas pessoas mais velhas, dignas de serem ouvidas e admiradas. Os alunos perceberam que toda história demanda esforços e que uma construção – seja de prédios, de uma escrita ou de uma vida – requer luta e trabalho.

Outra aluna explicou que, ao ir com uma colega de classe entrevistar um senhor que morava em sua rua, esse estava acompanhado por outro. Elas ficaram felizes, pois, assim, não precisariam entrevistar a mesma pessoa. Mais feliz ainda, porque esse senhor era um frequentador de sua igreja. As alunas relataram as dificuldades que enfrentaram na hora de elaborar as perguntas, porque os entrevistados respondiam com apenas uma palavra, mas ao conduzirem a conversa de forma mais aberta, obtiveram melhores resultados e confessaram terem adorado a experiência, pois aprenderam coisas que no dia a dia jamais descobririam.

Se pensarmos que, de forma geral, conseguimos modificar algo desde que o conheçamos, proporcionar que os educandos busquem conhecimento sobre o entorno, sua história e a trajetória trilhada, bem como sobre os problemas que enfrentamos, traz a possibilidade de que eles consigam transformar a realidade em que vivem e de se assumirem protagonistas da própria história.

Ademais, o trabalho com o gênero de memórias literárias é um espaço propício para que se observe o cotidiano, muitas vezes, corriqueiro e que nem sempre emprestamos tanto tempo para sua análise, mas que, ao mesmo tempo, é rico por representar de forma poetizada as experiências humanas.

Com maestria no que faz, podemos citar como exemplo Ecléa Bosí, especialista em transformar relatos e fatos históricos em literatura. Em “O tempo vivo da memória: Ensaio de psicologia social”, uma das obras em que aborda textos memorialistas, a autora consegue convergir as duas dimensões discursivas: história e literatura.

“[o bairro tem] sua infância, juventude, velhice... as casas crescem do chão e vão mudando: canteiros, cercas, muros, escadas, cores novas, a terra vermelha e depois o verde umbroso. Arbustos e depois árvores, calçadas, esquinas... uma casa pintada de azul irradia a luz de manhã, os terrenos baldios, as ruas sem saída que terminam em praças ermas... o bairro acompanha o ritmo da respiração e da vida dos seus moradores. Suas histórias se misturam e nós começamos a enxergar nas ruas o que nunca veríamos, mas nos contaram. (Bosí, 2003, pp.73-74)

Nesse excerto, podemos observar um lugar histórico (um bairro) ganhando uma dimensão literária. Percebemos uma personificação do lugar, que ganha vida a partir das experiências vividas e relatadas: “...Suas histórias se misturam e nós começamos a enxergar nas ruas o que nunca veríamos, mas nos contaram.”

Bosí (2003) aproveita depoimentos de pessoas, que em interação com outras, consideram valores e crenças adquiridas em seu grupo, relacionadas temporalmente aos eventos

que marcaram a época. Nesses termos, fenômenos como o cometa Halley, o *impeachment* do presidente Collor, o atentado de 11 de setembro, são contextos históricos que ganham uma proporção literária, e a perspectiva individual amplia-se ao coletivo.

As experiências que nossos alunos tiveram aproximaram-se do trabalho realizado por Ecléa Bosi. Ao coletar depoimentos e lembranças dos idosos entrevistados, surgiram temas e fatos lembrados que chamaram a atenção dos alunos, como: a construção da família (e a duração dos casamentos antigamente), os amores (correspondidos ou não), a morte, a fé, o trabalho infantil, a fome, alagamento e “furacão” na cidade, entre outros.

Esse diálogo serviu de inspiração para que os alunos pudessem produzir sua primeira versão de texto de Memórias Literárias. Assim, uma catástrofe memorada por um senhor de 64 anos, ocorrida em um bairro de Aguai, nomeado Jardim Aeroporto, transformou-se na seguinte produção:

“Fecho os olhos e posso ver o desespero estampado no rosto das pessoas. Primeiro o vento cantou e esbravejou. Depois veio a tempestade, impetuosa, arrastando tudo que via pela frente. Um mar de água formou-se e com ele levou casas, sonhos, vidas. Durante os dias que se passaram, tudo o que eu via eram rostos chorosos, desanimados. Todos precisavam de ajuda para atravessar aqueles dias, nem que fosse esperança por um novo amanhecer, de Sol. Esperamos a tempestade passar, e de repente, não via mais aflições, mas mãos que se ajudavam, solidariedade que sobrava. As cores do céu iluminaram-se: assim como um novo dia, era possível recomeçar. (transcrição de trecho memorialista, aluna-autora)

Percebemos uma relação tridimensional: a *história* que reconstituída pela *memória* foi elaborada de forma *literária*. A literatura nos humaniza e é feita a partir das significações humanas, ela retrata a vida, recriada e pincelada pela mão de um artista: o aluno-autor.

Além do mais, a literatura perpetua-se ao longo do tempo e, em cada época, assume um papel: ora nos ensina a sermos construção, ora nos ensina a sermos resistência. Os efeitos causados pelo texto literário podem ser diversos, modificando-se em contextos históricos diferentes (o pano de fundo muda, altera-se o leitor, altera-se o sentido). Assim, em uma época ela pode causar o riso, ou o choro, e em outra causar emoção ou orgulho.

Em todo caso, a literatura, segundo Vicent Jouve (2010), em qualquer época, serve, antes de tudo, para nos informar “através de uma série de engrenagens – o mundo em que vivemos e nossa existência no interior deste mundo.”

Há muitas diferenças no tocante dimensional discursivo entre literatura e história, entretanto proporcionar as duas abordagens aos alunos ressignificou suas produções, além de compreenderem e valorizarem o local e os moradores mais velhos da cidade.

Com efeito, os alunos que tiveram contato com os fatos históricos de sua cidade e também com pessoas mais velhas que compartilharam suas histórias vivenciadas neste mesmo

lugar, conseguiram transformá-la em literatura, e a partir disso ganharam espaço para reelaborar a si mesmos.

4.4 Diários de Leitura: a voz dos alunos sobre o seu processo de formação literária

É muito comum que, durante as atividades escolares, as avaliações e reorientações de projetos pedagógicos fiquem restritos aos professores. Raramente, os alunos são convidados a posicionar-se e refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. Inclusive, as avaliações são, muitas vezes, vistas pelos alunos ou utilizadas pelos professores como instrumento de punição. Não é nosso foco, neste subcapítulo, analisar os processos avaliativos. Cabe, no entanto, refletir que poucas oportunidades são dadas aos alunos para poderem expressar-se sobre aquilo que estão aprendendo e, muito frequentemente, suas vozes são silenciadas e reprimidas. Isso representa um paradoxo se partirmos do pressuposto que os educandos representam os principais atores no processo educacional.

Santo (2012) colabora com essa reflexão quando afirma que “já é tempo, diria até que tardio, de dar maior importância à voz do aluno em nossas escolas”. Essa afirmação vai ao encontro da perspectiva de que empoderando os alunos, é possível despertar a autoconsciência de sua relação com o processo de desenvolvimento e engajá-los nas atividades realizadas.

Nesse sentido, além das produções e atividades que já analisamos, solicitamos aos alunos que mantivessem, durante a realização do projeto de ensino, diários de leitura. Nesse espaço, de forma livre e subjetiva, eles poderiam registrar: i) o que tinham gostado ou não das leituras realizadas; ii) o que mais tinha chamado sua atenção; iii) suas impressões e sensações com as atividades realizadas.

Para analisarmos, escolhemos quatro diários, que serão descritos como: D1 (Diário 1), D2 (Diário 2); D3 (Diário 3) e D4 (Diário 4). Os nomes não serão mencionados e iremos analisá-los a partir de duas categorias:

- ✓ *O diário de leitura na elaboração da subjetividade do leitor literário* – em que abordaremos a relação dos alunos com algumas leituras realizadas.
- ✓ *O diário de leitura como indicação de impressões sobre as atividades realizadas* – aqui, verificamos o que os alunos pensaram sobre algumas atividades como: o diálogo que tiveram com os moradores; o resgate histórico realizado com a “Caixa de Memórias” e a exposição de objetos antigos.

4.4.1 O diário de leitura na elaboração da subjetividade do leitor literário

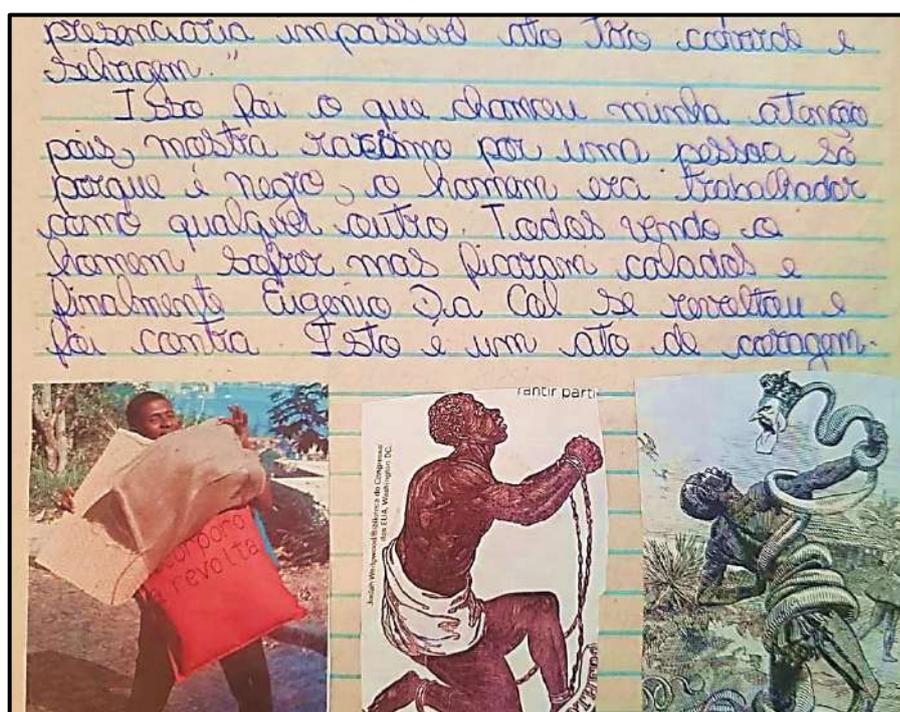
No texto traduzido “Práticas de Leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito-leitor?!”, Rouxel (2012) aborda uma nova dimensão da leitura, denomina *cursiva* atualmente na França, em que o processo se dá de forma pessoal e livre de coerção avaliativa. A autora defende alguns caminhos para que se compreenda que é o leitor quem completa o sentido do texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir, assim, ele não pode estar submisso ao texto.

Nessa perspectiva, a autora aponta os diários de leitura como caminho privilegiado para “observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços de processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente”. (ROUXEL, 2012, p.276)

Assim, pensando nesse espaço como empoderamento da voz e liberdade para o sujeito-leitor, apresentamos, a seguir, alguns recortes dos diários, preferindo as partes em que os alunos dão a sua opinião, às partes em que descrevem as histórias lidas. Primeiramente, seguem as figuras e depois as análises.

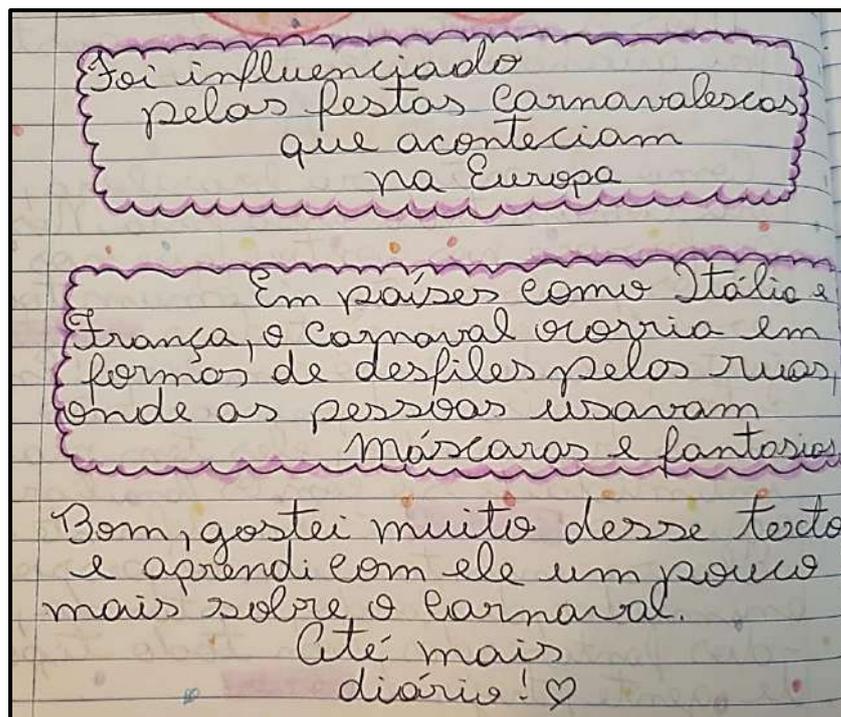
Sobre fragmentos dos textos: *Transplante de Menina*, de Tatiana Belinky, e *Parecida mas diferente*, de Zélia Gattai.

Figura 45. Diário 1



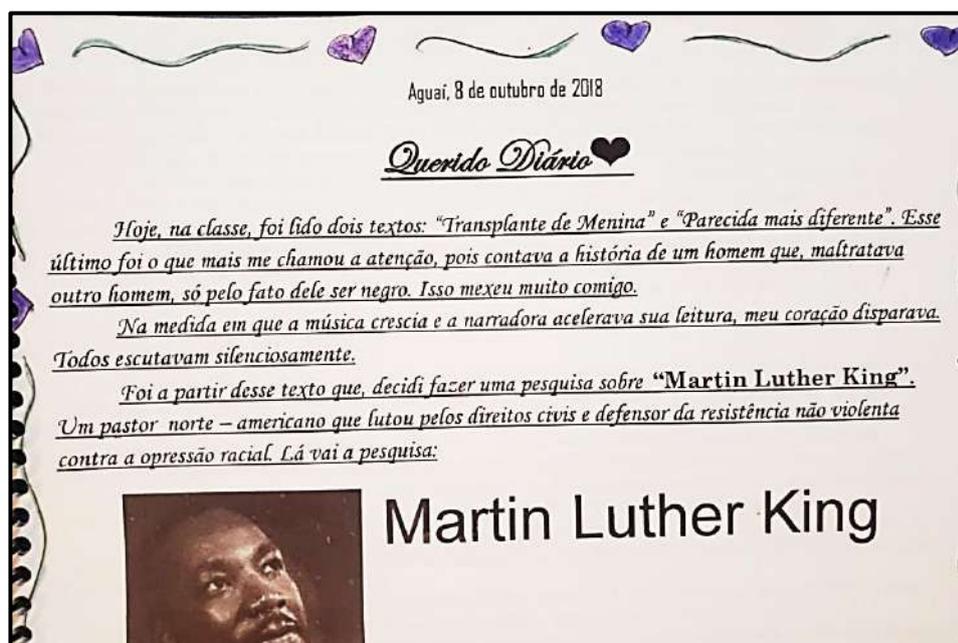
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 46. Diário 2



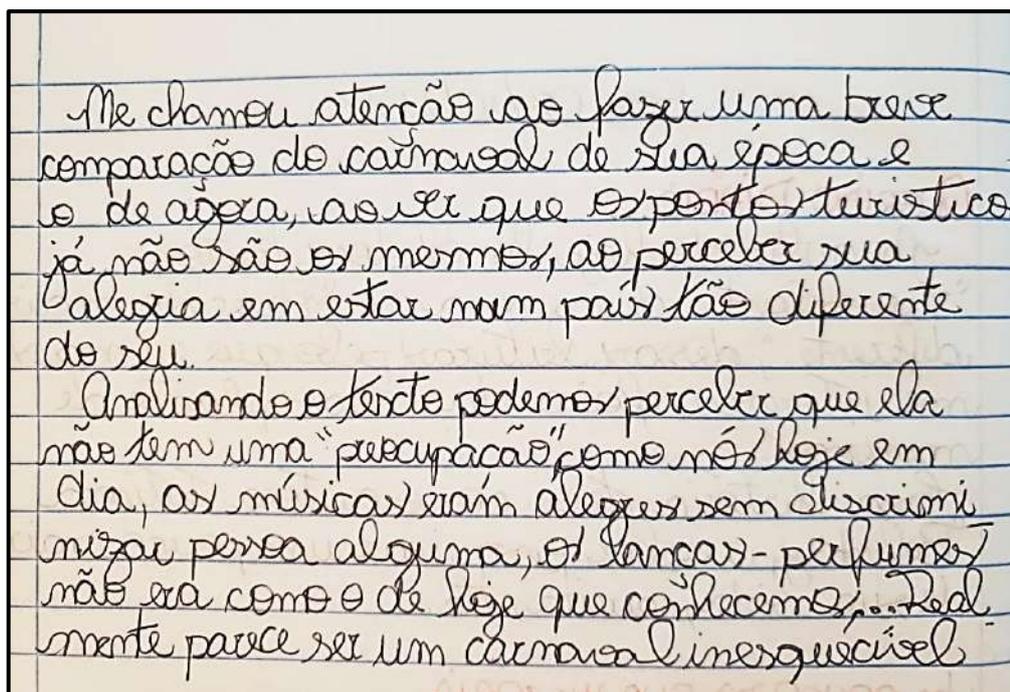
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 47. Diário 3



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 48. Diário 4



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nas figuras 36 e 38, apresentamos recortes dos D1 e D3. Ambas dissertaram sobre a leitura “Parecida mas diferente”. A aluna do D1 gostou da história lida, pois para ela “mostra um ato de coragem”, quando o personagem Eugenio Da Col revolta-se contra um capataz que iria surrar um homem negro. Observamos ainda que, para a aluna, o racismo é algo inaceitável, pois, segundo ela, “o homem era trabalhador como qualquer outro”. Nesse sentido, consideramos importante que o texto literário, ao mesmo tempo em que desperta sensações estéticas, também possui a possibilidade de ser crítico e argumentativo, levando os leitores à reflexão.

A mesma temática chama a atenção da aluna do D3. Em seu relato, é importante observar como a leitura realizada de diferentes maneiras pode causar impactos nos alunos que desconhecemos. Afirmamos isso, pois essas duas leituras foram realizadas com o auxílio de áudios, como já mencionado, e então a aluna relatou que “Na medida em que a música crescia e a narradora acelerava sua leitura, meu coração disparava. Todos escutavam silenciosamente.” Além disso, fazendo uso das palavras de Rouxel (2012), realmente os jovens-leitores criam uma identidade ao fazerem os registros em seus diários, pois a aluna sendo religiosa, decide pesquisar sobre Martin Luther King, pastor norte-americano, “defensor da resistência não violenta contra a opressão racial.”

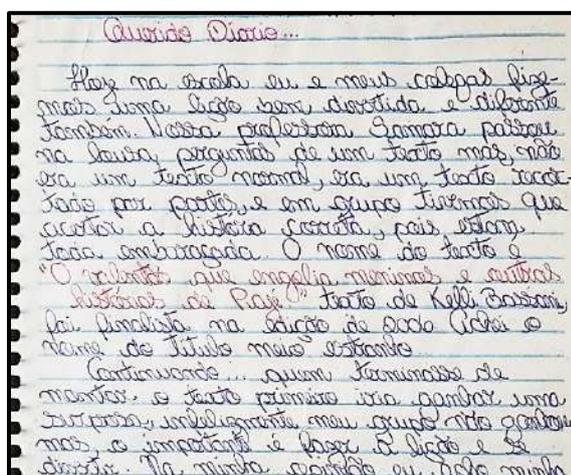
Já nas figuras 37 e 39, temos recortes dos D2 e D4, que recorreram sobre fragmentos do texto “Transplante de menina”. A aluna do D2 relatou ter gostado muito do texto e aprendido um pouco mais sobre o carnaval do Rio de Janeiro, pano de fundo da história lida. Além disso, a aluna realizou uma pesquisa sobre o carnaval no Brasil. Já a aluna do D4 fez uma análise profunda, afirmando que o que chamou sua atenção foi a transformação entre o carnaval da época retratada na história e o de agora. Mencionou também as transformações dos pontos turísticos do Rio e afirmou que nos carnavais antigos não havia preocupação, as músicas eram alegres, sem discriminar ninguém. Para ela, parece ser “um carnaval inesquecível.”

Com esses primeiros relatos dos diários, depreendemos que a leitura pode conduzir a diferentes significações, suscitando em cada leitor reações singulares. Retomando novamente Rouxel (2012), esse é um movimento que pode legitimar “uma voz indireta e criativa para exprimir um olhar pessoal sobre uma personagem, uma situação, um estilo” (p.277), conforme pudemos notar nos recortes acima.

Sobre o texto: *O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé* de Kelli Bassani.

Para que os alunos percebessem a progressão e unidade textual, como indicado pelo material da OLPEF, recortamos em tiras o texto *O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé*, de autoria de Kelli Bassani, e os alunos deveriam estruturá-lo – qual seria a primeira parte, a segunda e assim sucessivamente. A atividade motivou os alunos, que a registraram como algo diferente e divertido, conforme demonstramos no recorte do D1, na figura abaixo:

Figura 49. Diário 1

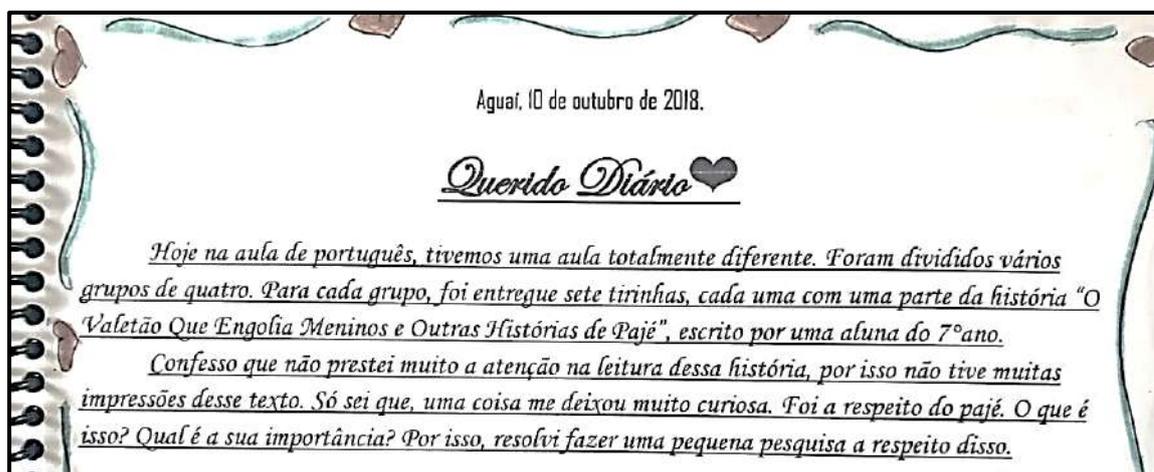


Fonte: Arquivo pessoal da autora

A aluna registrou que mesmo que seu grupo não tenha terminado de montar o texto primeiro, para ela “o importante é fazer a lição e se divertir”. Isso é algo muito positivo, uma vez que, muitos alunos na rede estadual de ensino não se motivam com as atividades que fazem na escola. Muitos, inclusive, se recusam a fazê-las. Nesse sentido, quando a aluna considera a atividade como importante e, além disso, como algo divertido, percebemos que houve motivação dos alunos para a proposta realizada.

A aluna do D2 não registrou essa atividade. Já a aluna do D3 também considerou a atividade muito diferente, embora não tenha se atentando muito à leitura do texto. Conforme demonstra figura 41, abaixo:

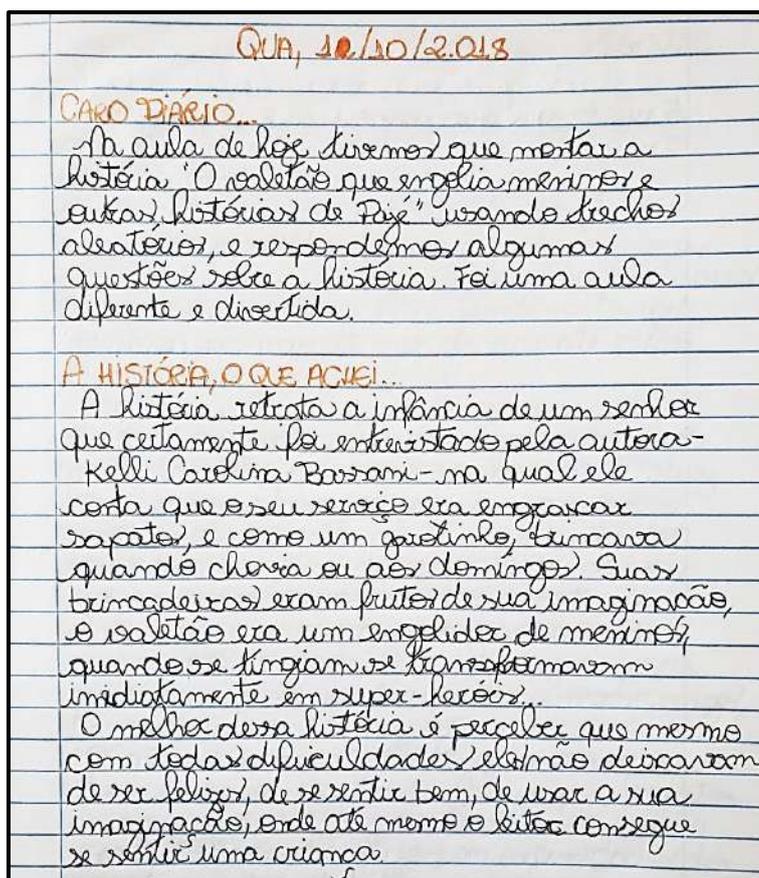
Figura 50. Diário 3



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A aluna do D4 tem a mesma opinião sobre a aula, afirmando que “foi uma aula diferente e divertida.” Entretanto, a aluna apontou também suas impressões com a leitura, quando se coloca na posição de leitor que ao ler o texto “consegue se sentir uma criança”, como podemos observar na figura 42:

Figura 51. Diário 4



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para a aluna, ainda, o melhor da história foi perceber que “mesmo com todas as dificuldades”, os garotos engraxates “não deixavam de ser felizes, de se sentir bem, de usar a sua imaginação”.

Deprendemos que aulas diversificadas são importantes para os alunos. Sabemos que há uma defesa muito grande do lúdico no ensino infantil, entretanto verificamos que ele perde um pouco de força com os alunos do ensino fundamental II, que são considerados maiores. Ao analisar os três registros nos diários, no entanto, confirmamos a importância da diversidade e ludicidade das atividades em sala de aula, pois consegue envolver os alunos.

Sobre fragmento da obra: *Nas ruas do Brás* de Drauzio Varella

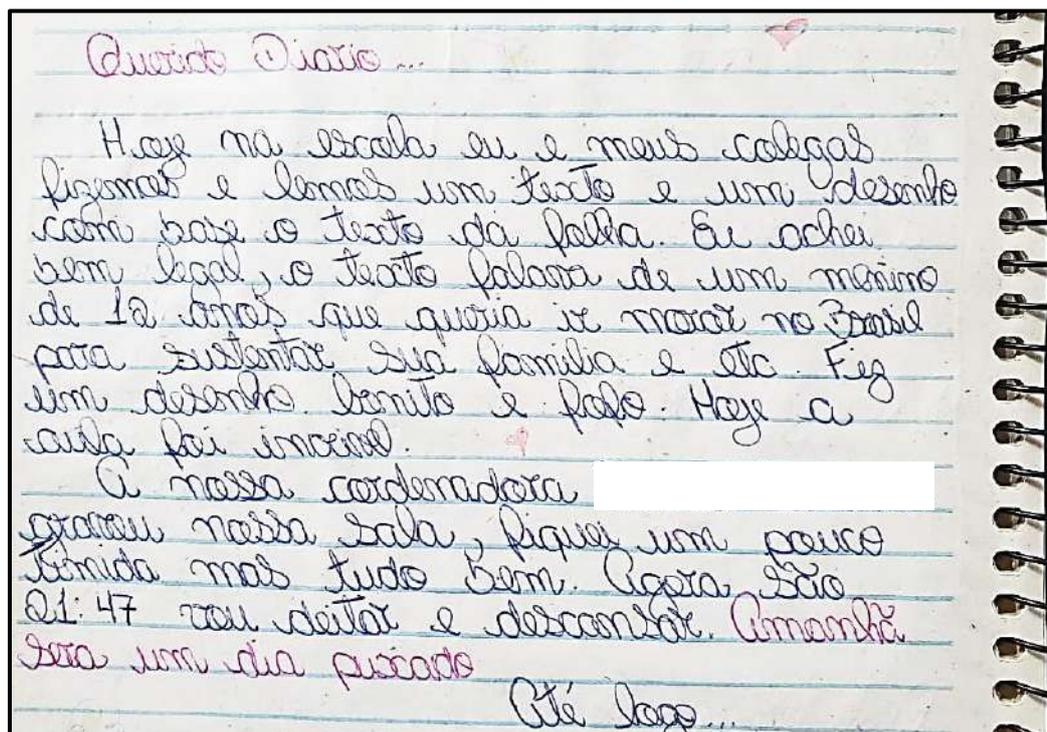
Como já aludido nesta dissertação, as estratégias e objetivos de leitura podem variar entre si. E, conforme consta na oficina dois da OLPEF, “o objetivo da leitura é que vai mobilizar as estratégias que o leitor utilizará” (p.35). Pensando nisso, antes de ler com os alunos o fragmento proposto, fizemos uma breve referência biográfica do autor, procurando descobrir se

eles o conheciam. O objetivo da atividade era que os alunos conhecessem a situação de comunicação de textos de memórias literárias e notassem que eles transmitem sentimentos e sensações.

Nessa aula, contamos ainda com a presença da coordenadora da escola, que precisava gravar uma aula e esse fato também é mencionado nos diários. Para então alcançarmos o objetivo que havíamos traçado, colocamos uma música de fundo e mediamos a leitura de modo que fosse cativante, emocionada e enfática. Ao final dessa leitura, os alunos puderam ilustrá-la, atividade já mencionada no subcapítulo 4.2.1.

Para a aluna do D1, conforme ilustrará a figura abaixo, foi bem legal desenhar a história que havíamos lido e ela considerou que a aula foi incrível. Ela também relatou que ficou tímida com a presença da coordenadora:

Figura 52. Diário 1²¹

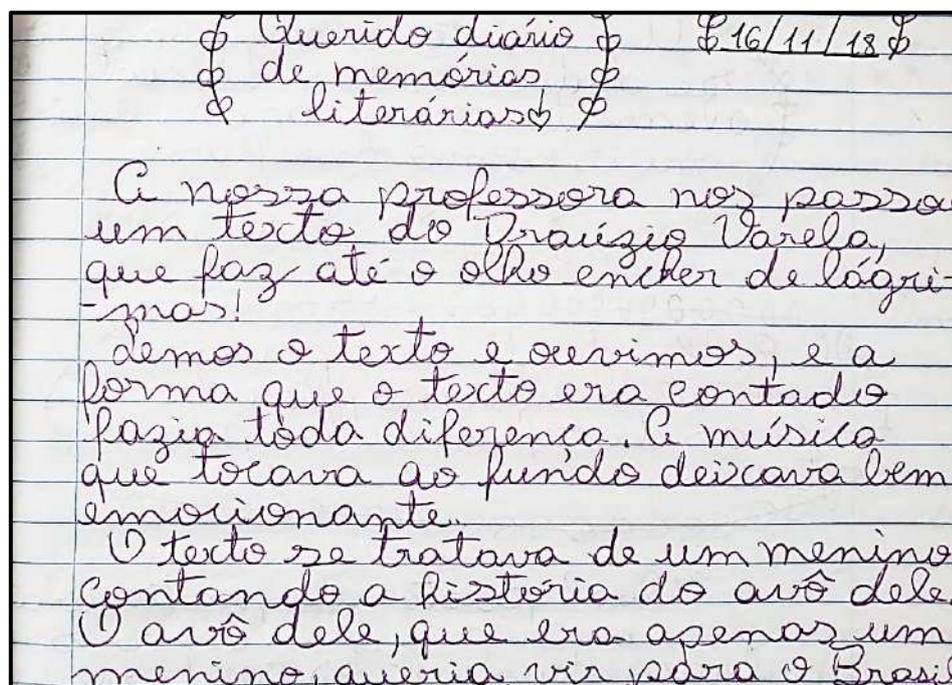


Fonte: Arquivo pessoal da autora

A aluna do D2, escreveu que o texto lido é pequeno, “mas a forma que foi usada as palavras o deixaram lindo!”. A forma da leitura utilizada também chamou a atenção da aluna, como podemos ver na figura 44, onde lemos: “a forma que o texto era contado fazia toda diferença. A música que tocava ao fundo deixava bem emocionante.”

²¹ Os nomes que aparecem nos diários foram suprimidos com tarjas brancas para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

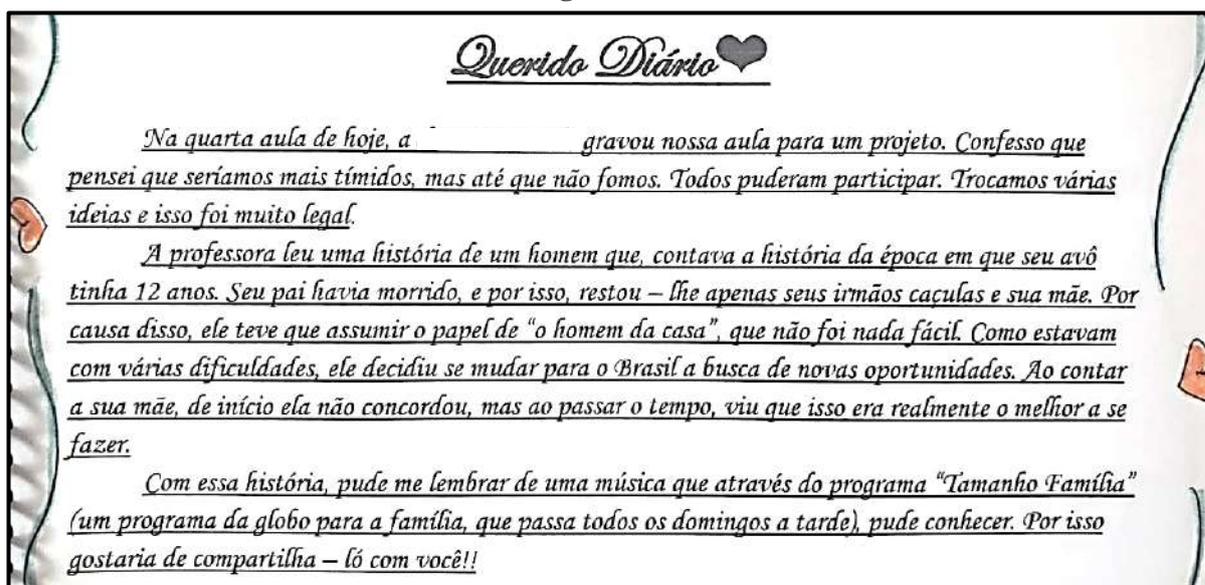
Figura 53. Diário 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Já no D3, o que nos chama a atenção é a consideração da aluna sobre a participação dos alunos na aula. A aluna discorreu que “todos puderam participar”. “Trocamos várias ideias e isso foi muito legal”, como demonstramos na figura 45.

Figura 54. Diário 3

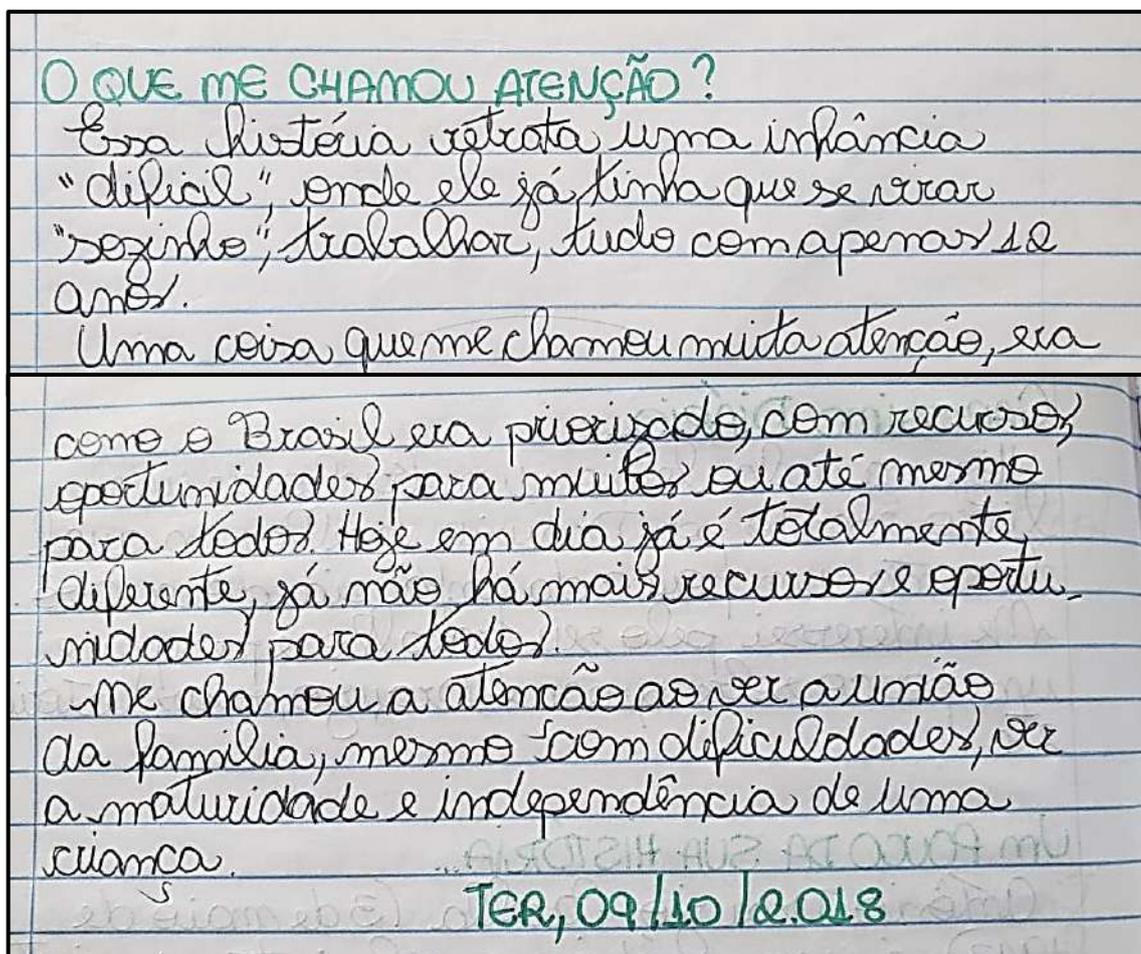


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Depois, observamos no D4, representado na figura 46, uma visão crítica sobre a leitura, ao afirmar que o texto retrata o Brasil de antigamente como uma terra promissora, o que hoje

já não se sustenta mais. Além disso, chama a atenção da aluna a união da família do avô de Drauzio e também o fato de que, mesmo com todas as dificuldades e ainda criança, o avô dele teve muita maturidade.

Figura 55. Diário 4



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao analisar os registros dos diários, depreendemos que ler é um desafio para os alunos. Entretanto, é possível superá-los quando se propõe um projeto de ensino que vá conduzindo os jovens leitores a estratégias que favoreçam leituras coletivas, individuais e autônomas de forma gradativa. Ao verbalizar ou transpor para os diários as ideias suscitadas pelas leituras realizadas, os alunos tiveram um espaço de posicionamento ante o que lhe estava sendo oferecido, ao mesmo tempo, ampliando o gradual domínio da língua escrita.

Como aponta Rouxel (2012), é preciso mais práticas que reestabeçam “o sujeito no coração da leitura e acolher na sala de aula suas reações que irão orientar os processos interpretativos”, pois “mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência.” (p.278)

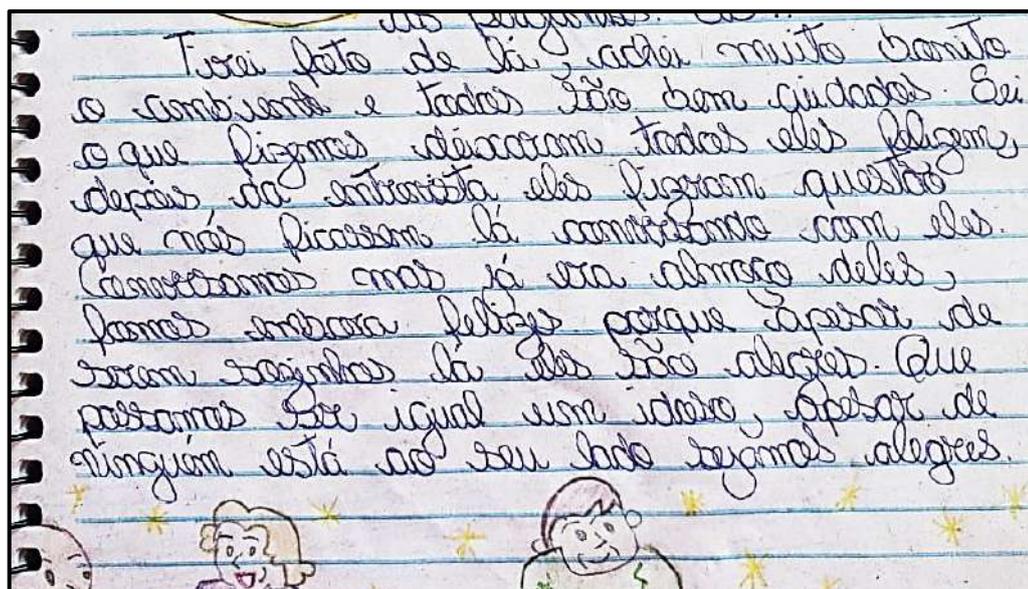
4.4.2 O diário de leitura como indicação de impressões sobre as atividades realizadas

Neste segundo momento, iremos analisar fragmentos dos diários em que as alunas registram suas impressões sobre três momentos realizados: 1) A entrevista que realizaram com moradores antigos da cidade; 2) A atividade que denominamos Caixa de Memórias; 3) A exposição de objetos antigos.

Sobre o diálogo que tiveram com os moradores

A aluna do D1 relatou toda a experiência que ela e uma amiga de classe tiveram, desde quando chegaram ao asilo, em que pensaram em ir embora pela demora do atendimento, até a dificuldade em encontrar um idoso com quem conversar. Ela discorreu que o primeiro que entrevistaram foi gentil e amoroso. Alguns se recusaram e elas se divertiram bastante com a situação. Ao final da atividade, ela afirmou que se sentiu muito feliz ao perceber que eles são bem cuidados e o quão ficaram alegres com a visita delas, conforme poderemos observar na figura 47.

Figura 56. Diário 1



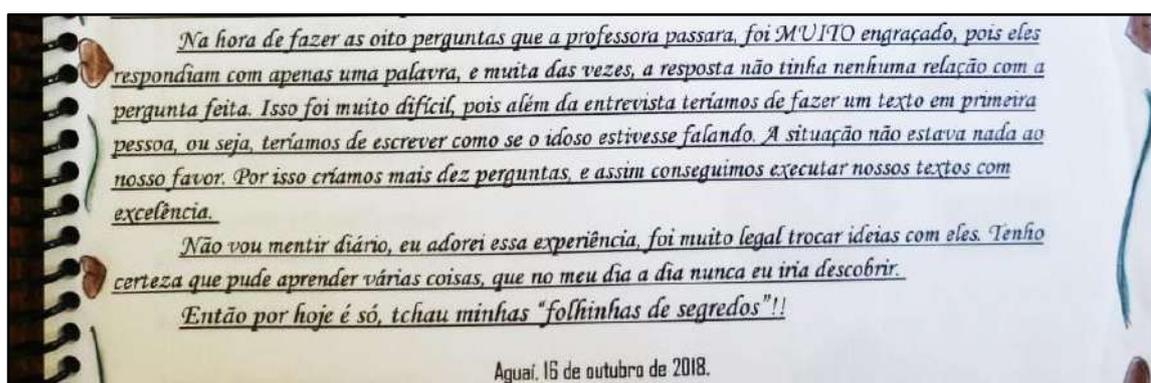
Fonte: Arquivo pessoal da autora

No D2 não há registros sobre essa parte do trabalho. E no D4 a aluna escreveu apenas o texto resultado do diálogo que tivera com sua avó. Dessa maneira, analisaremos o relato da

aluna do D3. A princípio, a aluna explicou que não tinha ninguém da família que morasse em Aguaí há bastante tempo. Ela contou então que, com sua amiga de classe, decidiu entrevistar um morador de sua rua e que ficou muito alegre, pois ao chegarem lá, tinha mais uma pessoa. Assim, não precisariam entrevistar a mesma pessoa, deixando os trabalhos diferentes.

Em sala de aula, havíamos passado algumas questões norteadoras para facilitar o diálogo que iriam ter. Entretanto, a aluna mencionou sobre as dificuldades que encontraram, pois os senhores com quem conversavam respondiam apenas com uma palavra e, às vezes, sem relação com a pergunta. É importante observar que, diante do problema encontrado, elas mesmas encontram uma possível solução, elaborando mais algumas perguntas. Nos chama a atenção como a aluna finalizou seu relato; “eu adorei essa experiência, foi muito legal trocar ideias com eles. Tenho certeza que pude aprender várias coisas, que no meu dia a dia nunca eu iria descobrir.”, conforme se ilustra na figura abaixo:

Figura 57. Diário 3



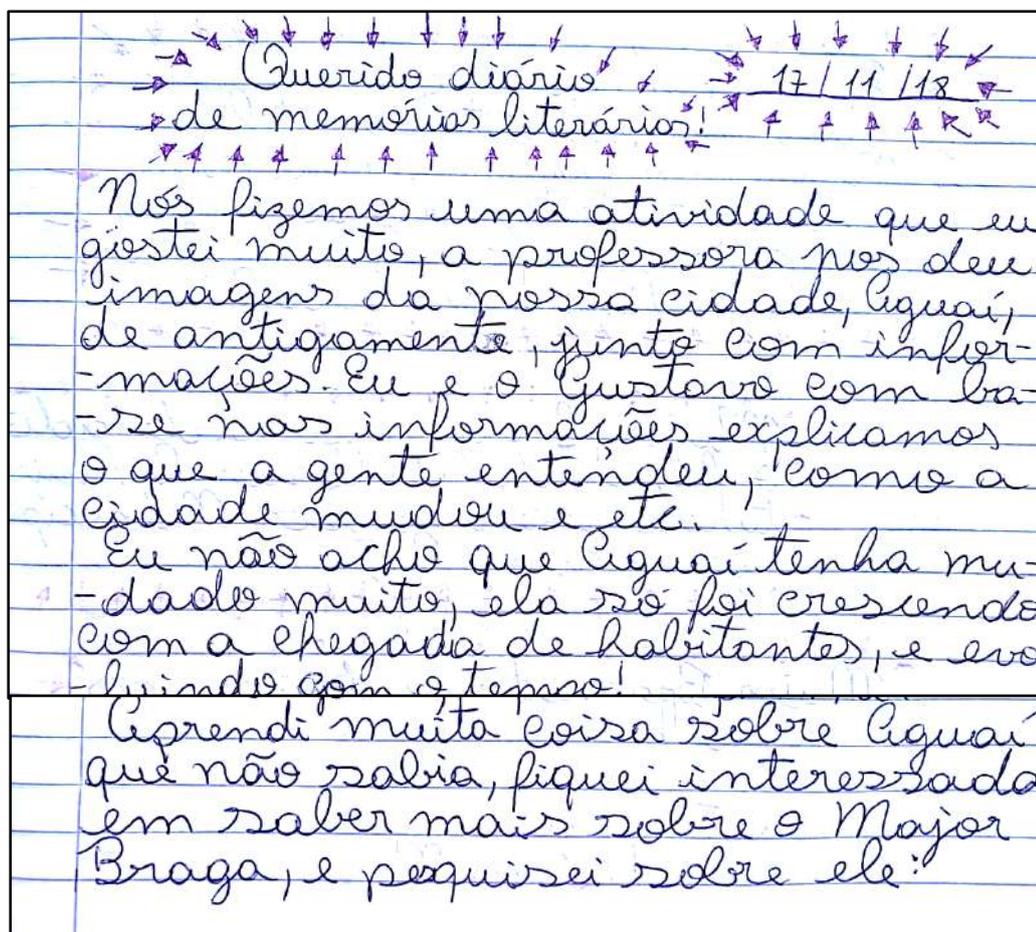
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Sobre a atividade Caixa de Memórias

Essa atividade já foi mencionada em vários momentos durante a dissertação, por ter sido uma atividade que suscitou um grande envolvimento dos alunos e muitos resultados positivos. Ao analisar os quatro diários, observamos registros desse momento em todos eles. O registro do D1 não será analisado aqui, pois a aluna discorreu sobre a fonte da alteração do nome da cidade e o plebiscito que ocorreu para isso. Possivelmente, esse fato seja o que mais tenha chamado a atenção da educanda. Entretanto, ela não registra suas impressões, apenas descreve o que descobriu.

A aluna do D2 afirmou ter gostado muito da atividade e ter aprendido “muita coisa sobre Aguai que não sabia”. Para a aluna, conhecer a história do fundador da cidade foi algo interessante e, por isso, ela pesquisou um pouco mais sobre ele.

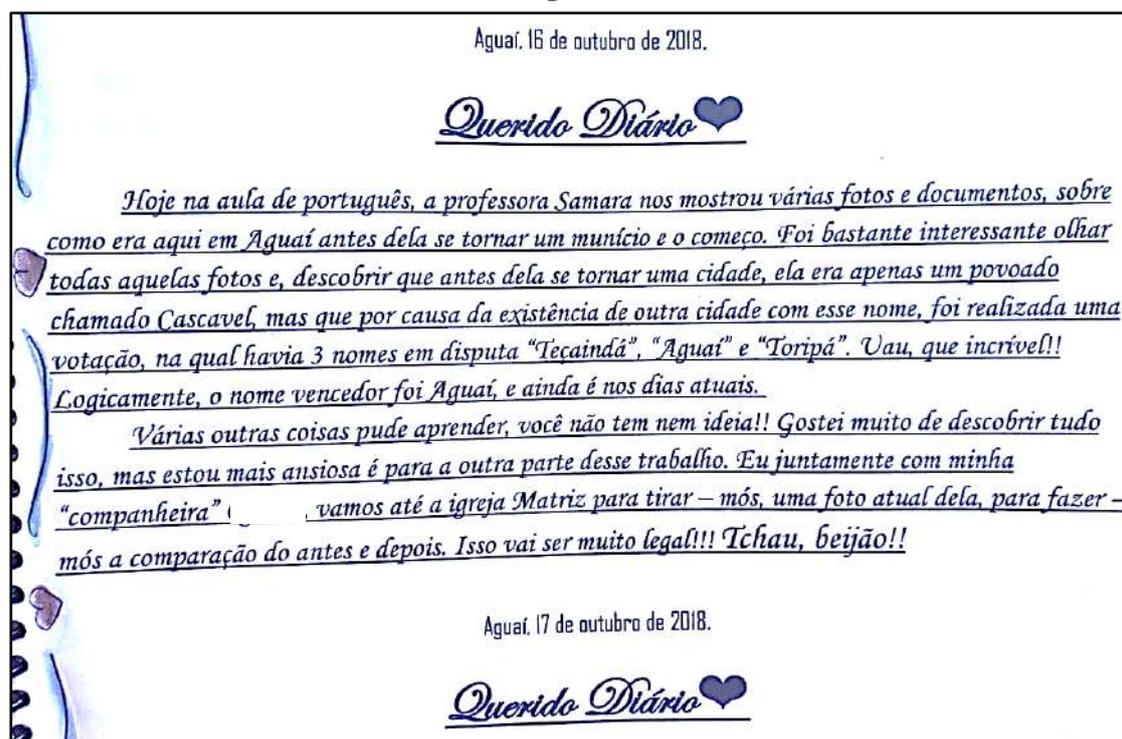
Figura 58. Diário 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No relato do D3, como demonstrado na figura 50, observamos que, para a aluna, foi bastante interessante conhecer as transformações vivenciadas pelo município. Notamos escolhas de palavras como “incrível” e a afirmação de ter gostado muito da atividade. Além disso, a aluna relatou que pôde aprender várias coisas e, na sequência, que estava mais ansiosa para o próximo passo do trabalho que seria registrar uma fotografia da igreja matriz da cidade para fazermos a comparação do que havia mudado ao longo do tempo.

Figura 59. Diário 3



Fonte: Arquivo pessoal da autora

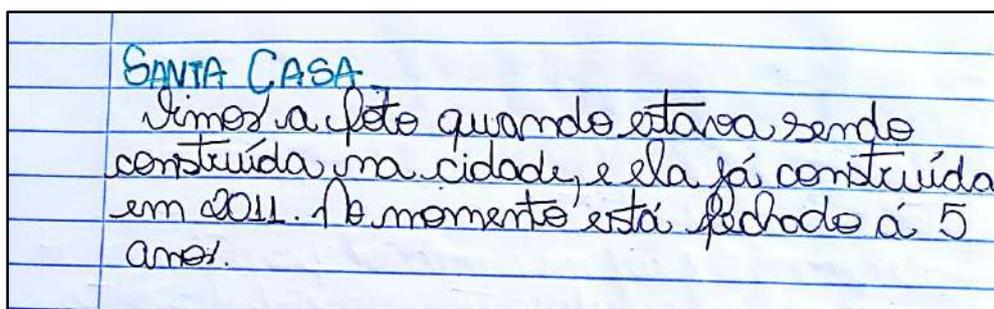
Além disso, consideramos significativo o registro seguinte da aluna. Ela descreveu a aula, em que, em duplas, eles retomaram as fontes e fotos antigas e depois em uma roda de conversa, compartilharam as descobertas que tinham feito. A aluna escreveu:

“Foi muito legal!! Como cada dupla estava com um tema diferente, conseguimos aprender várias coisas muito interessantes sobre o passado de Aguai. Cada um compartilhou seu conhecimento, **isso fez a aula tornar muito mais intrigante e instrutora.**” (grifo nosso, relato da aluna do D3)

Nesse sentido, confirma-se, mais uma vez, a consideração de que as aulas, em que os alunos possam participar de forma ativa e em que eles possuam voz, tornam-se muito mais significativas para a construção do aprendizado e também para os próprios alunos.

Por fim, a aluna do D4 imprimiu e colou em seu diário as fotos antigas e atuais que eles trouxeram para a sala de aula. Na sequência de cada fotografia, ela fez uma descrição sobre o lugar e suas transformações. Chamou-nos atenção o registro da aluna constando um fato que prejudica a todos os munícipes: o fechamento da Santa Casa da Misericórdia de Aguai. Em sua produção textual, essa temática é retomada. Observamos, assim, uma leitura crítica da aluna sobre as fontes analisadas, conforme ilustra a figura 51.

Figura 60. Diário 4

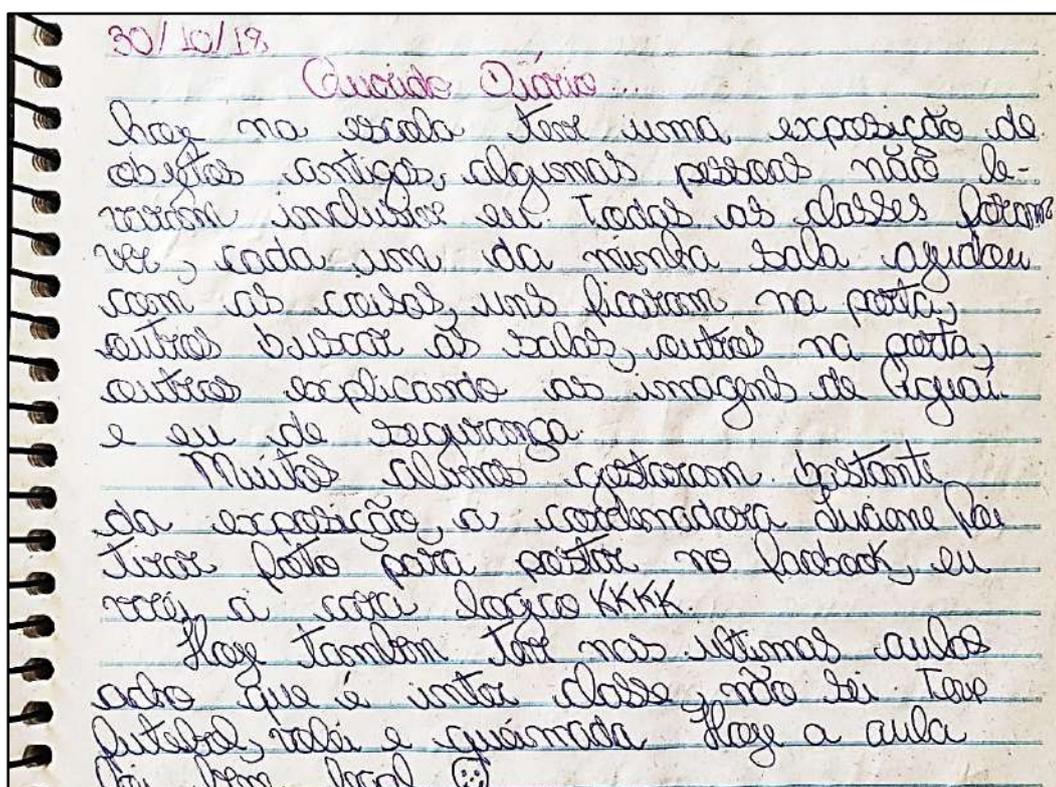


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Sobre a Exposição de Objetos antigos

A exposição de objetos antigos foi outra vivência discursiva que gerou bastante participação e envolvimento dos alunos. Todos puderam participar de alguma forma e percebia-se o envolvimento deles em poder participar deste evento. Observamos o registro dessa atividade nos quatro diários analisados. A aluna do D1 relatou que, assim como alguns de seus colegas, ela não levava um objeto. Ela explicou como foi a atividade, afirmando que “muitos alunos gostaram bastante da exposição” e finalizou dizendo que “a aula foi bem legal”, como podemos observar na imagem 52.

Figura 61. Diário 1



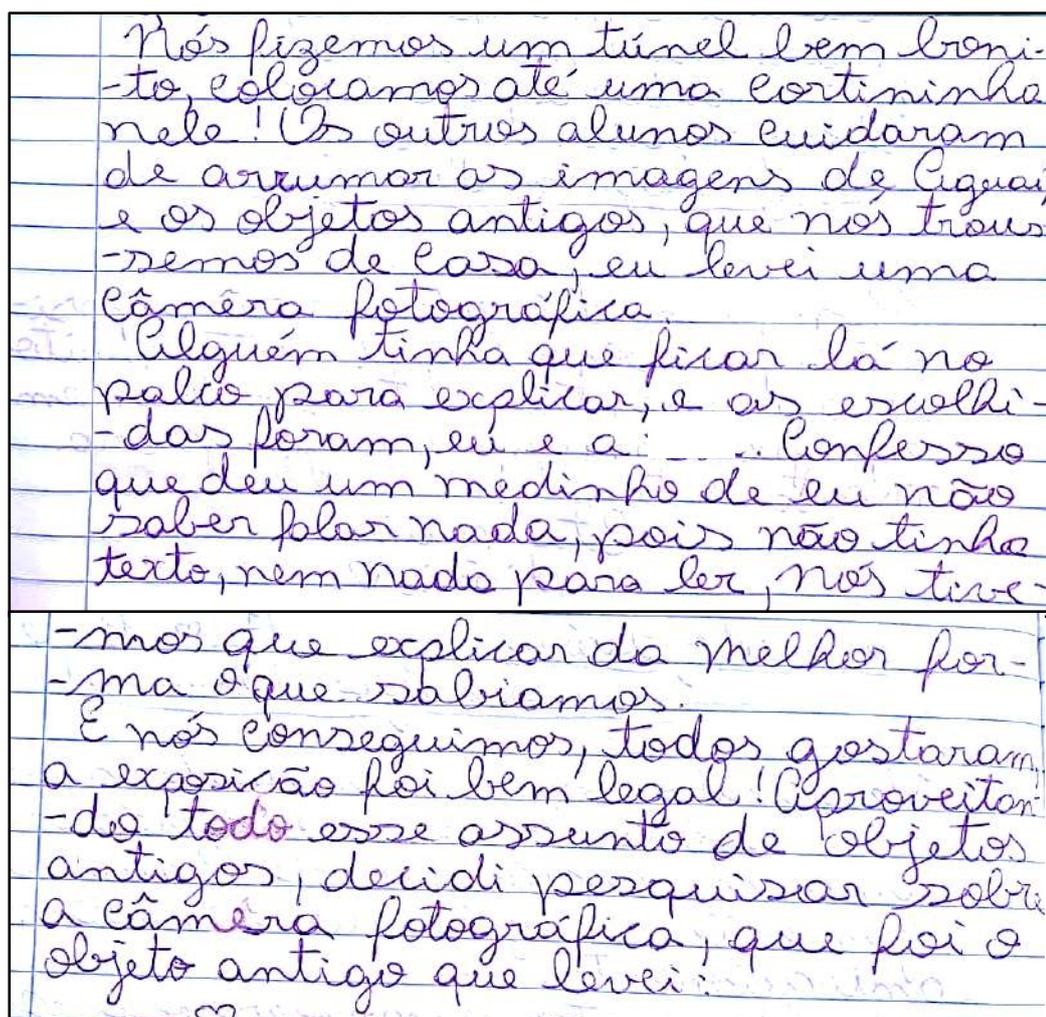
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao observarmos o registro do D2 sobre a exposição, percebemos que a aluna, inicialmente, explicou sobre a atividade e as divisões de tarefas entre os grupos. É importante observarmos um fragmento do relato da aluna em que ela registrou que ela e sua amiga ficaram no palco para explicar a exposição, e completou:

“Confesso que deu um medinho de eu não saber falar nada, pois não tinha texto, nem nada para ler, nós tivemos que explicar da melhor forma o que sabíamos. E nós conseguimos, todos gostaram, a exposição foi bem legal.”

Depreendemos, frente ao que a aluna relatou, que se faz necessário oportunizar mais momentos em que eles possam praticar a oralidade, pois, muitas vezes, quando são convidados a fazê-lo, eles não se sentem preparados. Sabemos que há um nervosismo quando se precisa falar em público, mas sabemos também que há uma carência desses momentos em sala de aula. Podemos observar o relato na figura que segue:

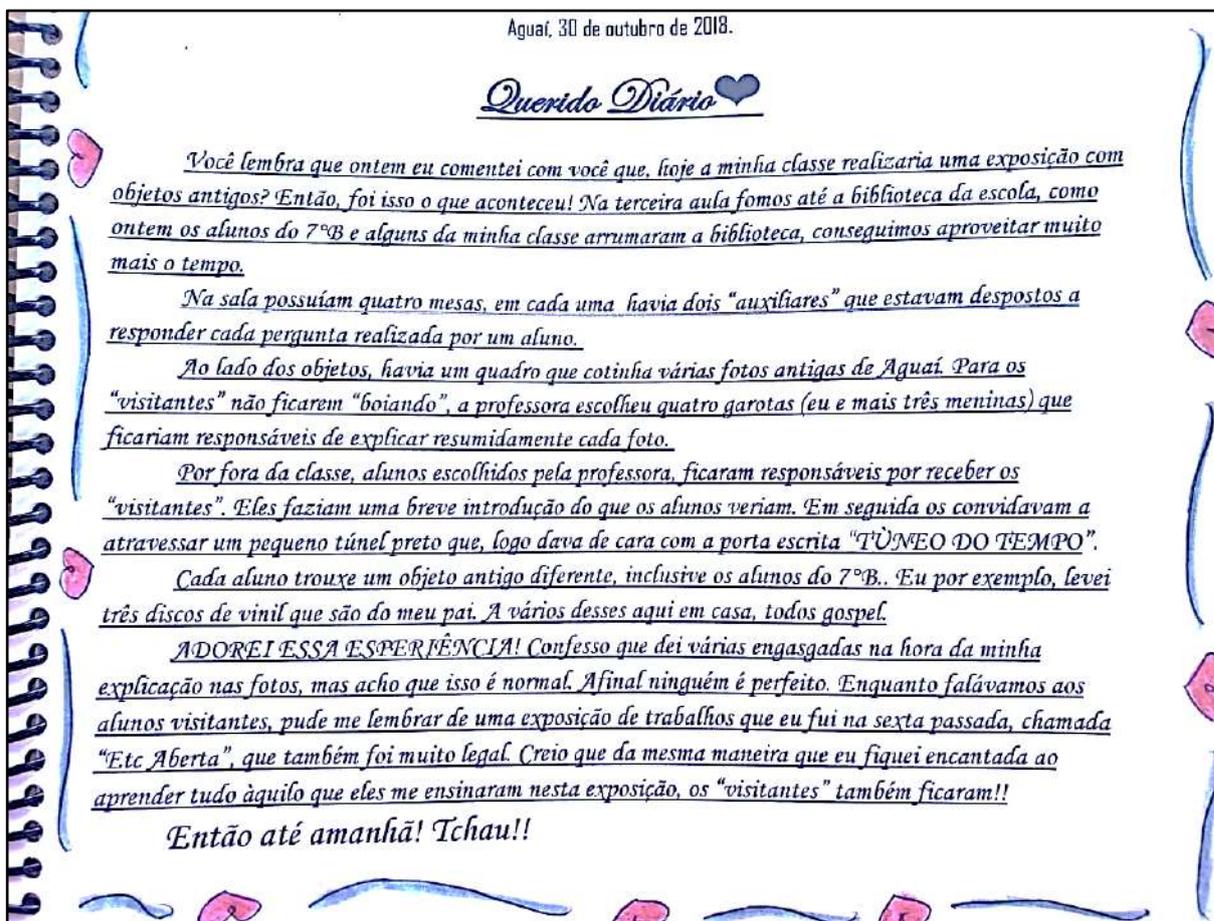
Figura 62. Diário 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Vemos um relato parecido no D3, representado na figura abaixo, onde a aluna também descreveu a organização da exposição e as situações embaraçosas que enfrentou quando precisou explicar as comparações entre as fotos antigas e atuais do município para os colegas que vieram prestigiar o evento: “Confesso que dei várias engasgadas na hora da minha explicação nas fotos, mas acho que isso é normal.”. Ademais, a aluna relatou, em letras garrafais, que adorou a experiência e comparou-a com a própria oportunidade que teve de ir ao evento “ETEC Aberta”, muito comum nas Escolas Técnicas do estado de São Paulo. Sobre esse aspecto, ela refletiu também sobre os alunos que vieram visitar a exposição, pressupondo que, assim como ela ficou fascinada por ter aprendido coisas novas, eles também deveriam ter ficado.

Figura 63. Diário 3

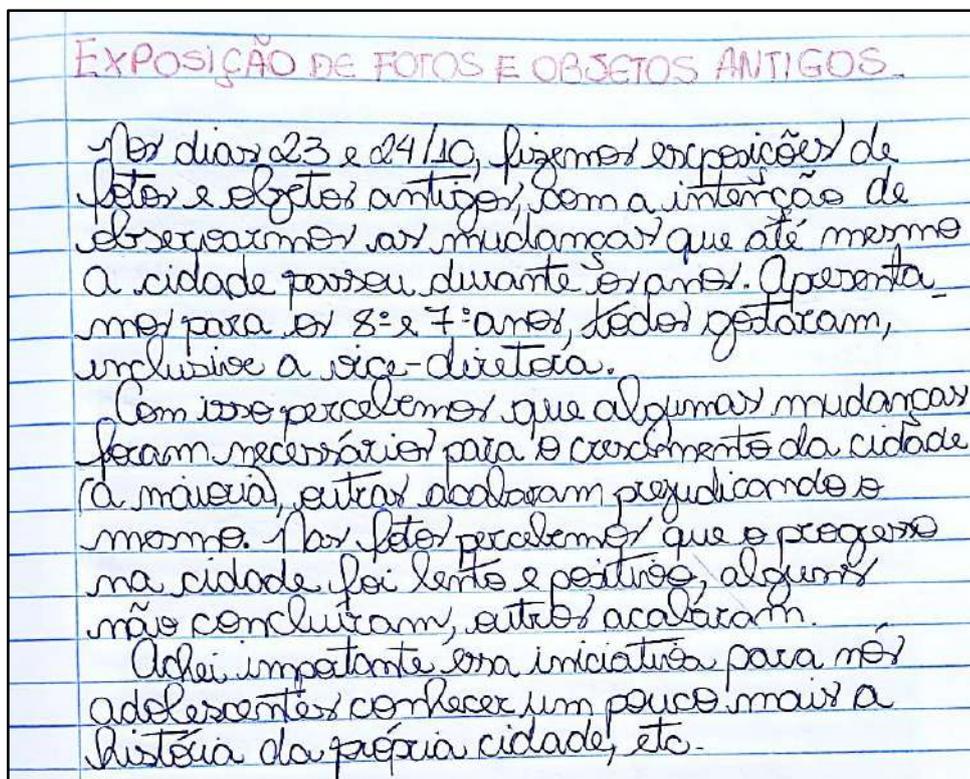


Fonte: Arquivo pessoal da autora

O último relato sobre a exposição demonstrou uma análise crítica sobre as mudanças vivenciadas pelo município. Algumas delas, a aluna considerou boas, já outras, prejudiciais. Observamos, ainda, a afirmação de que todos tenham gostado, “inclusive a vice-diretora”. Além

disso, a aluna acreditou ter sido uma iniciativa importante para que eles conhecessem “um pouco mais a história da própria cidade”, conforme demonstra a imagem 55:

Figura 64. Diário 4



Fonte: Arquivo pessoal da autora

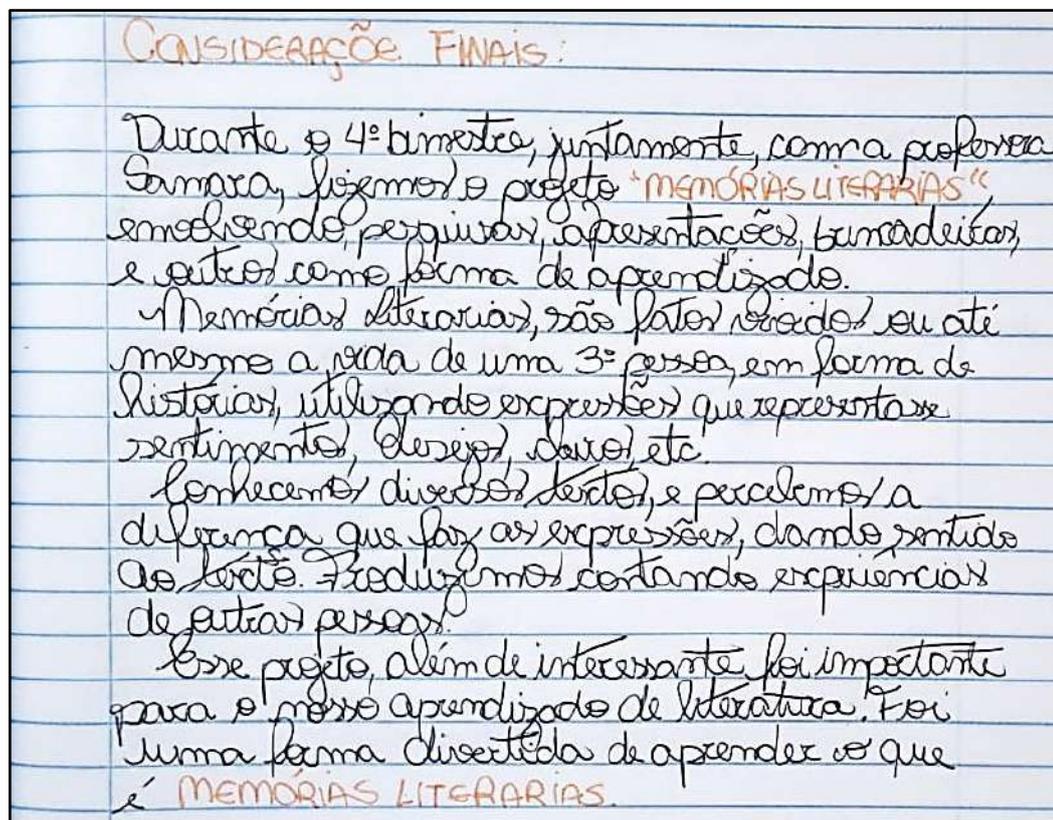
Vale ressaltar ainda que, seja pelos diários de leitura, seja pela forma como o projeto fora conduzido, evidenciamos uma aproximação maior entre educador e educando. A aluna do D1, por exemplo, em uma página de seu diário, descreveu, a partir de uma imagem, como ela achava que sua professora é. Já a aluna do diário 03 escreveu: “Este dia, a primeira e última aula foram de português, e como todas as aulas da professora Samara, fizemos algo diferente.” A mesma aluna, em outro relato se lamentou por uma falta da professora: “Hoje para ser sincera, a aula de português foi nem um pouco interessante, pois a professora Samara precisou faltar...”

Já sabemos que, grosso modo, os alunos aprendem mais quando gostam de seus professores e, assim, criar uma relação saudável também é importante.

Para finalizar, expomos um fragmento que encerra o D4, em que a aluna analisou o que foi, para ela, o desenvolvimento do projeto. Conforme podemos ver na figura 56, a aluna listou as atividades de pesquisas, apresentações e brincadeiras realizadas como formas de aprendizado. Ela descreveu o que compreendeu por memórias literárias e finalizou afirmando:

“esse projeto, além de interessante, foi importante para o nosso aprendizado de literatura. Foi uma forma divertida de aprender o que são MEMÓRIAS LITERARIAS”.

Figura 65. Diário 4



Tendo exposto e analisado todos os relatos sobre algumas das *vivências discursivas* que os alunos puderam experimentar, concluímos que elas direcionam para a compreensão de que atividades que os posicionem como protagonistas no processo, segundo o que eles mesmos opinaram, são mais significativas. Sobre isso, Bazerman (2006) afirma que, ao se trabalhar com um gênero, é preciso clareza para entender que, ele, além de dar forma às nossas ações e intenções, é também um caminho “de agência e não pode ser ensinado e divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras” (p.10) Fazendo uso das palavras do autor, o projeto de ensino teve como foco construir pontes entre aquilo que se aprende e as situações de uso. Isto é, ao dialogar com moradores da comunidade, investigar fontes e propor uma exposição, deixamos de treinar a língua e passamos a vivenciá-la.

Nessa perspectiva, o autor defende um trabalho com os gêneros sob um olhar dinâmico, interativo e agentivo. Ele coloca no cerne da questão a importância de se saber o que as pessoas querem produzir, com a escrita, em um mundo em transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido propiciou um grande envolvimento com a leitura, fazendo com que alunos que não possuíam esse hábito pudessem vivenciar essa prática, além de envolver, de forma constante, a comunidade escolar. Esse é um grande ganho para a escola, pois observamos que, em geral, escola e comunidade são vistas como espaços distintos: formamos cidadãos para a sociedade, mas, aparentemente, a rede escolar está distante dela, esquecemo-nos de trazer a comunidade para dentro da escola.

Se não quisermos que o ensino de língua torne-se apenas treinos de discursos, devemos fazer com que as práticas escolares ultrapassem os muros da escola e tornem a aprendizagem, a leitura e a escrita mais significativas, mais reais.

Ao retomar as proposições iniciais, que motivaram este estudo, observamos que, a partir de materiais fornecidos às escolas públicas, é possível promover espaço para o letramento literário em sala de aula, democratizando a língua e desenvolvendo habilidades de leitura e escrita. Foi possível perceber também, pelos relatos dos próprios alunos, que essa condução pode ser realizada de maneira motivadora e divertida, conforme o último relato analisado.

Além disso, observamos nas produções realizadas, uma apropriação dos elementos composicionais do gênero. As produções finais apresentaram-se bem estruturadas, demonstrando apreensão da progressão, articulação, unidade e encadeamento textuais. Os alunos demonstraram, ainda, uma melhor percepção sobre os marcadores temporais e de lugar que remetem o leitor a um outro tempo narrativo, característicos do texto de memórias literárias. Dessa maneira, compreendemos que é possível promover espaço para a leitura literária no Ensino Fundamental II, desde que os professores engendrem, a exemplo deste, projetos de ensino que favoreçam refinamento, progressão e encantamento para com a literatura.

Por fim, ao favorecer a tomada de decisão e protagonismo dos alunos, ao motivar que eles elaborassem, de modo próprio e original, as lembranças que colheram, depreendemos um processo de (trans)formação da autonomia, autoria e autoestima dos educandos. Ao resgatar aspectos da cultura e história local, ao conduzir leituras e escritas que incitassem suas subjetividades, os alunos puderam (re)construir, (re)pensar sobre suas identidades, em um movimento singular e universal. Singular, pois imprimiram suas subjetividades em seus textos e também experimentaram novas perspectivas de si com o desenvolvimento do projeto de ensino. Universal, pois experimentaram o compartilhamento de valores, elaboraram uma cultura comum e puderam refletir sobre o valor de pertencer a uma comunidade.

Nesse sentido, observamos que as práticas de leitura, escrita e *vivências discursivas* desenvolvidas, a partir das histórias escritas pelos alunos, que não são deles, mas a eles pertencem, favoreceram novas relações com seu entorno, além de compreender projetos de vida, de pertencimento e identidade.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L.M.; ABAURRE M. B. M. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

AGUAÍ SITE OFICIAL. *História de Aguaí*. Disponível em: < <https://https://aguai.sp.gov.br/home/historia/>>. Acesso: 15/09/2018

ANTUNES, Irandé. Língua e Cidadania: Repercussões Para o Ensino in *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

BAKHTIN. M. Os gêneros do Discurso in: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BARTHES, Roland. Sur la lecture. In : . *Le Bruissement de la langue*. Paris: Seuil, 1984. p. 37-47. (Coll. Points- Essais, 4)

BASSANI, Kelli B. aluna finalista do prêmio escrevendo o futuro em 2006, 4ª série da E.M.E.I.E.F. Walter Fontana, Toledo-PR

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BELINKY, Tatiana. *Transplante de menina*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Transplante de Menina*. In: CLARA, R.A.; ALTENFELDER, A.H. *Se bem me lembro...*São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF:MEC, 2016. p.63.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velho*. São Paulo: T.A. Queiroz,1979.

_____. *O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização / Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em 12 mar.2018.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CAMPOS, Roberto. *A lanterna na popa*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.

CANDIDO, Antonio. *O direito à Literatura* In: Vários Escritos. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.

CLARA, R.A.; ALTENFELDER, A.H.; ALMEIDA, N. *Se bem me lembro...* São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2016.

COMPAGNON, Antoine. *Le Démon de la théorie: littérature et sens commun*. Paris: Seuil, 1998.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DALLA-BONA, E. M. BUFEM, L. S. *Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino*. Educação em Revista. Belo Horizonte v. 29n. 01p. 179-203. mar. 2013 fundamental.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C.A. (Org.). A filosofia da linguagem in: *Linguagem & diálogo as ideias linguísticas do círculo de BAKHTIN*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 99-138

FIORIN, José L. *As astúcias da Enunciação – As categorias de pessoa, espaço, tempo*. 3.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 113-228.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *O que é um autor?* Trad. A. F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Portugal: Veja Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Edson G. *Nas ondas do rádio*. In: CLARA, R.A.; ALTENFELDER, A.H. Se bem me lembro...São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF:MEC, 2016.

GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

GONZÁLES, A. M. M. *La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires: écrire de la littérature pour apprendre la littérature*. *Repères*, Lyon, n. 40, p. 201-225, 2009.

GROMER, B.; SCHEIDHAUER, M.-L. Le travail d'écriture littéraire. In: *DÉPARTEMENT «Didactiques des Disciplines» Unité Français le Groupe EVA*. Paris: Hachette Éducation, 1996. p. 30-52

JOLIBERT, Josette. e colaboradores. *Formando Crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. volume II.

JOUBE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KOCH, I.V. e ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

LANGLADE, Gérard. L'Activité fictionnalisante du lecteur. In: SEMINAIRE DU LABORATOIRE DLLJ DU CELAM, équipe d'accueil n. 3206, 27 janvier 2005, Université de Rennes 2. *Communication...* Rennes, 2005. Disponível em: <<https://www.uhb.fr/labos/celam/index.htm>>. Acesso em: 2007.

LAURITO Ilka B. *As almas do Amém* in: *A menina que fez a américa*. São Paulo: FTD, 2002.

LE GOFF, Jacques. *Enciclopédia Enaudi. Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1996.

MARCUSCHI, L.A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Elizabeth. Como escrever as memórias do outro, revelando toda sua singularidade. In: RANGEL, Egon. (Org.) *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?* São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011. p. 22-37.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística: A Expressividade na Língua - Portuguesa*. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

MARTINS, M.H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, M.R; SILVA, M.C da. *Experiências de leitura no contexto escolar*. In: LITERATURA: Ensino Fundamental. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

NETO, Antonio Gil. *Como num filme*. Texto escrito com base no depoimento de Amalfi Mansutti, 82 anos. In: CLARA, R.A.; ALTENFELDER, A.H. *Se bem me lembro...*São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF:MEC, 2016.

NORA, Pierre (Org.). *Les lieux de mémoire: La République*. Paris: Gallimard, 1984.

PARAÍSO, Rostand. *Antes que o tempo apague...* 2ª- ed. Recife: Editora Comunicarte, 1996.

PASSARELLI, L. M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2013.

PLANO de Gestão. E.E. Padre Geraldo Lourenço. Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, 2018.

RANGEL, E.O (Org) *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?* São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011.

RIBEIRO, João B. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp.105-112.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino*. v.24, n.2. Florianópolis: Perspectiva, 2006. p. 569-596.

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Trad. N. L de Rezende e G. R. de Oliveira. Cadernos de pesquisa v.42 n.145. 2012, p.272-283.

SABINO, Fernando. *O menino no espelho*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

SANTO, R. H. E. *Dando voz ao aluno na escola*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e Dança; Universidade Federal da Bahia, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 6ª série/7º ano*. São Paulo: SE, 2014.

SILVA, E.T. da. *Unidades de Leitura: Trilogia Pedagógica*. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VARELLA, Drauzio. *Nas ruas do Bras*. Ilustrações de Maria Eugênia. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2000.p.5.

VOLOSHINOV, V.N./ BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

XAVIER, A. C. *Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa*. Catanduva: Rêspel, 2006.

YUNES, Eliana. *A literatura está mesmo em perigo?* In: LIMA, Aldo et al. (Orgs). *O direito à literatura*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 77-91.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A – EIXO DA LEITURA PROPOSTO PELA BNCC

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog</i>, <i>sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social³³, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, <i>fanzine</i>, <i>fanvídeo</i>, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthroug</i>, <i>detonado</i>, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.

<p>Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
<p>Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
<p>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (Índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema.

	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer/inferir o tema.• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.• Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.• Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none">• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.• Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

ANEXO B – GRADE DE CORREÇÃO

MEMÓRIAS LITERÁRIAS Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	<ul style="list-style-type: none"> • O texto se reporta, de forma singular, à cultura e à história local?
Adequação ao gênero	3,0	<p>Adequação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • O texto aborda aspectos da cultura ou da história local (um acontecimento, um lugar, um costume etc.)? • É possível perceber que o autor fez entrevistas para recuperar lembranças de outros tempos relacionadas ao lugar onde vive e trouxe a voz do entrevistado para o seu texto? • O texto resgata aspectos da localidade pela perspectiva de um antigo morador? • O texto deixa transparecer sentimentos, impressões e apreciações para provocar sensações, envolver o leitor e transportá-lo para a época da vivência narrada? • O texto está estruturado como uma narrativa e usa recursos de linguagem que lhe conferem características literárias? • As referências a objetos, lugares, modos de vida, costumes, palavras e expressões que já não existem ou que se transformaram reconstróem experiências pessoais vividas?
	2,5	<p>Adequação linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • As memórias são narradas em primeira pessoa como se as lembranças fossem do autor? • No caso de o autor recorrer à narrativa em 3ª pessoa ou a outras vozes, as marcações estão adequadamente indicadas no texto? • O texto está estruturado de modo progressivo e articulado? Tem unidade e encadeamento? • O uso dos tempos verbais e dos indicadores de espaço situa adequadamente o leitor em relação aos tempos e espaços retratados? • Os recursos linguísticos selecionados (expressões de outras épocas, figuras de linguagem, referências a imagens e sensações etc.) contribuem para integrar o real e o ficcional na construção do estilo literário do texto?
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> • O autor elaborou de modo próprio e original as lembranças dos moradores entrevistados? • O autor retrata a história de uma época remota a partir do seu olhar e de vivências do entrevistado? • Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? • O título do texto motiva a leitura?
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)? • O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço da produção de sentidos ou da literariedade no texto?

Fonte: Caderno "Se bem me lembro..." OLPEF

**ANEXO C – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO DE ENSINO –
REFERENCIADAS NO MATERIAL DA OLPEF**



E.E “PADRE GERALDO LOURENÇO”
RUA XV DE NOVEMBRO, Nº 1228 – CENTRO, AGUAÍ – SP
CEP: 13860-000 TELEFONE: (19) 3652-1520

NOME DO ALUNO: _____ SÉRIE: _____

DATA DA ATIVIDADE: _____

PROFESSORA: SAMARA FRANÇA LÍNGUA PORTUGUESA

- 1) Após a audição dos textos “Transplante de Menina” Tatiana Belinky e “Parecida mais diferente” Zélia Gattai, discuta com seus colegas e professora e depois reflita:

- a) Que temas são tratados nos trechos?

- b) Quem vivenciou e está narrando os acontecimentos na primeira história? E na segunda?

Elas se parecem com alguma situação que vocês já vivenciaram?

Há acontecimentos marcantes na vida de vocês, que mereçam ficar registrado para sempre na memória?

PARA SABER MAIS

- 2) Vamos pesquisar e registrar o significado das palavras “memória” e “memórias”:

Memória:

Memórias:

- 3) Vamos nos reunir com outros colegas, compartilhem o que ouviram e organize o quadro abaixo com os seguintes dados:

Nome e idade do entrevistado	Fato lembrado	Temas mencionados	O que mais chamou a atenção

.E "PADRE GERALDO LOURENÇO"
 RUA XV DE NOVEMBRO, Nº 1228 – CENTRO, AGUAÍ – SP
 CEP: 13860-000 TELEFONE: (19) 3652-1520

NOME DO ALUNO: _____ **SÉRIE:** _____
DATA DA ATIVIDADE: _____
PROFESSORA: SAMARA FRANÇA
LÍNGUA PORTUGUESA

- 1) Vamos ler mais um trecho de texto de Memórias? Este fragmento pertence ao livro "Nas ruas do Brás" do escritor brasileiro Drauzio Varella.

Memórias literárias

O pai do meu pai era pastor de ovelhas numa aldeia bem pequena, nas montanhas da Galícia, ao norte da Espanha. Antes de o dia clarear, ele abria o estábulo e saía com as ovelhas para o campo. Junto, seu amigo inseparável: um cachorrinho ensinado.

Numa noite de neve na aldeia, depois que os irmãos menores dormiram, meu avô sentou ao lado da mãe na luz quente do fogão a lenha:

– Mãe, eu quero ir para o Brasil, quero ser um homem de respeito, trabalhar e mandar dinheiro para a senhora criar os meus irmãos.

Ela fez o que pôde para convencê-lo a ficar. Pediu que esperasse um pouco mais, era ainda um menino, mas ele estava determinado:

– Não vou pastorear ovelhas até morrer, como fez o pai.

Mais tarde, como em outras noites de frio, a mãe foi pôr uma garrafa de água quente entre as cobertas para esquentar a cama dele:

– Doze anos, meu filho, quase um homem. Você tem razão, a Espanha pouco pode nos dar. Vá para o Brasil, terra nova, cheia de oportunidades. E trabalhe duro, siga o exemplo do seu pai.

Meu avô viu os olhos de sua mãe brilharem como líquido. Desde a morte do marido, era a primeira vez que ela chorava diante de um filho.

Drauzio Varella. *Nas ruas do Brás*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000, p. 5. Coleção Memória e História.

- 2) Escolha uma cena que tenha chamado sua atenção no texto lido, e ilustre abaixo:



E.E "PADRE GERALDO LOURENÇO"
 RUA XV DE NOVEMBRO, Nº 1228 – CENTRO, AGUAÍ – SP
 CEP: 13860-000 TELEFONE: (19) 3652-1520

NOME DO ALUNO: _____ **SÉRIE:** _____

DATA DA ATIVIDADE: _____

PROFESSORA: SAMARA FRANÇA

LÍNGUA PORTUGUESA

- 1) Agora que você já sabe o que é uma fonte histórica, escolha uma fonte na “Caixinha da Memória”, se reúna com um colega e crie um relato sobre o que descobriu da história de nossa cidade:

- 2) Sabemos que descrever pessoas, sentimentos e lugares é muito recorrente em textos de Memórias Literárias. Você realizou o registro fotográfico de um importante local de nossa cidade. Descreva este local, depois troque seu texto com um colega.

ANALISANDO O TEXTO DO COLEGA

- 3) Analise o texto de seu colega e responda:

- a) Pela descrição, uma pessoa que não conhece o local poderá imaginá-lo?

- b) O autor usou recursos para tornar a descrição atraente? Quais?



E.E "PADRE GERALDO LOURENÇO"
 RUA XV DE NOVEMBRO, Nº 1228 – CENTRO, AGUAÍ – SP
 CEP: 13860-000 TELEFONE: (19) 3652-1520

NOME DO ALUNO: _____ **SÉRIE:** _____

DATA DA ATIVIDADE: _____

PROFESSORA: SAMARA FRANÇA

LÍNGUA PORTUGUESA

- 1) Leia um trecho da obra de Edson Gabriel Garcia, chamada "Nas ondas do rádio".

“Cheguei a Nova Granada de manhãzinha, quase escuro, quase claro, a noite indo embora sem pressa e o dia, menos apressado ainda, dando as caras. Passei a alça da mochila pelo ombro, e comecei a caminhar em direção da casa de meus pais, localizada no centro da cidade, para uma visita de carinho e saudade.”

- a) É possível identificar o tempo em que os fatos se deram?

Há expressões que marcam o tempo exato em que as ações ocorreram?

Pelos verbos usados, é possível saber se a ação ocorre no presente ou no passado?

Agora iremos ler um novo trecho de uma obra já reproduzida na coleção das olimpíadas. Desta vez, de Ilka Brunhilde Laurito em "As almas do Amém".

“ Naquela grande casa de pedra em que vovô Vincenzo e vovó Catarina moravam [...]havia uma escadinha misteriosa que subia de uma das grandes salas e que parava numa porta sempre trancada.”

- a) E agora? Em que tempo ocorreram os fatos relatados? Também no passado?

Compare os dois textos e observe se há diferença em relação as escolhas verbais.

- _____
- 2) Leia a definição e procure preencher as lacunas de acordo com seu conhecimento também adquirido ao longo do bimestre:

O pretérito perfeito indica uma ação pontual, completamente terminada no passado, como por exemplo, os verbos: _____. Ele é adequado para relatar ações fechadas, construindo um aspecto de duração mais rápida na unidade de sentido do texto. Já o pretérito _____ indica uma ação habitual no tempo passado, fato cotidiano que se repete muitas vezes. Ele é adequado quando se descreve "a vida sempre igual de todos os dias", construindo um aspecto de duração mais longo na unidade textual.



E.E "PADRE GERALDO LOURENÇO"
 RUA XV DE NOVEMBRO, Nº 1228 – CENTRO, AGUAÍ – SP
 CEP: 13860-000 TELEFONE: (19) 3652-1520

NOME DO ALUNO: _____ **SÉRIE:** _____

DATA DA ATIVIDADE: _____

PROFESSORA: SAMARA FRANÇA

LÍNGUA PORTUGUESA

1) Vamos ler algumas palavras e expressões que se referem a objetos ou costumes antigos. Você poderá atribuir um significado a elas. Neste momento, não vale consultar o dicionário.

a) Gramofone de tromba e manivela:

b) Zagaia:

c) Lorota:

2) Leia os excertos abaixo, verificando se agora consegue definir melhor as mesmas palavras:

“Na minha ótica de primeira infância, o Pantanal me parecia mais perigoso que belo. Tinha medo de cobras (a jararaca, a cascavel e a sucuri) e das onças (parda e pintada), então abundantes nas várzeas e capões. A suprema forma de coragem era a caçada de onça com **zagaia**.” (Roberto Campos. *A lanterna na popa*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.)

“Não se curtia som e aparelhos de alta-fidelidade. Ouvia-se música em **gramofones de tromba e manivela**.” (Zélia Gattai. *Anarquistas, graças a Deus*. Rio de Janeiro: Record, 1986.)

“Quebrávamos as pontas dos lápis e com o descaramento e a falsa pretensão de deixarmos todos eles apontadinhos para a letra ficar bem desenhada e bem bonita nas nossas brochuras, lá íamos nós, atrás da porta e com o gilette em punho, armar em cochichos a melhor estratégia para o próximo jogo. Tudo **lorota**! (Antonio Gil Neto. “Como num filme”. Texto escrito com base no depoimento de Amalfi Mansutti, 82 anos.)

a) Para que serve a zagaia?

b) Para que as pessoas usam o gramofone?

c) Você pode imaginar o que é lorota?

3) Agora, pesquise os significados das palavras estudadas no dicionário e veja se quando você criou hipóteses houve uma aproximação das definições reais das palavras.

a) Gramofone de tromba e manivela:

b) Zagaia:

c) Lorota:

- 4) Nós realizamos uma exposição de objetos e fotos antigas, e você deve conhecer algumas expressões usadas antigamente que não são tão recorrentes hoje em dia. Escreva um pequeno texto, contando uma situação em que essa palavra, expressão ou objeto antigo eram utilizados.



E.E "PADRE GERALDO LOURENÇO"
 RUA XV DE NOVEMBRO, Nº 1228 – CENTRO, AGUAÍ – SP
 CEP: 13860-000 TELEFONE: (19) 3652-1520

NOME DO ALUNO: _____ **SÉRIE:** _____ **DATA DA**
ATIVIDADE: _____ **LÍNGUA**
PROFESSORA: SAMARA FRANÇA
PORTUGUESA

- No texto de Memórias Literárias, as informações podem aparecer de um jeito diferente, mais literário, mais poético. Vamos ler novamente alguns textos memorialistas identificando como são descritos os fatos e observar os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos empregados.

João Ubaldo Ribeiro – Memória de livros

Fatos	Fragmentos do texto – Como o autor narrou o fato
A avó pede ao filho que não a contrarie, pois acordou com dor no nervo ciático.	
O pai pede à sua mãe que não deixe o neto fazer o que quer.	
A avó diz que vai bater em quem vier aborrecê-la.	
A avó e o neto iam, animados, à banca de revistas.	

Manoel de Barros – O Lavador de Pedra

Fatos	Fragmentos do texto – Como o autor narrou o fato
Os meninos corriam rapidamente pelo lugarejo.	
Ele via os meninos rodando os arcos de barril como se fossem pneus de bicicleta.	
O apelido de meu avô era Lavador de Pedra.	
As pessoas que passavam por ali conversavam com meu avô.	



E.E "PADRE GERALDO LOURENÇO"
 RUA XV DE NOVEMBRO, Nº 1228 – CENTRO, AGUAÍ – SP
 CEP: 13860-000 TELEFONE: (19) 3652-1520

NOME DO ALUNO: _____ **SÉRIE:** _____

DATA DA ATIVIDADE: _____

PROFESSORA: SAMARA FRANÇA

LÍNGUA PORTUGUESA

→ Leia o trecho de uma entrevista (base), realizada por Antonio Gil, para a produção de Memórias Literárias:

Gil: Sr. Amalfi, sua filha me disse que o senhor é um assíduo frequentador de cinema, não é? Ela me disse que o senhor vai ao *shopping* toda semana ver o filme que está em cartaz. Pois bem... A gente podia fazer esta entrevista como se fosse um filme. O que o senhor acha? O senhor vai se lembrando e vai me contando... Pode ser assim? Do que o senhor se lembra da sua infância? O senhor pode me falar das suas primeiras lembranças? É só entrar no filme da sua vida, não é?

Sr. Amalfi: Silêncio. (O sr. Amalfi ficou por alguns brevíssimos instantes revivendo com os olhos, olhando para cima, para o mundo das emoções da memória revisitada. Como se eu não estivesse lá. Vi que o pequeno azul dos seus olhos marejaram instantaneamente. Mas dei corda para a entrevista se inaugurar.)

Gil: Fale um pouco de seus pais ou de seus avós.

Sr. Amalfi: Ah... Meu Deus! Me dá uma emoção muito forte lembrar esses tempos... Faz tanto tempo! É que eu tenho muita saudade desse tempo que já foi... Sou muito chorão, sabe? Quando eu me lembro do meu pai e da minha mãe eu choro sempre... Deixa ver... Você não vai tomar o seu café? Vai esfriar... Bom, vamos lá! Daquele tempo eu me lembro... Bom, meu pai era italiano e a minha mãe também. Ele era marinheiro. Era Ângelo. Ângelo Amalfi. Você sabe que no ano retrasado eu fui até esse lugar lá na Itália e pude conhecer a terra dos meus pais... Foi o melhor passeio que eu fiz até hoje... Lembro bem porque a minha mãe me contava... Eles vieram casados para São Paulo em 1918. E já ficaram em Santana [bairro da Região Norte da cidade de São Paulo]. Naquele tempo ela disse que nem existia a Voluntários da Pátria [rua famosa desse bairro], veja você. Meu pai foi trabalhar na Sorocabana [Estrada de Ferro Sorocabana – companhia ferroviária criada em 1870]. E aí..

→ Agora, leia a produção de Memórias Literárias:

Não foi difícil cair nas graças de seu Amalfi. Direto, sincero, amoroso, foi logo falando de sua vida, com um jeito meio solto, especial, como quem vai montando uma sequência de cenas em nosso pensamento. De início, estáticas e em preto e branco, e, aos poucos, em impulsos coloridos. Depois de uma ou outra pergunta, quase nem precisei falar mais nada. Apenas ouvir, entregar-se à brincadeira da memória era o que bastava.

Ele foi contando, contando e imagens foram se instalando em mim como quem entra em um filme.

"Esse cheirinho de café pendurado no vento leve conduz a meu tempo mais antigo.

Pensei ouvir bem baixinho um fiapo de uma canção napolitana e tudo veio à tona. Logo lembrei-me de minha mãe torrando café, fazendo o pão, a macarronada. Bem que procuro não pensar muito para não marejar os olhos.

O começo de tudo foi na Itália. De lá vieram meus pais. Fugidos do horror da guerra, acabaram por fazer a vida aqui em São Paulo, onde nasci.

É a partir dessas lembranças que minha cabeça parece uma máquina de fabricar filmes.

Recordo muita coisa. Não só do que minha mãe contava, mais ainda das que eu vivi."

Observe que o autor utilizou as observações que fez enquanto conversava e ouvia o entrevistado, reconstruindo as lembranças memoradas pelo entrevistado. As respostas foram transformadas em Memórias Literárias e Antonio Gil entrou no passado do sr. Amalfi para narrar as memórias como se ele próprio as tivesse vivido. Você teria narrado da mesma forma?

Faria alguma alteração? Qual?



E.E. "PADRE GERALDO LOURENÇO"
 RUA XV DE NOVEMBRO, Nº 1228 – CENTRO, AGUAÍ – SP
 CEP: 13860-000 TELEFONE: (19) 3652-1520

NOME DO ALUNO: _____ **SÉRIE:** _____

DATA DA ATIVIDADE: _____

PROFESSORA: SAMARA FRANÇA

LÍNGUA PORTUGUESA

Querem aperfeiçoar o texto?

Texto original: "Dona Dulce e suas histórias"	Comentários	
Dona Dulce tem 74 anos. Nasceu e cresceu em Marlândia, numa época mais tranquila. Ela me contou que desde que nasceu até hoje Marlândia mudou bastante.	O texto está em terceira pessoa. A proposta é produzir um texto em primeira pessoa, pois trata das "memórias" do entrevistado.	
A cidade era simples e pequena, com poucas casas, quase todas feitas de taipa. As poucas ruas que existiam eram de terra, por onde passavam a boiada, charretes e apenas alguns poucos carros. A cidade tinha muita poeira e tudo era mais mato do que casas. A casa era ainda mais simples. O chão era terra pura, as camas eram cavaletes, o fogão era a lenha. Na prateleira dava para colocar poucas coisas como pratos que foram da minha avó e as panelas que minha mãe areava. Tinha meia dúzia de cadeiras velhas para as visitas.	O autor poderia trazer suas impressões sobre o lugar, descrevendo cores, cheiros, fazendo comparações entre o passado e o presente. Poderia buscar uma linguagem literária que enredasse mais o leitor.	
Falou que brincava bastante de boneca, que era feita de sabugo de milho. Também costumava fazer bichinhos com legumes e jogar queimada com bola de meia.	Iniciar o parágrafo com uma expressão como "Naquele tempo" ajuda a situar o leitor na época em que os fatos ocorreram.	
Ela contou que quando estudava a escola era para poucos, e qualquer erro tinha castigos severos. Os alunos ficavam em cima do milho e levavam palmadas de palmatória. Ela sentia muito medo da professora. Teve uma vez em que um menino foi parar no hospital depois dos castigos que recebeu.	Trazar impressões e sentimentos que poderiam ajudar a despertar as emoções do leitor.	
Dona Dulce diz que muito tempo se passou e hoje ela vive com seus netos, lembrando o passado.	O texto precisa ser concluído, trazendo, por exemplo, o entrevistado ao tempo atual.	

Sugestões de aprimoramento

Nasci e cresci em Marlândia, numa época bem mais tranquila. Desde que nasci, há 74 anos, até hoje, a cidade mudou bastante.

A cidade era simples e pequena, com poucas casas, ainda de taipa. Pelas ruas de terra, passavam boiada, charretes e, bem diferente de hoje, apenas alguns poucos carros. A cidade tinha cheiro de poeira e de mato.

A casa onde eu morava era ainda mais simples: chão de terra vermelha, camas feitas de cavaletes e o cheiro do fogão a lenha avisava o que estava no fogo. A prateleira, apesar de pequena, exibia os pratos herdados de vovó e panelas areadas, que serviam de espelho. Fora isso, meia dúzia de cadeiras com a madeira já gasta pelo tempo esperavam as visitas.

Naquele tempo, eu brincava bastante com as bonecas de sabugo de milho. Fazíamos bichinhos com legumes e jogávamos queimada com bola de meia.

Quando eu estudava, a escola era difícil e para poucos. A qualquer deslize era palmatória e joelhos no milho, no canto da sala. Certa vez, um garoto foi parar no hospital depois que a professora exagerou no corretivo. Quando a professora se aproximava minhas mãos tremiam e eu me transformava numa verdadeira estátua de gelo.

O tempo passou depressa e hoje vivo com meus netos e as lembranças do passado.

Roteiro para revisão

- ▶ O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?
- ▶ O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado? O que pode ser feito para que o texto seja relatado em primeira pessoa?
- ▶ O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado? Há outros trechos em que é possível acrescentá-las?
- ▶ O autor descreve objetos antigos, lugares que se modificaram ou já não existem?
- ▶ O texto estabelece relações entre a narrativa do entrevistado e o lugar onde vive? O que pode ser feito para reforçar essa ligação?
- ▶ O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado? É possível encontrar no depoimento outras impressões que possam ser inseridas no texto?
- ▶ Há no texto trechos com marcas da linguagem oral informal (“né”, “daí” etc.), que devem ser substituídos por expressões mais adequadas ao gênero em questão?
- ▶ Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito estão usados corretamente?
- ▶ O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?
- ▶ Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO - EACH/USP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Memórias Literárias e as expressões que denotam tempo na unidade de sentido do texto

Pesquisador: Samara Gabriela Leal Samara França

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16002018.0.0000.5390

Instituição Proponente: Universidade de São Paulo

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.604.499

Apresentação do Projeto:

Estudo sobre ensino de Língua Portuguesa. Os autores referem que os alunos saem da escola com a competência linguística defasada. Decorrente dessa situação e da necessidade de transformações nas concepções sobre o ensino da língua, este trabalho tem por objetivo fomentar a prática de leitura e escrita como instrumento de inclusão social, uma vez que as demandas de uma sociedade, cada vez mais letrada, exige cidadãos que não apenas decodifiquem textos, mas sim, saibam traduzi-los nas situações reais de comunicação e realizar uma análise linguística em textos de memórias literárias, produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, realizando com eles intervenções para que se compreenda a estrutura do gênero em questão, seu propósito comunicativo e a relevância dos marcadores temporais para organização e compreensão de textos memorialistas. Espera-se que com as atividades realizadas, os alunos apreendam a função das expressões temporais que constroem, em textos de memórias literárias, um diálogo entre o presente e o passado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar os marcadores temporais em textos de Memórias Literárias, produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos finais, construindo a compreensão da função dessas palavras e expressões.

Endereço: Av. Arlindo Bettio, nº 1000

Bairro: Ermeteio Matarazzo

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-1046

CEP: 03.828-000

E-mail: cep-each@usp.br

ANEXO E – E-BOOK DAS PRODUÇÕES DISCENTES (EM CD)