



**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E
TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP**



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ISABELA CÂMARA BONILHA

**GARIMPANDO HISTÓRIAS: O GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS
LITERÁRIAS COMO IMPULSIONADOR DA PRODUÇÃO ESCRITA**

SINOP – MATO GROSSO

2021

ISABELA CÂMARA BONILHA

**GARIMPANDO HISTÓRIAS: O GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS
LITERÁRIAS COMO IMPULSIONADOR DA PRODUÇÃO ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros

SINOP – MT

2021

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

B715g Bonilha, Isabela.

Garimpando histórias: o gênero discursivo Memórias Literárias como impulsionador da produção escrita / Isabela Bonilha. – Sinop, 2021.
88 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientadora: Dra. Cláudia Landin Negreiros.

1. Memórias Literárias. 2. Projeto de Letramento. 3. Práticas de Escrita. 4. Produção Textual. I. Negreiros, C. L., Dra. II. Título. III. Título: o gênero discursivo Memórias Literárias como impulsionador da produção escrita.

CDU 821.091

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

ISABELA CÂMARA BONILHA

**GARIMPANDO HISTÓRIAS: O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS COMO
IMPULSIONADOR DA PRODUÇÃO ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, julgado pela banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros

PRESIDENTE E ORIENTADORA

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop-MT

Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva

AVALIADORA INTERNA

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop-MT

Profa. Dra. Sheila Dias Maciel

AVALIADORA EXTERNA

Universidade Federal de Rondonópolis – UFR/Rondonópolis-MT

Data da defesa:

Local da defesa: UNEMAT/Câmpus Universitário de Sinop/MT

À cidade de Guiratinga que, parafraseando
Gilberto Gil, “me deu régua e compasso”.

À Lenice, minha querida mãe, que me encheu
de sonhos para que eu os usasse com ousadia.

ISABELA CÂMARA BONILHA

AGRADECIMENTOS

Entre muitos percalços, limitações, enjoos e crises de pânico, a conclusão desse mestrado só se tornou possível graças às inúmeras pessoas que cruzaram meu caminho. Aqui, me limito a mencionar algumas delas:

Agradeço a Deus, que na sua infinita bondade, sonhou por mim os sonhos que eu já havia deixado de sonhar e mobilizou pessoas para novamente me lembrarem deles. Por ter me dado forças que eu não sabia existirem dentro de mim para cruzar mais de 1.800 km todos os meses, mesmo sofrendo de uma profunda fobia de estradas e ônibus.

À minha mãe, Lenice Inês Rasslan Câmara e à minha irmã, Arilena Câmara Bonilha, que me lembraram sempre que eu podia ser capaz de ir um pouco mais além e seguraram minhas mãos suadas por tantas vezes.

Ao meu pai, Ari Ferreira Bonilha, que me conduziu a Sinop para a prova que selecionaria os estudantes habilitados para o Profletras que, sem questionar, nem jogar grandes expectativas nos meus ombros, se mostrou pai mais do que nunca nesse momento.

Ao meu padrasto, Reinaldo Rodrigues de Almeida, que jamais duvidou de que eu fosse conseguir e sempre fez questão de me lembrar disso. Sempre.

Às minhas grandes amigas: Irinéia Rondon Machado, Marcela Gabriel, Giordanny Paula, por aguentarem todas as minhas reclamações e também por compreenderem minhas ausências.

Ao meu amado sobrinho, Sócrates Ribeiro Câmara Bonilha, que abriu as portas de seu lar sem jamais se incomodar em me ceder sua cama e seu quarto. Obrigada, loióca, por ter me feito sentir em casa. Eu te admiro e te amo muito.

A Rafael Bassi, meu namorado e companheiro, por acolher minhas lágrimas e me lembrar quando eu estava, de propósito, procrastinando.

À Orliane Matos e Zilany Magalhães, por segurarem as pontas no trabalho sempre que precisei me ausentar. Sem vocês, isso seria impossível.

A todos os queridos colegas do PROFLETRAS, pela contribuição, conversa, ombro amigo, conhecimentos compartilhados, em especial à Neiva Pagno, Karina Paes e Samyr Candelório.

A Cláudia Landin Negreiros, por suas contribuições, sua confiança e sua serenidade.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho pudesse acontecer, pois “sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas).

*"Se queres ser universal,
começa por pintar a tua aldeia"*
(Leon Tolstói)

RESUMO

Esta pesquisa está inscrita no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS -, e objetiva apresentar os dados de um estudo realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Estevão de Mendonça no município de Guiratinga/MT, *locus* da pesquisa, e centrou-se no desenvolvimento de um Projeto de Letramento que teve como intuito final a produção de textos que se aproximassem do gênero discursivo Memórias Literárias com base em relatos dos cidadãos da cidade. Foi desenvolvido, então, (embora com as dificuldades advindas da pandemia de Covid-19 que chegou ao Brasil e no mundo em 2020), um Projeto de Letramento respaldado nos estudos de Ângela Kleiman (2005-2010 e 2008). As práticas de escrita na escola e as maneiras de como desenvolvê-las, de forma significativa para os estudantes, foram embasadas nos aportes teóricos de Irandé Antunes (2016), Luiz Antônio Marcuschi (2007) e Delia Lerner (2018). Para tratar dos gêneros discursivos dialogamos com Mikhail M. Bakhtin (1997) e, para conceituar o gênero Memórias Literárias, nos ancoramos em Icléa Bosi (2003), Walter Benjamin (2012), Marli André (2001) e Sheila Dias Maciel (2013 e 2016). Como aporte para o método da pesquisa recorreremos às contribuições de Michel Thiollent (2011), e, assim, definimos a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação como forma de investigação. O Projeto de Letramento foi desenvolvido a partir de sequências didáticas, conforme os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e encontrou algumas dificuldades relacionadas ao contexto pandêmico, que não impediram a realização do mesmo, apresentando resultados significativos em relação ao processo de reflexão e escrita do gênero discursivo Memórias Literárias. Em função da pandemia, o Projeto foi reestruturado e adaptado à nova realidade e, devido ao resultado obtido, foi incorporado aos projetos da unidade escolar *locus* da pesquisa, como forma de promover o letramento dos estudantes e valorizar a cultura local.

Palavras-chave: Memórias Literárias. Projeto de Letramento. Práticas de escrita. Produção Textual.

ABSTRACT

This research is part of the Professional Master's Degree Program in Letters - PROFLETRAS -, and has as aims to present data from a study carried out with students in the 9th grade of Elementary School at Estevão de Mendonça State School in the city of Guiratinga/MT, *locus* of the research, and focused on the development of a Literacy Project whose ultimate aim was the production of texts that approach to the discursive genre Literary Memories based on reports from the city's citizens. A Literacy Project based on Ângela Kleiman's studies (2005-2010 and 2008) was then developed (despite the difficulties arising from the Covid-19 pandemic that reached Brazil and the world in 2020), to develop them, in a meaningful way for the students, were based on the theoretical contributions of Irandé Antunes (2016), Luiz Antônio Marcuschi (2007) and Delia Lerner (2018), Mikhail M. Bakhtin (1997) and, to conceptualize the genre Literary Memories, we anchored in Icléa Bosi (2003), Walter Benjamin (2012), Marli André (2001) and Sheila Dias Maciel (2013 and 2016). We define qualitative search and action research as a form of investigation. The Literacy Project was developed from didactic sequences, according to the studies by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and encountered some difficulties related to the pandemic context, which did not prevented the realization of same result in relation to the process of reflection and writing of the discursive genre Literary Memories. Because to the pandemic, the Project was restructured and adapted to the new reality and, due to the expected result, was incorporated into the projects of the school unit locus of the research, as a way to promote the literacy of students and value the local culture.

Keywords: Literary Memories. Literacy Project. Writing practices. Text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Escola Estadual Estêvão de Mendonça.....	34
Figura 2 – Oficina de minicontos realizada na escola	35
Figura 3 – Margens do córrego Lageado	37
Figura 4 – Monumento “Garimpeiro”	39
Figura 5 – Crianças brincando com “Os Caretas”	40
Figura 6 – Mulheres no “Bloco dos Caretas”	41
Figura 7 – “Caretas de Guiratinga” nas ruas	41
Figura 8 – “Caretas da Bahia”	42
Figura 9 – “Caretas de Podence”, Portugal	43
Figura 10 – Passagem da “Lamentação das Almas”	45
Figura 11 – “Rezadeiras” acendem velas	45
Figura 12 – Mulheres tocam matracas	45
Figura 13 – Construção da Igreja de São João Batista.....	48
Figura 14 – Alunos participantes da pesquisa	66
Figura 15 – Atividade Aluno F	72
Figura 16 – Atividade Aluna D	72

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DRC – MT – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso

PL – Projeto de Letramento

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
2.1	Sobre o letramento	15
2.2	Projeto de letramento.....	17
2.3	Memórias Literárias	22
2.3.1	Algumas considerações acerca da escolha do gênero.....	23
2.3.2	Memórias: definições e discussões sobre o termo.....	24
2.4	A escrita na escola: como fazer sentido.....	30
3	O <i>LOCUS</i> E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
3.1	A escola.....	34
3.2	O município	36
3.3	Linguagem garimpeira	38
3.4	Os Caretas	39
3.5	A Alimentação das Almas	44
3.6	A fé católica e sua influência na formação da educação em Guiratinga	46
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
4.1	A escolha do método de pesquisa	50
4.2	Projeto de letramento como estratégia didática e metodológica.....	52
4.3	Adaptações realizadas em razão da covid-19.....	63
4.4	Garimpo de histórias: análises a respeito da prática	64
4.4.1	Bater Carundé – antes do trabalho	65
4.4.2	Lavando Cascalho	66
4.4.3	Brilhantes e Xibus	74
4.4.4	Para guardar no piquá	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada em razão da conclusão do curso de mestrado pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Letras – Profletras, direcionado para o trabalho docente em escolas do Ensino Fundamental, com foco no aperfeiçoamento da prática em sala de aula e, por consequência, a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Considerando esta premissa, este estudo dedicou-se à identificação dos principais desafios enfrentados no ensino de Língua Portuguesa pelos alunos de uma escola estadual do município de Guiratinga/MT

Dessa forma, pareceu-me saltar à vista uma questão que se faz presente desde meu primeiro ano como professora de língua materna: a desmotivação dos estudantes no que diz respeito à produção escrita e às infundáveis alegações de não terem o que dizer e/ou não saberem como colocar os pensamentos de forma organizada e ordenada no papel, por assim dizer.

Nessa perspectiva, foi elaborada a seguinte questão de pesquisa: “Como incentivar a produção textual em um cenário de completa desmotivação e sentimento de incapacidade por parte dos discentes?” Ressalte-se que a desmotivação e o sentimento de incapacidade foram percebidos ao longo de toda minha prática docente, em praticamente todas as aulas em que foi proposta a produção de texto escrito.

Partindo do contexto de inserção dos estudantes, da escola e do município no qual ministrou aulas, optei pela utilização do gênero discursivo Memórias Literárias como forma de impulsionar os processos de leitura/escuta e produção textual. Desse modo, foi realizada uma pesquisa com estudantes do 9º ano da Escola Estadual Estêvão de Mendonça, localizada no município de Guiratinga, Mato Grosso. Para melhor encaminhar o estudo, foi elaborada a segunda pergunta de pesquisa: “De que maneira o trabalho pedagógico com o gênero discursivo Memórias Literárias pode contribuir com a motivação dos alunos e expandir a capacidade desses como produtores de texto?”

Ao falar em contexto de inserção dos estudantes, o que se pretende ressaltar, nesta pesquisa, são as especificidades culturais e sociais do município de Guiratinga, ao qual me deterei mais adiante, no capítulo destinado à metodologia científica, quando são apresentados os sujeitos e o *locus* da investigação.

Assim, esta pesquisa teve por objetivo “Promover a produção de textos escritos a partir do gênero discursivo memórias literárias, de modo a incentivar os estudantes a reconhecerem-se como portadores de histórias e produtores de textos. Para tanto, foi proposto um projeto de letramento, cuja aplicação se deu por amostragem, tendo em vista os impedimentos causados pela pandemia do novo Coronavírus Covid 2019, desde o início do ano de 2020, e a paralização das escolas públicas e privadas no Brasil.

O termo letramento, na perspectiva da educação, designa “[...] as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 57). A escolha da proposição de um projeto de letramento, por sua vez, corrobora com esta ideia e deu-se em razão dos problemas desta pesquisa, tendo em vista que o que nela se objetiva é que os estudantes se compreendam como sujeitos produtores de texto e assimilem esta produção como prática social não isolada pelos muros da escola, mas que os transcende.

Para Ângela Kleimann (2018), quanto mais a escola aproximar o estudante de situações comunicativas presentes em outras instituições e contextos “[...] mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adaptações, adequações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real” (KLEIMANN, 2018, p. 22).

Nesse prisma, foi desenvolvido este estudo, o qual se encontra organizado em cinco partes, sendo a primeira a **INTRODUÇÃO**, que discorre brevemente a respeito do que será tratado nas demais partes. A segunda parte destina-se aos **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS** utilizados para a construção do projeto de letramento desenvolvido, que teve como foco a produção final de texto que se aproximasse do gênero discursivo memórias literárias e foi dividida em:

conceituação de letramento e de projeto de letramento; caracterização do gênero discursivo memórias literárias e produção textual escrita em sala de aula.

A terceira parte apresenta o **LOCUS DA PESQUISA**, a cidade de Guiratinga, sua história e as principais manifestações culturais existentes na cidade. Já na quarta parte, dedicada aos **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE**, são tecidas considerações a respeito da pesquisa-ação, descrita a proposição do projeto de letramento e apresentados os percalços decorrentes da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus Covid-19 ao longo do ano de 2020 e as adaptações realizadas a fim de que uma proposta de amostragem pudesse ser feita, mesmo com o ensino à distância. Neste tópico são apresentados, ainda, os resultados obtidos com a pesquisa prática em sala de aula em tempos de Ensino Remoto.

Por fim, a quinta parte, **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, trata de discussões e apontamentos a respeito dos resultados obtidos e as contribuições deste estudo para o trabalho em sala de aula, objetivo principal do Mestrado Profissional em Letras.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste item, discutiremos as bases teóricas que sustentaram este trabalho e que versam sobre as concepções acerca de letramento, as dinâmicas que envolvem o desenvolvimento de projetos de letramento, as definições e concepções do gênero memórias literárias, além dos procedimentos de escrita no âmbito escolar.

1.1 Sobre o letramento

O termo letramento foi, por muito tempo e talvez até os dias atuais, utilizado de forma equivocada para se referir àquilo que se acreditava ser sinônimo de alfabetização ou um método específico e diferenciado de alfabetizar e, ainda, em alguns casos, uma habilidade. Embora o conceito do termo fosse confundido com ideias com as quais ele se relaciona, o letramento não se limita a tais.

A esses equívocos, Kleiman (2008) atribui o fato de que muitos professores e profissionais da área do ensino de Língua Portuguesa, apesar de se guiarem pelos documentos que normatizam a educação no Brasil, por vezes, não possuíam conhecimento acerca das teorias de linguagem que os embasaram. Entre esses documentos, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e, no caso do estado de Mato Grosso, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT/2018).

Nesse sentido, de acordo com a autora, algumas teorias, como as que estudam o letramento, são assimiladas por professores e coordenadores pedagógicos de forma quase intuitiva, o que ocasiona as confusões de conceituação. Por vezes, conceitos como o de letramento passam a ser vistos como um método que pode “[...] salvar a educação”, por mais que, como é o caso, não se proponha como “remédio para os males do ensino de português” (KLEIMANN, 2008, p. 489).

Mas, o que é, de fato, letramento? Para Kleimann (2005, p. 5), “[...] letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita, não somente na escola, mas em todo lugar, porque a escrita está em todos os lados”.

Compreende-se, assim, que o termo é por diversas vezes utilizado como um sinônimo para alfabetização, porque esta faz parte do processo de letramento, já que compreender o código escrito de uma língua é uma das etapas para se conquistar a compreensão dos usos desse código em uma sociedade. E, é claro, alfabetizar exige um método, por isso o termo, por vezes, é utilizada para se referir a métodos mais inovadores de alfabetização.

Assim, o termo letramento surge como “[...] uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as áreas da sociedade e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 6). Adotamos, então, o conceito de letramento como orientador das práticas pedagógicas, uma vez que o que se nota por diversas vezes nos contextos de sala de aula, em observações rotineiras, é que, embora os estudantes sejam, em sua maioria, alfabetizados, há uma lacuna na compreensão de alguns contextos de escrita.

Não se pode dizer, no entanto, que estudantes de 9º ano, como os que participaram desta pesquisa, não são letrados e não fazem parte da cultura letrada. Atualmente, a grande maioria dos jovens se comunica por meio de mensagens escritas por aplicativos de comunicação e redes sociais diversas, inclusive por meio de textos multimodais.

Mesmo assim, existem algumas lacunas a serem preenchidas pelos estudantes e professores no que diz respeito a contextos mais diversificados de interação com a língua escrita com os quais os estudantes não lidam diariamente. Não raro, o que se observa nas salas de aula é uma não compreensão no que diz respeito aos propósitos comunicativos e intencionalidades de alguns gêneros discursivos. Tal fenômeno pode estar, inclusive, associado à facilidade com que se disseminam as famosas *fake news* ou notícias falsas Brasil afora, pois, sem compreender as ironias e detalhes a que se prestam alguns gêneros como piadas, charges, tiras, postagens humorísticas, por exemplo, pode-se facilmente assimilar algumas informações como verdades.

Nesse viés, mais que falar e descrever características de gêneros discursivos como forma de inserir os estudantes na cultura letrada de algumas situações com as quais não estejam familiarizados, privilegiou-se, durante esta

pesquisa, a oportunização do que Kleimann (2005) chama de “eventos de letramento”, por meio de um projeto de letramento, que engloba diversos desses eventos. Para a autora:

Um evento de letramento inclui atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. (KLEIMANN, 2005, p. 23).

Nessa perspectiva, foi desenvolvido um projeto de letramento cuja prioridade centrou-se na interação com a escrita por meio de práticas que auxiliem os estudantes a desenvolverem a competência comunicativa.

1.1 Projeto de Letramento

Propor um Projeto de Letramento é uma tarefa que exige o abandono de práticas mecanicistas que se prestam à “[...] cristalização de um conhecimento produzido e distribuído de forma desigual na sociedade” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 13), às quais estamos acostumados como docentes. Pode-se definir, ainda, projeto de letramento como uma junção de “[...] práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e escrita. Essas ações viabilizam a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e alternativas de solução” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 48).

O desenvolvimento de um Projeto de Letramento pressupõe o compromisso e o envolvimento dos educadores, os quais devem priorizar “[...] a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 13). Nessa perspectiva, a compartimentalização dos saberes que ocorre no modelo escolar regular (em que cada experiência está dentro da “caixa” de sua disciplina que, por sua vez, encontra-se dentro de uma caixa maior de disciplinas comuns, nomeada de “área de conhecimento”) também se mostra como barreira a ser transposta, uma vez que

Se pensarmos, por exemplo, em situações de leitura e escrita das quais participamos fora da escola, perceberemos que a lógica de compartimentalização e a ação individual, que

caracterizam a esfera escolar, nessas situações desaparecem. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 20).

É justamente dessas situações concretas de leitura (ou de, no mínimo, sua imitação) que trata o conceito de eventos de letramento. Nessa perspectiva, Kleimann (2005) elabora o que chama de práticas situadas, as quais tratam de ações que levam em conta as características da situação em que um texto é produzido, sendo que:

As práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características de uma situação (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade desenvolvida (ler o missal, mandar um convite) e da instituição (religiosa, familiar). (KLEIMAN, 2005, p. 26).

Um Projeto de Letramento deve desenvolver diversos eventos de letramento, contando com práticas situadas para que se possa atingir efetivamente seu objetivo. Para Rojo (2006), é preciso, durante os processos de letramento, tomar cuidado para que não ocorra uma fragmentação de saberes de modo que se perca o objetivo de alcançar práticas sociais por meio do ensino da língua e se caia no ensino mecanicista do ler e escrever para a escola.

No caso desta pesquisa, o desenvolvimento do Projeto de Letramento com foco na escrita do texto do gênero discursivo Memórias Literárias é ainda mais desafiador, tendo em vista que quase sempre que os livros didáticos abordam gêneros menos comuns do ponto de vista cotidiano e mais ligados à literatura ou com maior complexidade e o fazem de maneira descontextualizada, de forma que o estudante não consiga assimilar seu verdadeiro intuito.

Escrever um texto de memória, no entanto, embora pareça ir de encontro com o que se considera atual em termos de cultura escrita, mostrou-se como uma forma de fazer com que os estudantes tivessem contato com a cultura local por meio do encontro (mesmo que virtual) com pessoas mais velhas e descobrissem, inclusive, algumas histórias a respeito de suas famílias e parentes próximos que ainda não conheciam. Nas palavras de Marcuschi:

Se, no espaço social, por estarmos imersos em determinadas práticas, conseguimos atender a um conjunto de exigências postas pela escrita, essa proficiência não pode ser esperada na mesma medida de crianças e jovens em processo de formação. Por isso mesmo, na escola, precisamos tanto trabalhar com os gêneros, quanto ensiná-los. (MARCUSCHI, 2012, p. 50).

Dessa maneira, durante o Projeto de Letramento realizado, buscou-se, tanto criar uma situação concreta que motivasse a escrita do texto de memórias literárias, quanto ensinar o gênero e suas características principais, não apenas no que diz respeito à sua estrutura, mas também a seu propósito comunicativo, contextos de produção, etc.

Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 48), “[...] a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante”. Sendo assim, a escolha do trabalho com o gênero discursivo Memórias Literárias, no intuito de que os estudantes possam desenvolver confiança em si mesmos como produtores de texto, corrobora essa ideia.

Para Kleimann (2008, p.489), levar em conta situações sociais nas quais textos são lidos e produzidos, destacar os aspectos socioculturais e históricos de suas práticas é também uma forma de reconstrução da história e da cultura locais. Movimento reforçado no estudo deste gênero.

É importante destacar que, no 9º ano do Ensino Fundamental, ano de escolaridade escolhido para a efetivação desta pesquisa, a maioria dos estudantes já se encontra alfabetizada, mas nem sempre faz uso das diversas possibilidades do universo da língua escrita, a não ser em momentos muito necessários ao convívio em sociedade, por exemplo, leitura de placas, instruções, tarefas realizadas durante as aulas ou ainda troca de mensagens via aplicativos em que a comunicação se resume, em sua maior parte, a conversas cotidianas.

Assim, ao propormos um Projeto de Letramento, o que se busca é fazer com que uma faceta mais complexa dos usos da língua escrita se apresente aos estudantes de forma a quebrar a espécie de barreira que existe entre estes e a produção textual. Dessa forma, a propiciação de eventos de letramento ou de

forma mais abrangente, de um grupo de eventos que formem um projeto de letramento:

[...] diferentemente das atividades analíticas em que se escreve e se lê para se aprender a ler e a escrever, tem o foco na prática letrada, em vez de estar no gênero ou no texto a ser produzido. Esse foco libera essa atividade da camisa de força que é a atividade analítica escolar e, ao mesmo tempo, a mantém firmemente ancorada no âmbito das atividades que visam ao ensino e à aprendizagem da escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 40).

Em outras palavras, realizar eventos de letramento é fazer com que os usos da linguagem sejam compreendidos de forma significativa, para além do que se faz para “ganhar nota” ou “ter um bom conceito” na esfera escolar. No caso desta pesquisa, este projeto teve como objetivo a produção escrita de um texto pertencente ao gênero discursivo Memórias Literárias, no entanto, durante o percurso, precisou-se realizar o contato com diversos gêneros com foco em seu propósito final.

Esta importante discussão a respeito das situações em que a escola busca promover a escrita de textos foi também abordada por Dolz e Schneuwly (2004), para os quais a escrita de determinado gênero na escola sempre passa por uma espécie de descontextualização, pois o intuito de redigir passa pela relação ensino-aprendizagem, o que faz com que um texto muitas vezes fuja de seu propósito comunicativo social para tornar-se algo a aprender por aprender.

Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 81).

É importante salientar que, no caso da presente pesquisa, houve um envolvimento emocional por parte dos estudantes, que entrevistaram pessoas queridas e já há muito conhecidas, intencionando homenageá-las ao final do projeto. Este movimento de apresentação do propósito final do trabalho para os estudantes fez com que esta barreira que parece algemar, por assim dizer, os gêneros estudados na escola a intencionalidades que circundem apenas a

necessidade de aprender ou conquistar conceitos, fosse quebrada por boa parte dos alunos, como pode ser observado no capítulo dedicado à análise.

Nesse viés, a proposta de trabalho foi desenvolvida com alunos de 9º ano da Escola Estadual Estêvão de Mendonça, situada em Guiratinga, Mato Grosso. Desenvolveu-se um Projeto de Letramento com o intuito final de escrever um texto pertence ao gênero discursivo Memórias Literárias a partir de uma série de eventos de letramento.

Para a realização deste estudo, elegeu-se a pesquisa de natureza qualitativa, com base nos preceitos da pesquisa-ação. Escolheu-se esse formato de pesquisa devido à natureza interventiva das pesquisas exigidas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, que visa o alcance de avanços e melhorias no ensino de escolas públicas de nível fundamental.

Na pesquisa-ação, “[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 1987, p. 19). Este tipo de pesquisa se une à realização de um projeto de letramento, uma vez que, com ele, há em comum a relação direta entre pesquisador-pesquisado, aluno-professor, desta maneira:

Nesse tipo de projeto, a parceria entre professores e alunos torna-os protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir na e sobre as ações realizadas; não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las como construídas. Assim, poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante. Logo, aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 49).

A respeito do que chama de projetos de produção-interpretação, a pesquisadora argentina Delia Lerner (2018) afirma que o “[...] trabalho por projetos permite, realmente, que todos os integrantes da classe – e não só o professor – orientem suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada” (2018, p. 22).

Para Lerner (2018), o desenvolvimento de projetos também possibilita que se criem “[...] estratégias de autocontrole da leitura e da escrita por parte dos alunos e abre as portas da classe para uma nova relação entre o tempo e o saber” (p. 22), uma vez que, numa instituição de ensino, o tempo costuma ser marcado por sinais que avisam quando um conhecimento deve sair de cena para que outro tome o seu lugar.

Assim, a proposição do Projeto de Letramento deste estudo dividiu-se em cinco etapas. A etapa 1 cuidou da aplicação de uma sequência didática com base nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly, para os quais “[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (2004, p. 87). Dessa forma, intencionou-se dar a conhecer o gênero discursivo Memórias.

Na segunda etapa, foram apresentadas aos estudantes outras referências do gênero discursivo em estudo para além de escritores brasileiros utilizados na primeira etapa. Na terceira etapa, aplicou-se nova sequência didática, desta feita com o intuito de apresentar o gênero discursivo entrevista, necessário para o contato observador dos estudantes com as pessoas mais velhas de suas famílias a serem entrevistadas e de quem as Memórias seriam, por assim dizer, “coletadas”.

A quarta etapa cuidou da realização das entrevistas com as pessoas escolhidas pelos estudantes, da coleta de dados e da troca de experiências entre alunos e professores. A quinta fase, por sua vez, tratou da escrita e reescrita de um texto de Memórias baseado nas entrevistas realizadas pelos estudantes.

Uma sexta etapa seria realizada em forma de evento na escola, no entanto, com o surgimento do Novo Coronavírus, adiou-se para o próximo ano. No capítulo metodológico, são apresentadas informações acerca do projeto realizado, bem como sua primeira versão, a idealizada durante o projeto de pesquisa, como também as adaptações que precisaram ser realizadas em razão da pandemia.

1.2 Memórias Literárias

Como dito, a escrita do gênero discursivo Memórias Literárias foi escolhida como objeto direcionador do projeto de letramento, que abrangeu diversas etapas. Consideramos importante uma breve discussão sobre a escolha desse gênero discursivo em específico antes mesmo de defini-lo.

1.2.1 Algumas considerações acerca da escolha do gênero

Neste trabalho, analisamos as Memórias Literárias como gênero discursivo, tendo em vista a perspectiva de Bakhtin, para quem os gêneros são tão variados quanto as manifestações da atividade humana, no entanto, possuem características comuns:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Dessa maneira, inscritos numa perspectiva de linguagem que considera os enunciados frutos de uma determinada esfera de comunicação, elegeu-se como ponto impulsionador do desenvolvimento dos processos de produção textual o gênero discursivo Memórias Literárias.

Embora possa parecer confuso o tratamento de um gênero, geralmente visto como “textual” ou “literário”, em uma perspectiva discursiva, recupera-se, nesta pesquisa, as considerações de Maingueneau (2009), para quem é impossível dissociar um texto literário de seu contexto discursivo e das condições sociais e de produção de sua época.

Não há, de um lado, um universo de coisas e atividades mudas e, do outro, representações literárias dele apartadas que sejam uma imagem sua. Também a literatura constitui uma atividade; ela não apenas mantém um discurso sobre o mundo, como produz sua própria presença nesse mundo. (MAINGUENEAU, 2009, p. 44).

No entanto, o gênero Memórias Literárias tem algumas especificidades que não foram desconsideradas durante o projeto de letramento realizado. É importante esclarecer que a escolha de tal gênero para auxiliar no envolvimento dos estudantes em relação às produções escritas, ocorreu em função de seu caráter subjetivo, pessoal e confessional. Além disso, esta seleção parte do desejo desta pesquisadora de narrar histórias pessoais daqueles que há muito tempo residem no município de Guiratinga, como também resgatar, por meio dessas, laços familiares, por assim dizer, entre esta geração e as anteriores e fazer com que os estudantes envolvidos no projeto pudessem criar um sentimento de identidade e pertencimento em relação à família e à comunidade.

Para além do envolvimento na produção escrita, pretendeu-se, por meio do trabalho com textos memorialísticos, resgatar o que Benjamin chama de “o dom de ouvir” (2017, p. 205), já extinto na atualidade, devido à intolerância ao “tédio” que envolve o ato de parar para escutar.

1.2.2 Memórias: definições e discussões sobre o termo

Definir o gênero discursivo Memórias Literárias não é de todo simples, como bem apontam Medeiros e Maciel (2007, p. 15), tendo em vista que:

Talvez as memórias sejam a parte da literatura que mais oferece interesse para outras áreas de conhecimento. São um ponto de contato entre a Literatura, a Psicologia, a Sociologia e a História. Muito provavelmente porque entre a memória (singular), capacidade humana de armazenar dados, e a forma literária das memórias (plural) haja uma conexão implícita.

Ressalte-se, aqui, que embora as autoras utilizem o termo na perspectiva dos gêneros literários, filiamo-nos aos gêneros discursivos, tendo em vista que os primeiros podem filiar-se a esferas dos segundos. Bakhtin (2003, p. 282) considera a existência de gêneros discursivos primários e secundários, que o autor distingue como simples (os primeiros) e complexos (os segundos):

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros

primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes [...] (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Dessa forma, é possível considerar o gênero Memórias Literárias como gênero secundário, tendo em vista sua característica ligada à literatura e às artes. As ideias de Medeiros e Maciel (2007) remontam essa interligação entre gêneros primários e secundários, ainda na esfera da literatura, uma vez que as memórias parecem encontrar-se na intersecção entre as narrativas orais (gêneros que podemos considerar como primários devido à sua cotidianidade e simplicidade estilística) e gêneros mais complexos. Também Marcuschi (2012), ao tratar da escrita do gênero memórias literárias na escola, afirma que

Nas práticas sociais, a noção de *memórias literárias* [grifo da autora] tem demarcações opacas e tanto pode ser caracterizada como um gênero em si, materializado em determinados textos [...] quanto ser entendido como um discurso que atravessa gêneros de maior fôlego. (MARCUSCHI, 2012, p. 57).

Voltando às questões relacionadas à conceituação do termo memória ou memórias, ao realizar busca na plataforma *Google*, a mais comumente utilizada por estudantes de Ensino Fundamental e Médio no que diz respeito a pesquisas na internet, deparamo-nos com uma variedade de 15 significados, que vão desde “1. faculdade de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto se ache associado aos mesmos.” (GOOGLE, acesso em 07/10/2020) a “5. exposição escrita ou oral de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos sequenciados; relato, narração.” (GOOGLE, acesso em 07/10/2020), perpassando ainda as esferas de sociologia, informática, diplomacia e psicologia.

Reitera-se, assim, o fato de que o conceito de memórias, no que diz respeito a gênero discursivo, abrange diversas áreas do conhecimento e por vezes se funde a elas.

É importante lembrar que, dentre os diversos conceitos de memórias, interessa-nos aqui aquele que está ligado a situações discursivas por meio das

quais se põem os falantes a recordar, de maneira fidedigna ou não, fatos do passado. Pierre Janet *apud* Jacques Le Goff considera que:

O ato mnemônico fundamental é o “comportamento narrativo” que se caracteriza antes de mais nada pela sua função social, pois que é comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo (JANET *apud* LE GOFF, 1990, p. 424).

Este “comportamento narrativo” configurou-se como mote deste trabalho. Nesta mesma linha de raciocínio, Maciel reitera a ideia de Le Goff ao afirmar que:

As memórias narrativas, portanto, podem ser vistas como uma reconceitualização do passado a partir do momento presente. Uma versão construída a partir do presente e de suas necessidades. Deste modo, é pela necessidade de lembrar, pelo dever de lembrar que a escrita de textos em forma de memórias exibe sua conexão com o passado. (MACIEL, 2014, p. 37).

Tendo em vista essa “reconceitualização” do passado em forma de texto e considerando o fato de que, apesar de participar da esfera discursiva como qualquer outro gênero discursivo/literário, as memórias podem prestar-se a recursos estilísticos. Então, pode-se dizer que

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

Assim, é a esse conceito que se inscrevem os textos trabalhados durante o projeto de letramento, obre os quais dialogamos no capítulo de análise desta pesquisa. Ademais, também com base nessa perspectiva do gênero discursivo Memórias Literárias, foram elaboras tanto a Sequências Didáticas quanto as etapas relacionadas à apresentação do gênero durante o Projeto de Letramento.

Algumas características são inerentes a qualquer gênero discursivo, ou literário e, conforme as ideias de Bakhtin (2003), são os próprios gêneros discursivos que permitem uma comunicação humana eficaz, já que, antes mesmo que um indivíduo se pronuncie completamente, seu interlocutor identifica

a que gênero pertence (mesmo que de forma inconsciente e sem saber nominá-lo) e consegue fazer, mentalmente, inferências a respeito do que se fala: “Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica.” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Na perspectiva discursiva, Bakhtin se refere às características inerentes aos gêneros como “[...] forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Ressalte-se, no entanto, que os enunciados são considerados eventos únicos que se concretizam por meio dos discursos (orais ou escritos) e que analisá-los não deve significar reduzi-los a formas meramente gramaticais, estilísticas ou formais que desconsiderem seus contextos de produção, bem como propósitos de comunicação, uma vez que toda enunciação é produzida a partir de um determinado contexto social e histórico.

Em relação às memórias literárias, Marcuschi (2012) afirma não haver, para aquele que as escreve, um compromisso firmado com a “[...] fidelidade histórica, nem com os acontecimentos grandiosos e proeminentes” (2012, p. 57), mas com a forma com que as vivências afetaram a memória afetiva, geralmente ligada aos impactos que acontecimentos, considerados até mesmo pequenos, causaram na vida do memorialista. Nesse viés, a autora aborda o fato de que o estereótipo do memorialista seja, geralmente, o de pessoa mais madura, que recorda fatos vividos há muito.

Para a escrita dos textos produzidos pelos estudantes durante a aplicação prática do Projeto de Letramento, foram realizadas entrevistas com pessoas idosas e/ou mais velhas da família dos alunos envolvidos no projeto para que, a partir delas, os aprendizes pudessem criar textos memorialísticos.

Convém dizer que desde o ano de 2004, por meio das Olimpíadas de Língua Portuguesa (que passaram a ter esse nome apenas em 2008), o MEC realiza a proposição de escrita memorialística para turmas do Ensino Fundamental, sempre a partir de entrevistas com pessoas mais velhas, porém com tema previamente definido “O lugar em que vivo”. Nas *Olimpíadas* o que se propõe são oficinas de leitura e produção textual a partir do gênero discursivo

Memórias Literárias, proposta semelhante ao que foi vislumbrado no Projeto de Letramento desenvolvido nesta pesquisa.

É também importante destacar que muito do material escrito disponível a respeito do gênero Memórias Literárias, atualmente, no Brasil, se deve a iniciativas voltadas ao concurso das Olimpíadas de Língua Portuguesa, uma vez que, à medida em que as edições da “prova” foram ocorrendo, materiais didáticos de auxílio aos professores inscritos na tarefa foram sendo desenvolvidos e disponibilizados em modelo físico e virtual (tendo sido o site escrevendofuturo.org, lançado em 2012). Também a revista “Na ponta do Lápis” foi lançada em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC encontra-se um aporte teórico que trata do trabalho com a linguagem a partir do gênero discursivo Memórias Literárias e, grande parte do que foi utilizado nesta pesquisa, tanto no que diz respeito ao embasamento teórico com relação ao gênero Memórias Literárias e suas especificidades de escrita e produção, quanto no que diz respeito à preparação para as aulas foi absorvido desta revista.

Com relação às memórias literárias e suas características como gênero discursivo, encontramos no artigo de Mônica de Souza Serafim, “O passado ressignificado”, a seguinte definição:

O gênero Memórias literárias faz parte do domínio discursivo autobiográfico, que é composto de gêneros como autobiografias, biografias e relatos pessoais. Todos apresentam características composicionais que os assemelham: textos escritos em 1ª-pessoa, que registram fatos de uma vida inteira ou de parte dela. (SERAFIM, 2017, p. 29).

Ainda quanto às características das memórias, Serafim (2017) traça quatro aspectos aos quais deve-se atentar na aplicação das chamadas oficinas (que, na prática, segundo os materiais direcionados ao professor, são sequências didáticas):

- As condições de produção, entrevista e retextualização, que são o fato de o texto ser escrito em primeira pessoa, no entanto, a partir de uma entrevista realizada com uma pessoa mais velha da própria comunidade;

- O plano global: que trata de características como “início meio e fim bem demarcados” (SERAFIM, 2017, p. 30), sendo o início dedicado a situar o leitor no tempo e espaço a serem lembrados, o meio dedicado à narrativa de uma cena ou diversos acontecimentos da vida do narrador e o final à retomada daquele que conta os fatos ao tempo presente. Além disso, é necessária a presença de um narrador-personagem ou narrador-observador que presencia os fatos acontecidos a outrem. Por fim, no plano global, Serafim (2017) diz que

O texto deve apresentar sequências textuais narrativa e descritiva para que o leitor saiba a respeito dos fatos, dos lugares, das personagens e dos costumes abordados no texto, que se sinta enredado pelas motivações sensoriais da história. (SERAFIM, 2017, p. 30).

- Aspectos linguísticos e discursivos: dizem respeito à escolha de determinados termos e expressões específicas, que dão abertura a figuras de linguagem, regionalismos e usos de termos específicos da oralidade, para que o leitor do texto se sinta de fato enredado pela história;
- Por fim, as marcas de autoria, que para Serafim (2017) pode se caracterizar como “[...] o uso orquestrado das vozes do narrador e a escolha do título, que precisa instigar o leitor e jamais ser confundido com o tema [das oficinas] ‘O lugar onde vivo’” (2017, p. 31).

Em uma edição mais recente da revista “Na ponta do Lápis” (janeiro de 2020), Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu fala do tipo textual dos textos de memórias literárias, bem como de sua natureza, para ela ficcional, pois trata da recriação de uma realidade geralmente ocorrida em tempo e espaço diferentes do que aqueles que se vivencia no momento da escrita:

Quando se pensa na produção de textos narrativos é importante atentar-se para o fato de que o enredo deve ser a recriação da realidade e não uma reprodução da realidade. Assim, denominamos Memórias literárias para o texto que recria uma realidade vivenciada por outro em outro momento. Trata-se, portanto, de um texto ficcional. É claro que esse texto pode guardar muitas semelhanças com a realidade, mas não pode espelhar a realidade, pois é único e especial porque parte das lembranças de outrem. Firma-se que o gênero Memórias literárias é uma narrativa revivenciada. Este é o segredo desse gênero! (ABREU, 2020, p. 24).

Dessa forma, Abreu (pós-doutora em Linguística pela universidade de Colônia, Alemanha) explicita, assim como outros autores nos variados números da revista, que a real intencionalidade da escrita de textos de memórias literárias para as Olimpíadas de Língua Portuguesa não é um retrato documental e fiel do real, se é que se pode assim chamar, mas uma narrativa que pretende recontar as lembranças de outras pessoas, perpassando um fazer sensível e voltado ao literário.

Quanto à delimitação das características atribuídas ao gênero em si, a autora resolve observá-las pelo viés do que chama de “marcas estruturais do gênero”. Nesse aspecto, são analisados por Abreu (2020) os seguintes itens: *texto em primeira pessoa; mistura de sensações; literalidade; expressões adverbiais; o jogo dos verbos; o jogo passado/presente.*

Por meio de tais tópicos, Abreu (2020, p. 25) aborda questões relacionadas ao foco narrativo do gênero, questões relacionadas à descrição de ambientes, espaços e objetos durante a narração de memórias, o uso de metáforas e expressões que possam dar um ar literário ao texto, as expressões de temporalidade e o trato dos verbos geralmente utilizados no tempo pretérito e os sentimentos do eu-narrativo em relação ao tempo decorrido desde a lembrança narrada.

É importante destacar que, tanto nas Olimpíadas de Língua Portuguesa como nesta pesquisa, os participantes são estudantes entre 12 e 14 anos de idade, que pouco têm a narrar sobre vivências próprias. Assim, a ideia também neste caso é entrevistar pessoas mais velhas da comunidade e transformar o resultado da conversa em um texto de gênero memorialístico.

Há que se compreender, no entanto, que entrevistar pessoas para “colher” memórias não é tarefa simples, que se faça em apenas uma conversa, sendo necessário um olhar mais atento a respeito do entrevistado. Icléa Bosi (2003), no capítulo de seu livro “O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social” (Ateliê Editorial, 2003), denominado “Sugestões para um jovem pesquisador” chama a atenção para a questão do entrevistado. Para ela, se faz necessário que o entrevistador tenha a percepção de conceber o depoimento do entrevistado como um *trabalho*”. (grifo da autora, p. 59).

Depreende-se, portanto, que o trato para com as memórias literárias a serem escritas a partir de experiências de outrem, necessita ser de natureza cuidadosa e, em certo aspecto, afetiva, uma vez que demanda tempo e autorização para acessar lembranças por vezes guardadas há muito, que podem ser tanto alegres quanto dolorosas e podem fazer parte de eventos decisivos para as trajetórias de vida daqueles com quem se conversa.

1.3 A escrita na escola: como fazer sentido

Os questionamentos a respeito do papel da leitura e da escrita na escola não são recentes no tocante ao ensino como um todo, mas principalmente, ao de Língua Portuguesa. No entanto, não é incomum encontrar profissionais da educação questionando a “serventia” da escrita em sala de aula, a não ser puramente para que sejam realizadas as atividades propostas pelos livros didáticos e a escrita de “redações” para vestibulares e concursos, por exemplo. Tais discussões também perpassam os grupos de estudantes, quando são convidados a produzirem textos de gêneros mais complexos ou ainda que tendam mais ao literário.

Para Delia Lerner (2018), esse processo de leitura e escrita, que busca atender a critérios estritamente pedagógicos e deslocados dos usos para fora da escola, ocorrem porque a instituição “[...] estampa sua marca indelével sobre tudo o que ocorre dentro dela: há mecanismos inerentes à instituição que operam à margem ou inclusive contra a vontade consciente dos professores” (LERNER, 2018, p. 32).

Sendo assim, afinal, por que a escola deve ensinar a escrita de variados gêneros? E como fazer com que as práticas de leitura e escrita façam mais sentido para os estudantes?

A resposta a tais questionamentos é ampla e complexa e perpassa diversas áreas do fazer humano, as quais contemplam desde atividades simples e utilitárias como ler placas, avisos, mensagens, numa sociedade completamente letrada, até as mais complexas que envolvem questões identitárias, como o colocar-se no mundo ou, nas palavras de Antunes (2016), “[...] como lugar da expressão de alguém que, em nome próprio ou não, assume

a palavra, porque precisa, quer e pode dizer alguma coisa, porque precisa, quer e pode fazer alguma intervenção” (p. 13).

Se antes do advento da internet e da tecnologia dos computadores e smartphones o cidadão comum e os jovens necessitavam da escrita (à parte das atividades escolares) apenas em situações esporádicas, como, por exemplo, o preenchimento de fichas documentais, escrita de bilhetes, cartas ou telegramas (e ainda assim havia aqueles que se prestavam ao ofício de escrevê-los para os que não eram alfabetizados), está claro que este cenário mudou nos últimos anos, tendo em vista que o indivíduo passa boa parte de seu dia em frente a telas e a redigir, mesmo que minimamente, mensagens, comentários, postagens. Também a necessidade de pertença a determinados grupos faz com que, cada vez mais, mesmo que indiretamente e por meio do compartilhamento das ideias de outrem, crie-se uma necessidade de enunciação nos indivíduos, especialmente entre os jovens e adolescentes, mas também entre adultos e pessoas mais velhas. Prova disso é a força com que notícias nem sempre verídicas se espalham e ideias não comprovadas cientificamente ganham cada vez mais força mundo afora.

Na escola não são “naturais” os propósitos que nós, leitores e escritores, perseguimos habitualmente fora dela: como estão em primeiro plano os propósitos didáticos, que são imediatos do ponto de vista dos alunos, porque estão vinculados aos conhecimentos que eles necessitam para aprender a utilizá-los em sua vida futura, os propósitos comunicativos – tais como escrever para estabelecer um contato com alguém distante, ou ler para conhecer outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva – costumam ser relegados ou, inclusive, excluídos de seu âmbito. (LERNER, 2018, p. 19).

Dessa maneira, é necessário que haja uma aproximação dos propósitos didáticos e das práticas de leitura e escrita a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos estudantes para além do perímetro e da obrigação escolar. Os projetos de letramento, como já dito, são uma opção para que se desenvolvam essas habilidades de maneira conjunta e reflexiva. Além disso, é preciso lançar um olhar atento ao que Lerner chama de controle das capacidades leitoras e escritoras dos estudantes, mas que comumente chamamos de processos de avaliação e correção da leitura e da escrita.

A realização de projetos cuida de “[...] gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não escolar) dessas práticas” (LERNER, 2018, p. 21), enquanto que a forma com que incentivamos os estudantes a refletirem sobre a própria leitura e escrita cuidará de dar-lhes a autonomia necessária para continuarem sendo leitores e escritores competentes linguisticamente.

No contexto escolar, é comum que professores e estudantes tenham um papel muito bem distribuído durante as aulas de Língua Portuguesa: ao professor cabe propor atividades que, invariavelmente, “servirão” para medir o nível de aprendizagem dos estudantes; ao estudante, cabe realizar produção (seja ela de leitura ou escrita) e esperar que o professor aponte aquilo que é preciso mudar. Dessa forma, acostumam-se os alunos a esperarem sempre o retorno daquele que parece ter o poder de dizer se o que fizeram está “certo” ou “errado” e também o como fazer para melhorar.

Sabe-se, porém, que em situações reais de leitura e escrita, esse processo não ocorrerá, e o sujeito (adulto, adolescente ou criança) arcará com as consequências de falhas na leitura, interpretação ou escrita sem avisos prévios. O meio virtual muito corrobora para com isso, não sendo raras as vezes em que surgem memes e chacotas a respeito daqueles que se confundem nas normas gramaticais e ortográficas, bem como são cada vez mais comuns retratações exigidas a nível social e até judicial a respeito daquilo que se publica indiscriminadamente nas redes.

Levar os estudantes a exercerem um autocontrole sobre suas produções torna possível avaliar situações que não ocorrem quando se assume o papel de juiz das produções: “[...] como o professor não dá sua opinião de imediato, os alunos expressam suas interpretações, confrontam-nas, detectam erros em suas produções, buscam informações para corrigi-los, ensaiam diferentes soluções” (LERNER, 2018, p. 21).

Assim sendo, nas intervenções realizadas em sala de aula durante esta pesquisa, optou-se pela refacção textual, movimento no qual os estudantes são incentivados a analisarem e revisarem seus textos, com auxílio de uma série de

perguntas motivadoras e por vezes com o auxílio dos apontamentos de outros estudantes. Dessa forma, almejamos o alcance de resultados mais positivos com relação não apenas à estruturação do gênero discursivo proposto e questões ortográficas e gramaticais, mas também no que diz respeito à relação do próprio estudante com seu texto e as questões de autonomia e identidade que o envolvem.

2 O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste item nos dedicaremos à apresentação do *locus* e dos sujeitos da pesquisa: a escola Estevão de Mendonça e o município de Guiratinga. Consideramos o *locus* da pesquisa como um fator de grande destaque, uma vez que a cultura guiratinguense, como será visto, tem diversos aspectos que a destacam e a diferem dos outros municípios do estado de Mato Grosso. Algumas manifestações são muito específicas da cidade e do seu contexto de surgimento.

2.1 A escola

O *locus* de pesquisa é a Escola Estadual Estêvão de Mendonça, localizada na cidade de Guiratinga, Mato Grosso. Com cerca de 180 alunos no ano de 2020 tiveram aulas regulares apenas no período matutino. Durante o período vespertino, foram desenvolvidos projetos pedagógicos como o Educarte (que envolve aulas de música, percussão, dança e teatro).



Figura 1: Fachada da Escola Estadual Estêvão de Mendonça. Acervo Pessoal.

O público alvo desta pesquisa, a princípio, seria os estudantes das turmas de 9º ano. No entanto, com o surgimento da pandemia de Covid 2019 no Brasil e no mundo, que obrigou as escolas a entrarem em regime de atendimento *online*, entendeu-se pertinente, necessário e prudente reduzir o público a 10 estudantes, cinco de cada uma das classes de 9º ano, tendo em vista que parte fundamental da pesquisa seria a entrevista com pessoas mais velhas da família dos alunos, justamente o grupo de mais risco de fatalidade pela doença. No entanto, durante a realização das aulas na modalidade on-line, percebemos que a participação dos estudantes pelas plataformas na internet era pouca, por vezes não alcançando o número de dez estudantes por turma. Frente a esta realidade, foram selecionados seis estudantes para participarem da pesquisa, sendo três de cada turma de 9º ano.

Por ser a cidade de Guiratinga pequena e não haver no município escolas particulares de Ensino Fundamental ou mesmo de Ensino Médio, os estudantes do colégio Estêvão de Mendonça provêm de diversos bairros da cidade e pertencem às classes sociais mais diversas. Pode-se dizer que, na escola, convivem desde alunos com renda baixíssima (que recebem auxílio Bolsa Família) a estudantes de classe alta e alunos provenientes da zona urbana e rural.



Figura 2: Oficina de minicontos realizada na escola, em 2019.

A motivação desta pesquisa deu-se a partir de minhas observações em sala de aula durante meu percurso como professora, percebendo a dificuldade dos estudantes na produção de textos, mesmo os narrativos, tão abordados pelos educadores durante os primeiros anos do Ensino Fundamental. Reclamações como “não sei por onde começar!”, “não dou conta!”, “não tenho o que escrever”, “não consigo!”, são muito frequentes, sempre que se propõe a produção de um texto, mesmo que seu tema seja direcionado.

Nesse ínterim, tendo em vista a história e a cultura do município de Guiratinga, cidade que cresceu às margens do Rio Garças devido à exploração do garimpo (daí o nome deste trabalho), recebeu muitos cidadãos de estados como Bahia, Maranhão e Rio Grande do Sul, tendo criado uma cultura popular

que parece peculiar em relação às outras cidades do estado de Mato Grosso. Por isso, escolheu-se o gênero discursivo Memórias Literárias como possível ponto impulsionador dos processos de produção textual.

2.2 O município

Guiratinga é um município brasileiro do estado de Mato Grosso, localizado a 322 km da capital, Cuiabá e, segundo o senso de 2018 do IBGE¹, possui 15.305 habitantes, uma extensa Zona Rural e dois Distritos, sendo eles: Alcantilado e Vale Rico. A cidade já foi parte do município de Santa Rita do Araguaia, e, enquanto povoado, recebeu o nome de Lageado, sendo emancipada em 1930.

Ao se buscar a etimologia da palavra Guiratinga, vê-se que esta se origina do tupi 'güirá/gyra', que significa ave, pássaro ou garça + 'tinga', relacionado à cor branca, alvo, claro – garça branca. A ocupação desta região originou-se da lida garimpeiro no leste mato-grossense. (VIOLA, 2012, p.67).

Segundo informações do site do IBGE cidades², a história do município se inicia a partir do século XIX (1890) e está relacionada às incursões de Antônio Cândido de Carvalho no leste mato-grossense, com intuito de desbravar terras e construir povoados. De acordo com Viola (2010), a primeira curruetela foi formada basicamente por mineiros, baianos e goianos, sendo a fundação da cidade atribuída ao mineiro Augusto Alves, quando, em 1920, fazia o reconhecimento da região junto à sua família à procura de terras para exploração de garimpo.

Situada às margens do Rio Garças e do Lageado (origem do primeiro nome da cidade), Guiratinga foi, por muito tempo, área rica em exploração de garimpo de diamantes. É, inclusive devido a esse fator, o nome dado a este trabalho, que faz relação ao garimpo de histórias e de alguns de seus capítulos, referências claras ao processo de extração de diamantes.

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 29 de agosto de 2018. Consultado em 08 de outubro de 2020.

² <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/guiratinga/historico> . Consultado em 05 de outubro de 2020.

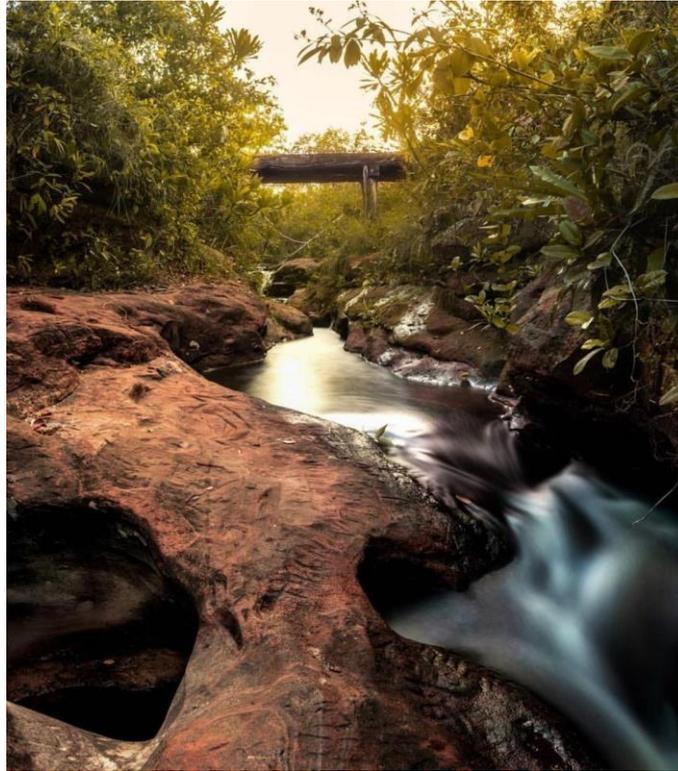


Figura 3: Margens do córrego Lageado, que chegou a dar nome à cidade. Fotografia: Leandro Léo.

Sobre as razões que fortaleceram a exploração do solo em Guiratinga, Guimarães (2006, p. 43) diz ser o garimpo no Rio Garças de mais fácil acesso em relação, por exemplo, ao Araguaia. No segundo, as pedras surgiam no fundo do leito, sendo necessário realizar o que aqui, segundo Viola (2010, p. 70), se pode chamar de “garimpo de golfo”. No Rio Garças, por sua vez, surgiam “[...] nos cerrados próximo as margens deste, ou ‘grupiaras’, nas barrancas de curso d’água, como Bandeira, Diamantino, Estrela, Água Suja, Chico França e, especialmente, o próprio Garças”.

Mais tarde, segundo Viola (2010), duas frentes migratórias principais se estabeleceram: a de Minas Gerais e Goiás, que vieram em busca de terras e criação de gado; e a do Norte e Nordeste, impelidos pelo garimpo de diamantes. É desse misto de “[...] vivências, práticas e visões instituídas por diferentes redes sociais que surge a antiga Lageado” (VIOLA, 2010, p. 73).

A mistura de povos vindos de diferentes áreas do país fez com que efervescesse na localidade, com o passar dos anos, tradições culturais que

parecem muito separadas e peculiares do restante dos municípios de Mato Grosso, mas que, por vezes, encontram identidades em outros estados brasileiros. Em sua dissertação, Viola (2010) trata de alguns dos aspectos culturais da cidade, com ênfase no léxico específico da região, mas também a linguagem dos garimpos; o bloco dos Caretas; a Alimentação das Almas.

2.3 Linguagem garimpeira

No livro “Garimpos do Mato Grosso” (1936, p. 167-169), Hermano Ribeiro da Silva faz um compilado de expressões que ele chama de “gírias” dos garimpeiros e termos que, segundo ele, eram vistos na linguagem diária dessas comunidades.

Entre os termos e significados escritos, alguns ainda são utilizados atualmente pelos falantes do município, a saber:

“**medir os bigodes** – decidir uma questão com barulho e briga”; “**do saco, a embira** – de tudo, ao menos um pouco”; “**o risco que corre o pau, corre o machado** – são iguais os riscos dos que brigam”; “**comer sal juntos** – morar na mesma casa”; “**enquanto descansa, carrega pedra** – aproveite sempre o tempo”; “**cozinhar um galo** – vagabundear durante o trabalho”.

Estas são apenas algumas das muitas expressões registradas por Hermano Ribeiro³ e que ainda fazem parte das expressões cotidianas dos guiratinguenses. Não nos cabe, neste trabalho, prolongarmos a respeito do léxico peculiar de Guiratinga. A respeito disso, Wanderleia Viola escreveu exímia dissertação intitulada “O Léxico guiratinguense na perspectiva dialetológica: aspectos semântico-lexicais” (2010), a maior fonte, inclusive, da pesquisa a

Fato notado empiricamente por esta pesquisadora, no cotidiano com os concidadãos guiratinguense.

respeito do município, uma vez que não há escassez de produção acadêmica que aborde a cultura e a história da região.

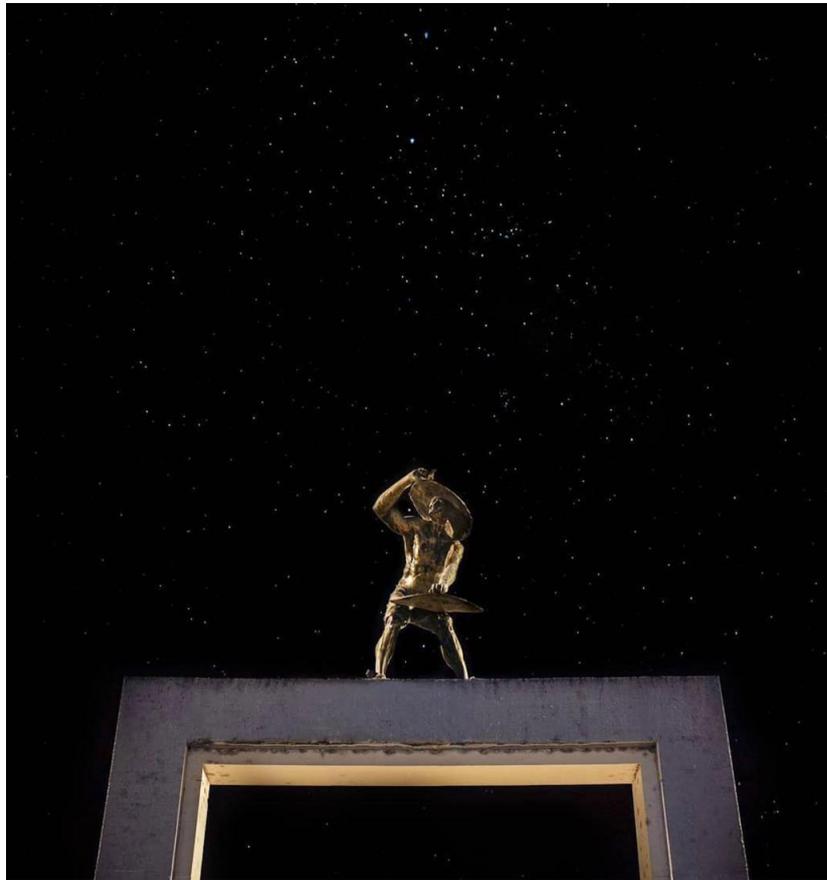


Figura 4: monumento “Garimpeiro”, na Avenida Generoso Ponce, próximo à saída da cidade de Guiratinga. Fotografia: Leandro Léo.

2.4 Os Caretas

Esta, com certeza, é a manifestação cultural guiratinguense mais conhecida no Mato Grosso, tendo em vista já ter sido muitas vezes alvo de coberturas jornalísticas de redes de televisão do estado. Apesar disso, o que se conhece a respeito do carnavalesco Bloco dos Caretas tem suas origens no registro oral, passado de família para família e de fotografias guardadas em baús das casas dos cidadãos que nasceram ou residem há muito tempo no município.

Segundo Dourado (2003), os Caretas surgiram por volta do ano de 1940, como forma de diversão barata, já que os bailes de carnaval eram restritos à elite guiratinguense e nos quais cidadãos pertencentes às camadas sociais mais

humildes eram barrados ao tentarem adentrar: “[...] assim, homens honrados e sem dinheiro no bolso, utilizaram-se do imaginário e da criatividade para dar vida ao Bloco dos Caretas, no município de Guiratinga”. (DOURADO, 2003, p.?????).



Figura 5: crianças brincam durante a passagem dos Caretas. Acervo Pessoal.

Ao contrário da elite existente na localidade, que mandava fabricar suas fantasias nos grandes centros comerciais do estado e do país, as pessoas que não pertenciam à elite guiratinguense não podiam pagar por tecidos caros e requintados, então, inspirou-se (segundo relatos orais registrados por Jocedélia Dourado) na malhação do Judas, outra manifestação cultural que chegou a ser frequente na cidade. Inspirados na construção dos corpos dos bonecos feitos de roupas antigas e das cabeças confeccionadas de cabaças, surgiram as primeiras indumentárias dos Caretas.

O Bloco dos Caretas saía nas ruas durante o período carnavalesco, a princípio com o objetivo de assustar os transeuntes, mas engana-se quem pensa que o bloco era para todos:

É sabido que até há bem pouco tempo, mulheres e crianças não podiam participar do bloco, como também que o papel da máscara era de ocultar a identidade do folião, pois nem mesmo as esposas sabiam que seus maridos faziam parte dos caretas. (VIOLA, 2010, p. 84).

As mulheres tinham participação em outro bloco, surgido posteriormente, o Bloco dos Sujos ou Pó de Arroz, no qual tinham bastante participação. Neste bloco, não havia a presença de máscaras, apenas de capuzes, da mesma cor dos roupões. Com o tempo, a finalidade do disfarce dos grupos mudou e, nos dias atuais, o Bloco dos Caretas e dos Caretinhas (versão para que crianças também se vistam e saiam às ruas com os pais), acompanhado de fanfarra e carros de som, joga-se talco e água naqueles que passam.



Figura 6: mulheres no Bloco dos Caretas. A pesquisadora e duas amigas durante saída do bloco. Acervo Pessoal.



Figura 7: Caretas de Guiratinga nas ruas. Fonte: Prefeitura Municipal de Guiratinga.

O bloco dos Caretas permanece até os dias atuais, no entanto, as roupas esdrúxulas misturadas foram substituídas por roupões, em sua maioria feitos de tecido de chita, as máscaras também deixaram de ser feitas de cabaça, passando a serem confeccionadas ainda de forma artesanal, em processo que envolve o molde em barro e a montagem do disfarce em jornal velho, cola e tinta.

Ainda a respeito dos Caretas, é importante dizer que esta manifestação cultural tenha provavelmente vindo para a cidade juntamente com os colonizadores que nela chegaram quando de sua formação. É possível, através de rápida pesquisa na internet, por meio do site *Google*, digitando o termo “Os Caretas”, perceber a semelhança com manifestações que ocorrem em alguns lugares da Bahia e em Portugal. Não encontramos material acadêmico sobre o fato, mas é possível fazer uma relação clara entre a cultura que pode ter migrado dos colonizadores portugueses para o Nordeste, na Bahia, pois é clara a influência da cultura baiana na vida guiratinguense. Esta afirmação pode ser constatada por meio da leitura semiótica da fotografia abaixo apresentada, a qual retrata uma manifestação que ocorre no Nordeste e que apresenta significativa semelhança com a manifestação cultural que ocorre no município de Guiratinga/MT.



Figura 8: Os Caretas ou Mascarados, em Acupe do Santo Amaro, na Bahia. Imensas semelhanças com os Caretas de Guiratinga. Fonte: <https://jornalalfredinho.wordpress.com/2017/06/08/os-caretas-na-bahia/>.

Segundo informações encontradas em um webjornal, em relação às manifestações culturais na Bahia, “Na época da escravidão, os portugueses trouxeram máscaras para seus convidados usarem nas festas carnavalescas, como os negros não podiam participar das festas, resolveram então criar suas próprias celebrações e, dentre elas, saiu os tão queridos Caretas”. Vê-se, assim, que o movimento ocorrido na Bahia foi similar ao ocorrido em Guiratinga, uma vez que a tradição surge em razão da exclusão daqueles que não fazem parte da elite local.

Em Portugal, por sua vez, a manifestação também carnavalesca acontece na cidade de Podence e foi considerada patrimônio imaterial da humanidade pela UNESCO em 2019. Além das máscaras e roupões (neste caso, um pouco diferentes, feitos com franjas de lã), uma característica muito parecida com os Caretas de Guiratinga é o uso dos chocalhos, substituídos, aqui, por polacos, que são sinos geralmente amarrados aos pescoços de vacas e bois para fazerem barulho e sinalizarem onde estão.



Figura 9: Os Caretos de Podence, em Portugal. Fonte: <https://www.visitportugal.com/pt-pt/content/carnaval-de-podence-patrimonio-mundial>

Durante a realização desta pesquisa, descobrimos também, por acaso, a existência de um jornal produzido na cidade de Guiratinga, chamado Novo Mundo, surgido com a intenção de promover intercâmbio cultural, por meio dos estudos de Yasmin Jamil Nadaf (2008). Segundo a autora, o jornal foi editado entre 1920 e 1954 e chegou a alcançar mais de 50 países.

2.5 A Alimentação das Almas

Assim como muito do que se chama de cultura Guiratinguense ou de manifestações culturais mais tradicionais realizadas na cidade de Guiratinga, a Alimentação das Almas chegou à cidade vinda da Bahia. Viola (2010) realiza, em trabalho de pesquisa acerca do léxico da região, entrevista com Dona Angelina, figura conhecida da cidade que, à época, tinha 80 anos e já faleceu. Em sua entrevista à pesquisadora, Angelina conta que desde a Bahia, com seteanos de idade, já participava da prática do ritual. (p. 86).

Mas, o que é, de fato, a alimentação ou lamentação das almas? De acordo com Pedreira (2010),

A lamentação, alimentação ou encomendação das almas é uma espécie de penitência em que um grupo de pessoas, em sua maioria mulheres, sai pelos becos e ruas das cidades envoltas em lençóis brancos e, ao som da matraca, realizam as estações (paradas), nas quais entoam preces, benditos e incelências como um coro polifônico em favor das almas. É um ritual tradicionalmente relacionado a formas mediterrâneas de lamentação, as quais teriam sido trazidas ao Brasil pelo colonialismo português, especialmente pelos missionários jesuítas. Deixando de lado a limitação originária, diremos apenas que se configuram como manifestações características do catolicismo popular, marcadas pela proximidade com religiões afro-brasileiras. (PEDREIRA, 2010, p. 1).

A passagem das rezadeiras é conhecida pela maioria dos guiratinguenses, embora nem todos tenham presenciado o ritual (inclusive eu), que começa na quarta-feira de cinzas e só tem seu fim na sexta-feira da paixão à meia noite.

Um grupo de pessoas sai pelas ruas, em período noturno, quando geralmente a cidade já está quieta, com o corpo todo coberto por lençóis brancos, batendo matracas (instrumento de madeira que produz bastante barulho) e entoando ladainhas, ou rezas, num só coro. A procissão se inicia sempre à porta de alguma igreja e termina no cemitério.



Figura 10: passagem da Lamentação das Almas. Fotografia: José Medeiros. Fonte: <https://alente.com.br/2017/04/24/do-purgatorio-a-redencao/>.

Segundo Dona Angelina, entrevistada por Viola (2010), o barulho das matracas serve para que as almas não se percam da procissão e os lençóis devem ser brancos para que os possíveis passantes não se assustem com as pessoas que estão entoando as rezas.



Figuras 11 e 12: rezadeiras acendem velas no cruzeiro da cidade e tocam matracas para guiar as almas. Fotografia: José Medeiros. Fonte: <https://alente.com.br/2017/04/24/do-purgatorio-a-redencao/>.

Muitas lendas correm a respeito do ritual na cidade, motivo pelo qual nem todos presenciem a passagem da Alimentação. Uma delas é a de que só é permitido vislumbrar a procissão se esta passar enquanto o indivíduo que deseja ver já estiver na rua. Se alguém escuta o barulho das matracas e corre à janela para olhar, é assustado por um bicho que o arranha e machuca. Segundo as histórias passadas oralmente de pessoa para pessoa, não é permitido fazer zombaria da tradição, pois corre-se o mesmo perigo de ser atacado por essa espécie de “bicho”.

Nas palavras de Dona Angelina, para Wanderleia Viola:

Na bahia não podia vê... a gente parava na porta e chamava o senhô pra rezá e ele rezava lá dentro com tudo fechado... aqui pode vê, num pode é abusá... tem de tê respeito... meu sobrinho ficou brincando... a mãe mandou pará... não parou... quando saiu na porta viu um bicho muito feio... saiu correndo... nunca mais quis vê (VIOLA, 2010, p. 87).

Não é incomum encontrar na cidade alguém que tenha um caso a contar a respeito da Lamentação das Almas. A permanência do rito até os dias atuais mostra, inclusive, a influência da cultura da Bahia e do catolicismo na cidade de Guiratinga.

2.6 A fé católica e suas influências na formação da educação em Guiratinga

A história do município de Guiratinga está entrelaçada ao catolicismo e à influência deste na região. Segundo Araújo (2009), ainda em 1894, chegou na região do que ainda se intitulava Santa Rita do Araguaia, uma comissão de missionários vindos de Montevidéu. Entre eles estava o Padre João Batista Duroure, que mais tarde viria a ser fundador da Obra Salesiana em Lageado (futuro Lageadinho e, mais tarde, Guiratinga).

Em 1920, ainda segundo Araújo (2009), “[...] o mineiro Augusto Alves construiu seu rancho nas margens do córrego Lageadinho, iniciando o núcleo populacional de Lageado” (p. 29). Após alguns anos, percebeu-se a necessidade de fundar uma escola que cuidasse da educação dos filhos dos colonizadores da região:

Em 1927, a Madre Francisca Lang, observando a necessidade de ter uma instituição que pudesse ensinar a leitura e a escrita para os filhos dos colonizadores da região, envia uma comunidade dirigida pela Irmã Marta Cerruti a Santa Rita do Araguaia, juntamente com os salesianos ali situados, para fundar o Instituto Maria Auxiliadora. (ARAÚJO, 2009, p. 30)

Neste mesmo período, a comunidade de Lageadinho passa a receber frequentes visitas do Padre João Batista Duroure, que estabelece uma comunidade que funda os primeiros templos do lugarejo: a Igreja Imaculada e a matriz São João Batista.

No ano de 1931, o Padre João Batista Duroure solicita à Inspetora das Filhas de Maria Auxiliadora, Francisca Lang “[...] a abertura de um instituto ‘titular’ de ensino por nome Santa Terezinha em homenagem à padroeira dos missionários.” (ARAÚJO, 2009, p. 31).

A construção da escola foi recebida com grande alegria pela população, segundo narra Vanuzia Araújo, que recebeu as primeiras irmãs chegadas à cidade para a ocasião em 31 de agosto:

A irmã Branca Bozza, que foi a primeira diretora, Antonia Prado e Assunta Fabbri, foram recebidas pela população e com uma peça de teatro com o título de “Letícia” encenada por moças e meninas da vila que ainda não era sede de município. (ARAÚJO, 2009, p. 32)

Segundo Azzi (2002) *apud* Araújo (2009), a escola:

[...] foi instalada no mesmo local que funciona hoje, em casinhas de construção simples e separadas. Aos domingos as meninas tinham o direito de freqüentar o Oratório Festivo que consistia em jogos, vários brinquedos e uma hora de catecismo. O horário que as meninas deviam entrar na instituição era compreendido em dois períodos: das 8h às 11h e das 13h às 17h. Durante esses dois períodos, as aulas eram divididas em horas aulas diferentes com trabalhos manuais, de modo que, no final do ano, eram apresentados em uma exposição; e também muitas horas de estudo assistidas por uma irmã que orientava as tarefas. (AZZI, 2002, APUD ARAÚJO, 2009, p. 32).

Em seu trabalho de conclusão de pós-graduação, Araújo narra diversos relatos de um caderno manuscrito de crônicas e cartas das Filhas de Maria Auxiliadora em Guiratinga. À época, ainda existia a fundação no município. No entanto, ao procurar pelos documentos na Escola Santa Terezinha, fui informada de que os documentos foram transferidos para a Diocese de Rondonópolis, em razão do fechamento da Diocese de Guiratinga.



Figura 13: Construção da Igreja São João Batista, em 1929. Fotografia: acervo pessoal da escola Santa Terezinha.

Assim, pode-se constatar, por meio da pesquisa realizada por Araújo, é que, ainda no ano de 1931, segundo relatam as cartas das Filhas de Maria Auxiliadora, é que a escola mantinha regime de internato e externato, o que era chamado de Oratório Festivo, espécie de espaço de lazer frequentado apenas por aquelas que obtinham bom desenvolvimento ao longo do ano escolar.

Os relatos mostram que, em 1936, foi necessário alugar uma casa em frente à instituição para que as alunas internas pudessem se acomodar, tal era o número de novas alunas matriculadas. As crônicas relatam, segundo Araújo, que alunas e freiras precisaram construir carteiras a partir de caixotes de querosene para que todas pudessem assistir às aulas sentadas.

O regime de internato era rigoroso:

As alunas do internato só tinham permissão para saídas acompanhadas de uma irmã assistente, usando o uniforme listrado de mangas três quartos, que era muito desajeitado, e também, deveriam andar durante todo o percurso em fila e falando baixo, sendo esta a condição exigida pelas irmãs, para terem o direito de se deslocar um pouco do recinto da escola. (ARAÚJO, 2009, p. 40)

Com o passar dos anos, o educandário Santa Terezinha passou a atender os cursos Normal Superior, Magistério, Jardim de Infância, Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries. Atualmente, devido ao número de alunos e taxa de natalidade muito reduzidos na cidade de Guiratinga, além da alta taxa de migração para outros municípios, a escola atende apenas a alunos do 4º a 9º anos do Ensino Fundamental. O prédio alugado para que pudesse funcionar o internato com comodidade, depois comprado pela rede diocese de Guiratinga e reformado pela rede Salesiana, atualmente é utilizado pela Pastoral do Menor.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o diálogo sobre o método de pesquisa e a produção e análise dos dados utilizados, bem como os procedimentos metodológicos que embasaram e orientaram a realização do estudo, que ocorreu nos moldes da abordagem qualitativa, mais precisamente por meio da pesquisa-ação.

3.1 A ESCOLHA DO MÉTODO DE PESQUISA

Como dito, escolheu-se como metodologia para a realização deste trabalho a pesquisa qualitativa, e é comum que este tipo de pesquisa seja conceituado pelo senso comum simplesmente como aquele que não envolve números em seus dados. No entanto, para Marli André (2013), uma conceituação tão ampla e genérica do termo pode se tornar prejudicial e descredibilizar esse tipo de abordagem, fazendo com que mesmo trabalhos mal planejados, desenvolvidos e relatados possam ser considerados como qualitativos.

Dessa maneira, existem diversas formas de produção de dados dentro do que se considera como pesquisa qualitativa, que engloba

Um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas, e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, até análise de discurso e narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral. (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), “[...] na pesquisa qualitativa, o sujeito é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de sua pesquisa”. Sendo assim, a escolha desta abordagem deu-se pela própria natureza do trabalho, tendo ele partido da realidade escolar dos estudantes, bem como pertencendo à área das linguagens, tendo em vista que analisou o impacto do trabalho com o gênero discursivo Memórias Literárias no contexto de sala de aula.

Entre todas os métodos de produção e análise de dados, optou-se pela pesquisa-ação como adequada a esta investigação, uma vez que essa modelização percorre alguns caminhos os quais foram percorridos durante o desenvolvimento deste trabalho, sendo eles: “[...] análise, coleta de dados e

conceituação do problema; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la” (ANDRÉ, 2013, p. 32).

Outro fator que influenciou a escolha da pesquisa-ação é a natureza interventiva do Programa de Mestrado Profissional em Letras, o Profletras, que visa a ocasionar avanços e melhorias no ensino de escolas públicas de nível fundamental. A pesquisa-ação é conceituada por Thiollent (2011) como:

Um tipo de investigação social com base empírica, que consiste essencialmente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os atores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos, não só identificando problemas coletivos, como também buscando e experimentando soluções em situação real. (THIOLLENT, 2011, p. 14)

Para o autor, uma das maiores diferenças entre a pesquisa convencional e a pesquisa-ação é o fato de que, com relação ao primeiro tipo, há uma grande distância entre os resultados obtidos e “as possíveis decisões ou ações decorrentes” (1986, p. 19), enquanto que na pesquisa-ação “[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 1987, p. 19). Silveira e Córdova reiteram esse pensamento ao afirmarem que, na modalidade qualitativa, “[...] o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Pode-se definir, segundo os princípios de Thiollent (1987 p. 14), a pesquisa-ação como um processo que envolve de forma colaborativa atores e pesquisadores, mesclando ações interventivas no processo de pesquisa, a fim de compreender ou melhorar determinada realidade ou aspecto social. Sobre esse aspecto, Fonseca (2002) ao refletir a respeito da participação do pesquisador afirma que este

Traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização de sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador. (FONSECA, 2002, p. 35).

O trabalho realizado na escola durante esta pesquisa, que tendo como ponto essencial a colaboração e ação dos estudantes que se envolveram no projeto, bem como as ações da professora pesquisadora, corrobora com as afirmações de Thiollent quando o autor diz que “[...] toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (1987, p. 15).

3.2 Projeto de Letramento como estratégia didática e metodológica

Como procedimento metodológico para a realização das intervenções desta pesquisa, optou-se por desenvolver um Projeto de Letramento. Como base teórica para a realização deste, embasamo-nos nos aportes teóricos de Kleiman (2000; 2005) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

A opção pela efetivação de um Projeto de Letramento como procedimento metodológico se justifica por ser este “[...] uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal” (OLIVEIRA, TINOCO E SANTOS, 2014, p. 13).

Por Projeto de Letramento, compreende-se:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Dentro desse conjunto de atividades preconizados por Kleiman (2000), foram desenvolvidas ações diversas, divididas por etapas, cada qual com seus objetivos específicos que culminaram no alcance do objetivo final da pesquisa-ação, sendo este o maior envolvimento dos estudantes com relação aos processos de produção textual e autorreconhecimento desses como autores de textos.

Dentre as atividades ou ações realizadas, encontram-se duas sequências didáticas, desenvolvidas nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A utilização de tal procedimento metodológico dentro do Projeto de Letramento

justifica-se por ser a sequência, segundo a definição dos próprios autores, uma organização de atividades planejadas com vistas ao domínio de determinado gênero discursivo, seja ele oral ou escrito (2004, p. 97). Os objetivos de uma sequência didática devem estar alinhados aos objetivos do Projeto de Letramento como um todo, tendo em vista que “[...] as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 98). Dentre as práticas “dificilmente domináveis”, como dizem os autores, encontra-se a escrita de textos na escola, que é o foco desta pesquisa.

Nessa perspectiva, durante o ano de 2019, buscou-se realizar um diagnóstico dos principais problemas durante as aulas de Língua Portuguesa na unidade escolar e, a partir das observações empíricas e das proposições de atividades realizadas, constatou-se como uma das dificuldades mais latentes a resistência dos alunos quanto ao processo de produção textual: inseguros, os estudantes não conseguem reconhecer-se como portadores de “conteúdo” para a produção. Neste processo, nos envolvemos de maneira cooperativa, como apontado por Thiollent (1996), a fim de que as barreiras pudessem ser transpostas, com o intuito de passar segurança ao aluno durante o processo de produção textual oral ou escrito, de modo que tivesse a oportunidade de obter domínio e conhecimento das funções sociais do discurso, utilizando-as por toda a vida.

Em cooperação com este objetivo, é que foi proposta a realização do Projeto de Letramento, que Kleiman (2009) afirma poder ser considerado

[...] como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. (KLEIMAN, 2009, p. 4).

Nesse prisma, compreendemos o Projeto de Letramento como um conjunto de práticas que envolvem a leitura e a escrita, a fim de atingir um objetivo específico, utilizamos, em suas etapas, Sequências Didáticas conforme o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004). Para esses autores (2004, p. 97), “[...] uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades

escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Sendo assim, com o objetivo de desenvolver as habilidades relacionadas à produção textual, estudou-se o gênero discursivo Memórias Literárias, a partir da proposição de um Projeto de Letramento, utilizando-nos de Sequências Didáticas que integraram algumas suas etapas.

A seguir, apresentamos o planejamento do Projeto de Letramento, tal como foi concebido a priori, antes do contexto de pandemia. Muitas das etapas tiveram de ser adaptadas para o ensino on-line, no entanto, as mantivemos como sugestão para o trabalho docente quando a situação do Brasil tiver se regularizado com relação à doença. As mudanças e adaptações realizadas serão melhor apresentadas ao final deste capítulo.

PROJETO DE LETRAMENTO COMO IDEALIZADO A PRIORI

ETAPA 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Para a primeira etapa, escolheu-se a realização de sequência didática acerca do gênero discursivo Memórias Literárias. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é de suma importância que a sequência didática seja planejada tendo em vista um gênero como centralizador, conforme afirmam os próprios autores: “[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (2004, p. 87).

Como objetivos desta etapa da sequência didática, foram eleitos:

- Conhecer o gênero discursivo Memórias Literárias;
- Alcançar a compreensão, por parte dos estudantes, dos contextos discursivos do gênero Memórias Literárias;
- Desenvolver as habilidades dos estudantes com relação à escrita de textos do gênero em estudo.

Para o alcance desses objetivos, foram elaborados os seguintes módulos da sequência aplicada:

Apresentação da situação e produção inicial

Estratégias metodológicas:

- Perguntar aos estudantes sobre a definição de memórias, segundo seus conhecimentos prévios e ouvir suas respostas, fazendo anotações na lousa;
- Levar os estudantes à Biblioteca Integradora (novo laboratório de informática) a fim de que pesquisem a palavra memória, tanto em dicionários impressos disponíveis na escola (Aurélio, Houaiss, Mini Dicionário da Língua Portuguesa), quanto em plataformas on-line, como o site Dicionário Informal, Priberam ou Michaelis;
- Pedir aos estudantes que escrevam um texto de memória.

Objetivos (para a pesquisadora):

- Introduzir o gênero discursivo Memórias Literárias e possibilitar aos estudantes momentos de escrita de um texto de memórias com base em seus conhecimentos prévios.

Objetivos (para os alunos):

- Começar a conhecer o gênero discursivo Memórias Literárias.

Módulo 1

Procedimentos metodológicos

- Realizar apontamentos sobre os textos produzidos pelos estudantes;
- Apresentar aos estudantes o livro “Memórias Inventadas”, de Manoel de Barros;
- Ler alguns textos do livro, como “Escova” e “Brincadeiras”;
- Perguntar aos alunos a que parte da vida do narrador se referem os textos selecionados e como é possível identificar isso.

Objetivos (para o professor):

- Apresentar as características do gênero discursivo Memórias Literárias aos alunos e dialogar sobre as mesmas.

Objetivos (para os alunos):

- Compreender características do gênero discursivo Memórias Literárias nos textos lidos como: narrador autodiegético, narrativa retrospectiva, cronologia de enredo, caráter autopromocional, aparente sinceridade e capacidade de apreensão de um entorno histórico.

Módulo 2

Procedimentos metodológicos:

- Ler o texto “O lavador de pedra”, de Manoel de Barros;
- Discutir o foco narrativo do texto e perguntar se o mesmo foco narrativo dos textos lidos na aula anterior é o mesmo dos textos lidos nesta aula;
- Relembrar o que é foco narrativo em primeira pessoa e terceira pessoa, os tipos de narradores (observador e personagem) e os efeitos causados pela utilização de cada um deles;
- Atividade de produção textual: cada aluno deverá contar, por meio da escrita, um fato ocorrido com um amigo, no entanto, deverá usar o foco narrativo em primeira pessoa.

Objetivos (para os alunos):

- Relembrar o que é foco narrativo;
- Treinar o domínio sobre o foco narrativo em primeira pessoa.

Não tem para o professor?

Produção final:

Procedimentos metodológicos:

- Ler um texto de memória produzido pela professora, baseado em um fato ocorrido na infância;
- Pedir que os estudantes reescrevam, a partir dos conhecimentos construídos durante as aulas anteriores, o texto de memória produzido no primeiro encontro.

ETAPA 2 – OUTRAS REFERÊNCIAS TEXTUAIS

Esta etapa tem por objetivo aumentar o repertório de referências dos estudantes acerca da produção de textos que pertençam ao gênero discursivo Memórias Literárias. Ao tratar dos gêneros do discurso, Bakhtin (2011, p. 281) classifica-os em primários e secundários, sendo os primários, gêneros discursivos mais simples e os secundários, aqueles que fazem parte de um cenário cultural mais desenvolvido. Para além disso, o autor ainda observa que: “Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (2011, p. 281).

Sendo assim, importa salientar, para justificar a realização desta etapa, que o gênero relato pessoal situa-se dentro da esfera de textos que fazem parte do gênero discursivo memórias. Neste momento, fez-se uma proposição de leitura de relatos selecionados dos livros “As últimas testemunhas” e “A guerra não tem rosto de mulher”, ambos de Svetlana Aleksievitch. Os relatos coletados pela escritora dizem respeito à vida de crianças e mulheres na Bielorrússia, durante a Segunda Guerra Mundial. Apesar de tratar de uma realidade distante não apenas de forma espacial, mas social e cronológica, importa-nos nos relatos dos livros citados a extração de detalhes importantes do cotidiano.

Selecionamos também, do livro “A guerra não tem rosto de mulher”, um capítulo específico em que a autora relata as dificuldades enfrentadas ao entrevistar as pessoas e em extrair as informações mais sutis e importantes. A leitura desse diário de escrita do próprio livro, cremos, mostrou-se profícua à medida em que pretendíamos levar os estudantes à compreensão dos processos que incluem o “resgate” de memórias das pessoas de uma comunidade. É importante destacar, aqui, que, em etapas posteriores, os estudantes entrevistaram parentes e outros munícipes de Guiratinga a fim de coletarem memórias para suas produções textuais.

Objetivos da etapa:

- Aumentar o repertório de leituras de textos memorialísticos dos estudantes, a fim de que percebam que detalhes podem ser importantes para a escrita de memórias;
- Compreender o processo de investigação e pesquisa de relatos para a produção de textos memorialísticos.

Estratégias Metodológicas:

1º encontro da etapa:

- Fazer círculo com os estudantes, no pátio da escola e apresentar-lhes o livro “As últimas testemunhas”, deixando que passem de mão em mão e observem sua capa e outros detalhes;
- Fazer uma breve apresentação da obra, da autora e do contexto da obra;
- Entregar aos estudantes material impresso com a seleção de dez relatos extraídos do livro e pedir a eles que utilizem o tempo da aula e o espaço do pátio para lerem o material disponibilizado;
- Ao final das leituras, reunir os estudantes novamente em círculo e pedir que comentem suas impressões acerca dos relatos, fazendo questionamentos direcionadores dessa forma: o que mais chamou a atenção de vocês nesses relatos? Quais são os pontos em comum nos textos lidos? Há algo em comum entre esses relatos e os textos de Manoel de Barros estudados em aulas anteriores?

2º encontro da etapa:

- Apresentar aos estudantes o livro “A guerra não tem rosto de mulher”, deixando que os estudantes o manuseiem como fizeram com a publicação da aula anterior;
- Entregar material impresso aos estudantes com dez relatos previamente selecionados deste livro e repetir o processo realizado na aula passada em relação aos textos de “As últimas testemunhas”;
- Questionar aos estudantes: o que diferencia esses relatos dos lidos na aula anterior? Como vocês imaginam ter sido o processo de coleta dessas memórias, desses relatos? Que perguntas Svetlana Aleksievitch pode ter feito aos autores dos testemunhos lidos?

3º encontro da etapa:

- Entregar aos estudantes cópias do capítulo “O ser humano é maior que a guerra (do diário do livro)” e ler junto aos estudantes, realizando pausas estratégicas para a discussão;
- Ao final das leituras, apresentar aos estudantes o projeto de entrevistar pessoas da comunidade de Guiratinga e escrever suas memórias e relatos pessoais.

ETAPA 3 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Durante esta etapa também realizamos uma sequência didática aos moldes de Dolz et al (2004).

Apresentação da situação inicial

Estratégias metodológicas:

- Perguntar aos estudantes se sabem o que é uma entrevista e pedir que definam esse gênero discursivo com suas palavras;
- Anunciar que a coordenadora da escola será levada à sala de aula logo mais para ser entrevistada e pedir que os estudantes pensem em perguntas para fazer a ela;
- Levar a coordenadora escolar à sala de aula para que os estudantes realizem uma “entrevista coletiva” com ela.

Objetivo:

- Ativar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero discursivo entrevista e realizar diagnóstico para futuros apontamentos.

MÓDULO 1

Estratégias metodológicas:

- Realizar apontamentos acerca da produção da entrevista coletiva realizada na aula anterior, a fim de salientar pontos positivos e negativos da produção oral;

- Apresentar, aos estudantes, entrevistas em suportes e modalidades distintas: audiovisual, *podcast* e escrita;
- Elencar, junto aos estudantes, características do gênero entrevista.

Objetivo:

- Realizar caracterização do gênero discursivo entrevista, tanto no que diz respeito à sua estrutura como aos seus níveis específicos de linguagem, seu planejamento e organização.

MÓDULO 2

Estratégias metodológicas:

- Os estudantes serão incentivados a formarem duplas para a realização de uma entrevista e escolherem qual deles será o entrevistado e qual o entrevistador;
- O entrevistador deverá pensar em perguntas acerca da vida do entrevistado na escola, algumas temáticas serão sugeridas, por exemplo: *bullying*, aprendizado, projetos;
- As duplas se apresentarão frente à sala de aula, tendo em vista que ambos deverão utilizar uma modalidade mais monitorada da língua.

Objetivos:

- Prática da oralidade durante simulação de entrevistas, a fim de que os estudantes aperfeiçoem a adequação linguística a situações mais monitoradas de uso, treinem a clareza de ideias e pensamentos durante esta situação enunciativa.

Produção final

Estratégias metodológicas:

- Avisar aos estudantes que uma pessoa da comunidade será convidada a ser entrevistada coletivamente por eles e anunciar a data;
- Pedir aos estudantes que, com base no perfil da pessoa escolhida, planejem perguntas a serem feitas;

- Anunciar que a entrevista deve permear as memórias do munícipe com relação à sua infância, adolescência e à cidade de Guiratinga;
- Pedir aos estudantes que gravem ou tomem nota da entrevista, a fim de a registrarem por escrito, ao final da atividade.

Objetivos

- Avaliar, por meio de realização de entrevista coletiva feita pelos estudantes, se estes conseguiram obter domínio sobre o gênero discursivo entrevista e se estão preparados para partir, sozinhos, para entrevistas com pessoas da comunidade.

ETAPA 4 – REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM PESSOAS DA COMUNIDADE

Esta etapa objetiva o desenvolvimento da autonomia e domínio dos estudantes com relação ao gênero entrevista, uma vez que far-se-á a proposição de entrevista individual com algum munícipe de Guiratinga. Além disso, ao final desta etapa, os estudantes deverão ter coletado relatos suficientes para a produção escrita de um texto de gênero discursivo memórias.

Estratégias metodológicas:

1º encontro da etapa:

- Pedir para que cada estudante escolha uma pessoa da comunidade para entrevistar, a fim de investigar suas memórias relacionadas à infância, juventude e ao município de Guiratinga;
- Elencar, junto aos estudantes, algumas perguntas que podem nortear as entrevistas com as pessoas escolhidas;
- Mostrar aos estudantes um exemplo de entrevista narrativa e explicar-lhes que será necessário que se realize uma abordagem dessa natureza, a fim de deixar o entrevistado à vontade para contar suas memórias;
- Relembrar algumas das observações de Svetlana Aleksievitch durante seu diário de escrita do livro “A guerra não tem rosto de mulher”;

- Dar um prazo de dez dias para que os estudantes possam realizar as entrevistas;
- Pedir aos estudantes que, se possível, gravem áudio, vídeo ou tomem nota das entrevistas. Ressaltar que, se a gravação de vídeo deixar o entrevistado constrangido, gravem apenas áudio;
- Explicar que o mais importante na entrevista que os estudantes farão não é o roteiro em si, mas os caminhos nos quais as perguntas levarão para que as histórias mais importantes e interessantes possam ser registradas.

2º encontro da etapa:

- Fazer roda de conversa para que os estudantes compartilhem suas experiências durante as entrevistas e contem brevemente aquilo que mais os marcou nesta experiência, bem como as principais dificuldades encontradas;

5ª ETAPA – PRODUÇÃO DE TEXTO FINAL

1ª encontro da etapa:

- Relembrar algumas características dos textos de memórias e as diferenças entre foco narrativo em primeira e terceira pessoa;
- Iniciar a produção dos textos de memória em primeira pessoa;
- Neste momento, estarei orientando os estudantes em sala de aula, tendo em vista que o início dos textos é sempre uma das fases que os estudantes possuem mais dificuldades;
- Relembrar aos estudantes que os textos escritos pertencentes ao gênero discursivo memória podem tratar tanto de um longo espaço de tempo da vida no narrador, quanto de um acontecimento ou lembrança importante específicos;
- Marcar data de entrega dos textos já terminados.

2º encontro da etapa: refacção textual:

- A partir dos apontamentos feitos nos textos, os alunos os reescreverão, aprimorando os pontos elencados pela professora.

6ª ETAPA – PUBLICIZAÇÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES.

Esta etapa do projeto de letramento visa dar publicidade aos textos produzidos pelos estudantes. Para tal, organizar-se-á, na escola, um evento em que serão convidados os estudantes, seus pais e parentes, bem como os entrevistados pelos alunos, que terão lugar especial na plateia. Os estudantes, então, farão a dramatização dos textos produzidos, procurando vestirem-se e usarem os trejeitos e características das falas daqueles que entrevistaram.

Além disso, será feito o lançamento de livro de Memórias contendo os textos produzidos pelos estudantes, a fim de que estes se sintam valorizados e possam reconhecerem-se como autores de produções escritas. Pretende-se, também, por meio desta etapa, aproximar os segmentos comunidade/escola e salientar a importância da valorização da vida e das histórias das pessoas de Guiratinga.

3.3 ADAPTAÇÕES REALIZADAS EM RAZÃO DA COVID-19.

Como já dito, alterações no planejamento original do projeto de letramento precisaram ser realizadas em razão da epidemia ocasionada pelo novo Coronavírus Covid-19 que afetou não apenas o Brasil, mas todo o mundo, com maior força durante o ano de 2020. Embora o município de Guiratinga, local onde o projeto foi realizado, não tenha tido um número alarmante de casos até o presente momento, em alguns momentos apresentou um número consideravelmente alarmante de suspeitos da Covid-19 em proporção à quantidade de habitantes da cidade. Além disso, preocupou-nos o fato de que a escuta e o contato com pessoas mais velhas, consideradas do grupo de risco, era parte primordial para a realização do estudo pretendido. Considerando esta realidade, foram realizadas as adaptações abaixo descritas.

Com relação à primeira etapa do projeto, sequência didática 1, quase nada foi alterado, tendo em vista que apenas o número de estudantes, como já exposto, foi reduzido e o acesso ao laboratório de informática da comunidade escolar não pode ser realizado, considerando-se que o ambiente é pouco arejado e necessita do uso de ar condicionado. Assim, os estudantes limitaram-

se a realizar pesquisas no dicionário e em seus próprios celulares. Os encontros desse módulo foram realizados de maneira presencial e on-line, quando preciso, para que os estudantes pudessem tirar dúvidas e enviar suas produções, tendo em vista que priorizamos não obter contato por um período de tempo muito grande. Esses encontros on-line se deram via grupo de Whatsapp, criado pela pesquisadora com intenção de manter contato e compartilhar ideias e experiências entre o grupo.

A segunda etapa do Projeto de Letramento também ocorreu de forma presencial e *online*, uma vez que os encontros se deram de maneira presencial, na própria escola e os horários foram combinados via grupos de WhatsApp.

A segunda sequência didática do Projeto de Letramento foi, depois da publicização dos textos dos estudantes, a que mais necessitou de ajustes, uma vez que se tratou das entrevistas. O plano inicial era convocarmos a coordenadora escolar para uma entrevista coletiva para que pudessem experimentar a sensação de serem entrevistadores. Também simularíamos, em duplas, entrevistas individuais em que um estudante deveria ser o entrevistador e o outro, o entrevistado. No entanto, devido à impossibilidade em razão da pandemia, os estudantes tiveram contato com diversas formas de entrevistas em variados suportes disponibilizados em plataforma *online*.

As entrevistas com as pessoas da família foram realizadas pelos estudantes de maneira segura, uma vez que privilegiou-se falar com pessoas que já faziam parte do convívio familiar e que já estavam incluídas no cotidiano dos alunos, não criando nenhum risco para os entrevistados e estudantes.

A publicização dos textos finais escritos pelos alunos infelizmente não pôde ser realizada da forma como planejada. No entanto, a escola pretende, para o ano que vem (2022), realizar nova versão deste Projeto de Letramento para, assim, poder realizar um evento com todos aqueles que narraram aos alunos suas memórias, a fim de homenageá-los. Devido à pequena quantidade de participantes do projeto, também precisou ser adiada a confecção de livreto que ficaria disponível nas escolas de Guiratinga e na biblioteca municipal.

3.4 Garimpo de histórias: análises a respeito da prática

Neste item são apresentados os caminhos percorridos durante a efetivação do Projeto de Letramento, como ocorreu na prática e como se deu o envolvimento dos estudantes no processo e suas eventuais evoluções. A princípio, no entanto, é necessário falar a respeito de alguns dos percalços ocorridos durante o este caminhar, uma vez que o ano de 2020 foi atípico em todos os sentidos, inclusive educacionais.

3.4.1 Bater carundé⁴ – antes do trabalho

Como previamente dito no capítulo que discorre acerca da metodologia de pesquisa, alguns entraves ocorreram durante o Projeto de Letramento, principalmente devido à pandemia de Covid-19 e suas decorrências. Assim, iniciou-se a primeira etapa do projeto já com certo atraso, pois percebeu-se um medo generalizado com relação ao vírus. Além disso, no âmbito escolar, estudantes e professores encontravam-se confusos com relação às determinações da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso, uma vez que esta disponibilizou aos estudantes da rede, por meio de site institucional, mas não determinou a obrigatoriedade de suas resoluções, o que fez com que muito fosse discutido a respeito.

Quando, enfim, chegaram as determinações e normativas a respeito do ensino à distância no estado em razão da pandemia, os professores tiveram de passar por um curso de formação extenso, com obrigatoriedade de diversas horas de conferências on-line. Assim, quando conseguiu-se criar uma rotina mínima de normalidade no que diz respeito aos estudos e aulas *online*, deu-se início ao Projeto de Letramento, mais precisamente no dia 25 de agosto de 2020.

Alguns dias antes desta data, entrei em contato com os estudantes das turmas de 9º ano da Escola Estadual Estêvão de Mendonça e falei a respeito do projeto. Não me surpreendi com o número baixo de alunos dispostos a participarem, uma vez que os adolescentes se encontravam recém inseridos em uma rotina para eles (e para os professores também) exaustiva de aulas via

⁴ Bater carundé: expressão comum no garimpo, que diz respeito à etapa do trabalho em que são implodidas pedras grandes e brutas e levadas para a máquina que as tritura para que sejam postas na bateia, isto é, peneiradas e separadas.

plataforma *online* e apostilas a serem “resolvidas” ou “preenchidas”, para usar os termos comuns durante este período.

Entre os alunos que se dispuseram a participar do Projeto de Letramento, estão (e aqui foram denominados pelas letras do alfabeto, a fim de preservar suas identidades): Aluna A, Aluno B, Aluno C, Aluna D, Aluna E, Aluno F. Foi conversado também com os pais dos estudantes a respeito do trabalho a ser desenvolvido e que seriam necessários alguns encontros presenciais, durante os quais eu me responsabilizaria por tomar todas as medidas de prevenção necessárias.

É importante dizer que, em alguns encontros, houve falta de alguns estudantes por razões de viagens, suspeita de Covid ou sintomas que causaram insegurança nos alunos e pais.

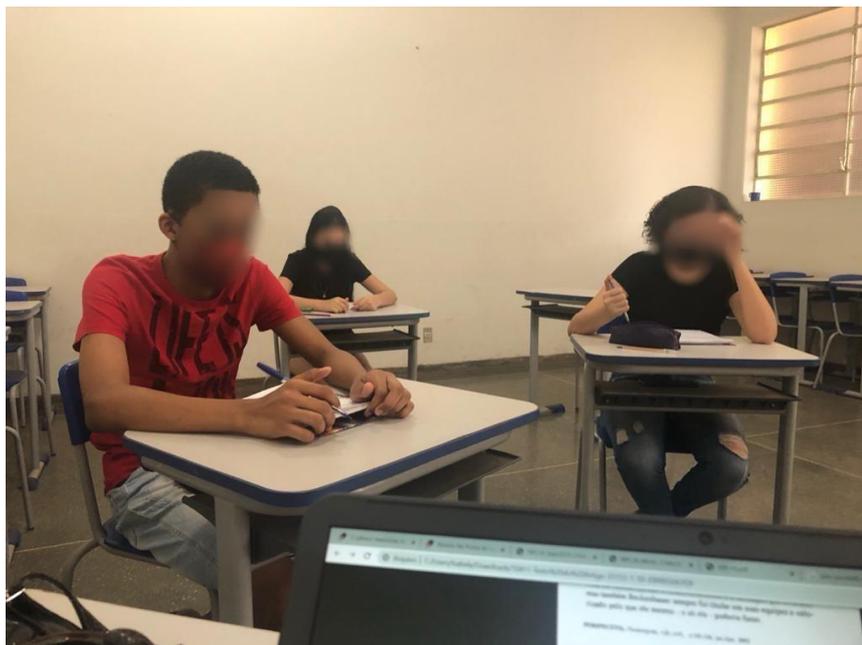


Figura 14: alunos participantes da pesquisa, em um dos encontros presenciais. Desfalques nas presenças devido ao medo e suspeitas de Covid-19.

3.4.2 Lavando cascalho⁵

O primeiro encontro ocorreu no dia 25 de agosto de 2020, durante o qual foi possível obter a primeira impressão dos estudantes a partir do termo

⁵ É a etapa do garimpo que cuida de lavar as pedras brutas para encontrar os diamantes. As pedras vão passando por diversas peneiras, chamadas bateias, de malhas mais grossas (onde ficam os diamantes maiores) até malhas mais finas (onde se encontram as pedras menores).

memórias. Após os procedimentos que deram conta da apresentação do termo por meio de consulta à internet e a dicionários, surpreendeu o fato de que nenhum dos estudantes relatou já conhecer o gênero discursivo Memórias Literárias. Assim, a partir de breve definição, foi proposta a primeira produção textual a partir do que os estudantes consideravam ser memórias literárias.

Abaixo são transcritos dois dos textos produzidos pela Aluna A e Aluno C durante esta etapa:

Aluna A: “Minha família decidiu viajar para Goiânia em 2014. Lá nós fomos num shopping que tinha um lugar para escalar e fazer um percurso. Porém minha mãe não deixou eu ir porque ela achava que era muito pequena, mas ela deixou minha irmã ir. Enquanto ela fazia o percurso eu torcia para ela não conseguir, porém ela finalizou e passou o resto da viagem falando que ela tinha conseguido e me pirraçando. Porém existe karma e quando chegamos novamente em casa ela ficou doente”.

Aluno C: “Quando eu tinha uns 7 anos fui em um acampamento de igreja com meu pai e minha mãe. Lá tinha muitas brincadeiras legais e jogos que a gente podia jogar, mas tinha horário pra dormir e pra acordar, isso que era o ruim. No outro ano meus pais não foram e o pai de um amigo meu falou que me levava no acampamento de novo e eu fui. Só que quando cheguei lá e tive que dormir no escuro sem meu pai e minha mãe, eu comecei a chorar desesperado e querer voltar pra cidade. Até hoje meu amigo me zoa falando disso”.

O que pode ser percebido nos dois textos, mesmo que pouco tenha sido exposto a respeito do gênero memórias literárias na ocasião e que os estudantes tenham relatado nunca terem estudado a respeito, é o fato de que, apesar de longe de serem textos que possam ser categorizados como textos memorialísticos, no que diz respeito a algumas especificidades estruturais, por exemplo, surgem naturalmente, alguns elementos importantes, como: a especificação do tempo que, para os estudantes, parece distante; o ato de reviver os fatos acontecidos; certa reflexão a respeito dos fatos ocorridos (no caso da produção da Aluna A) e uma retomada ao tempo presente (no caso do Aluno C).

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros do discurso já se encontram em nosso repertório e é só por meio deles nos comunicamos. Para ele, a cada vez que enunciamos ou que alguém enuncia, pressupomos de forma inconsciente, pela situação de fala e pelas primeiras palavras do discurso, o gênero no qual se inscreve a enunciação.

Durante o segundo encontro, os estudantes tiveram contato com outros textos de memória, dialogaram e fizeram atividades sobre o foco narrativo. Essas atividades transcorreram bem e o momento em que precisaram contar um fato acontecido com um amigo como se tivesse acontecido consigo mesmo acabou por render brincadeiras e piadas, o que tornou o clima da aula mais descontraído. A produção final desta SD, que diz respeito à primeira etapa do projeto de letramento, se deu após a leitura de um texto memorialístico escrito pela pesquisadora no ano de 2014 e que apresenta as memórias da infância. A recepção dos alunos com relação a este texto foi positiva, uma vez que a pesquisadora e professora é uma pessoa que eles conhecem. Assim, propôs-se que os estudantes voltassem suas atenções às suas produções iniciais.

Ao discutir as práticas que envolvem leitura e escrita na escola, Lerner (2018) aponta como um dos principais desafios o fato de que a responsabilidade social assumida pela escola cria um conflito direto entre o controle do aprendizado e a aprendizagem de fato:

A instituição necessita conhecer os resultados de seu funcionamento, necessita avaliar as aprendizagens. Essa necessidade – indubitavelmente legítima, costuma ter consequências indesejadas: como se tenta exercer um controle exaustivo sobre a aprendizagem da leitura, se lê somente no marco de situações que permitem ao professor avaliar a compreensão ou a fluência da leitura em voz alta; como o mais acessível à avaliação é aquilo que se pode classificar como correto ou incorreto, a ortografia das palavras ocupa um lugar no ensino mais importante que outros problemas mais complexos envolvidos no processo de escrita. (LERNER, 2018, p. 21).

Assim, no desenvolvimento deste projeto, com relação à avaliação e/ou correção dos textos dos estudantes, optou-se por realizar um processo de refacção textual, tendo em vista que esta estratégia possibilita que os próprios estudantes olhem de maneira reflexiva para seus textos, a fim de os complementarem e aprimorarem.

Nesse prisma, foram feitos questionamentos a respeito de tudo o que fora discutido durante as aulas anteriores, após a leitura dos primeiros textos escritos pelos estudantes (pelos próprios autores):

Pesquisadora: o primeiro texto produzido por vocês, no início de nosso projeto, é de fato, um texto de memórias literárias? O que ele tem em comum com os textos lidos até o momento? O que falta nos textos de vocês para que possam ser considerados bons textos de memórias literárias? Há algo que possa ser acrescentado ou mudado?

As respostas dos estudantes foram as mais diversas:

Aluna E: Ah, eu achei que meu texto acabou muito do nada. Foi sem graça, sabe?

Aluno F: É, eu também achei... faltou alguma coisa pra ficar mais interessante... até que minha história era boa e engraçada mas na escrita ficou 'paia'...

Aluna A: Acho que faltou dar mais detalhes, colocar mais o que eu senti... tipo no texto da senhora... falava tudo que a senhora sentiu quando escreveu o nome no papel...

Para Lerner (2018), o processo de análise da própria escrita pelos estudantes é fundamental, uma vez que “[...] os alunos têm muito poucas oportunidades de autocontrolar o que compreendem ao ler e de autocorriger seus escritos. Aprender a fazê-lo e conquistar autonomia como leitores e escritores fica então muito difícil” (LERNER, 2018, p. 21). Sendo um dos propósitos da escola formar leitores e escritores que desenvolvam essas atividades como práticas sociais, faz-se necessário oportunizar este processo durante as aulas. Assim:

Como o professor não emite de imediato sua opinião, os alunos expressam suas interpretações, confrontam-nas, buscam no texto indícios para verificá-las, detectam erros em suas produções, buscam informação para corrigi-los, ensaiam diferentes soluções... e todas essas ações proporcionam novos indicadores dos progressos que as crianças estão realizando como leitores e escritores. (LERNER, 2018, p. 24).

Após esse processo, o texto do Aluno C, transcrito anteriormente, ficou da seguinte maneira:

“Quando eu era pequeno, fui a um acampamento de igreja com meus pais. Fiquei encantado com o lugar, onde havia muitas brincadeiras, jogos, comida gostosa, enfim: pura diversão pra um menino de 7 anos! Eu estava tão feliz que nem me importava com o fato de termos hora pra acordar, pra dormir e pra comer. Quando voltamos pra cidade, fiquei triste e esperando o próximo ano chegar, porque o evento só acontecia no carnaval. Mas pra minha tristeza, no outro ano meus pais não podiam me acompanhar. Fiz birra e chorei um pouco louco pra ir pro meu mundo de diversão. A sorte foi que o pai de um amigo meu falou que me levaria e lá eu fui, feliz da vida! Durante o dia eu nem lembrava que existia uma vida fora daquele lugar, mas quando chegou a noite e eu fui obrigado a dormir na maior escuridão sem meu pai e minha mãe, eu comecei a chorar desesperado e querer voltar pra cidade. Até esse momento eu não tinha nem me lembrado deles, parecia um menino sem dono. Essa noite me rendeu um apelido que guardo até hoje e fez eu perceber às vezes a gente só sente falta de uma pessoa quando vê que precisa dela”.

Consideramos esta etapa muito importante, tendo em vista que a maioria dos estudantes participantes apresentou uma evolução significativa e compreensão no que diz respeito ao gênero discursivo. Percebe-se, pelo texto do Aluno C, presença de elementos descritivos mais detalhados durante as sequências narrativas, além disso, verifica-se também maior presença de elementos reflexivos a respeito do fato vivido e a preocupação em utilizar estratégias que de certa forma enredem o leitor na história e façam com que ele veja o espaço da narrativa com os olhos de uma criança de sete anos, encantada pelo que estava vivendo.

A etapa 2 do Projeto de Letramento, que cuidou da criação de outras referências textuais no espectro dos estudantes, aconteceu, em boa parte, de modo on-line. Para tanto, foi utilizado um grupo de comunicação pelo aplicativo WhatsApp, criado para combinar encontros e disponibilizar materiais de estudo. Assim, foi encaminhada fotografia da capa do livro “As últimas testemunhas”, de Svetlana Aleksievitch, com uma explicação via áudio de seu contexto de

produção. A seguir, os alunos receberam os dez depoimentos selecionados do livro e foi solicitado que eles fizessem a leitura em um prazo de dois dias, marcando reunião online com estes, via conferência pelo aplicativo *Teams* (utilizado pelos professores da rede estadual). No entanto, no dia do encontro, houve pouca participação nas discussões, sendo que apenas dois estudantes haviam lido todos os depoimentos. Assim, travou-se uma leitura on-line dos textos, experiência que, tanto para a pesquisadora quanto para os estudantes, foi bastante desestimulante. Dessa forma, foi encerrada a reunião com o pedido de que cada aluno lesse um depoimento para que pudesse ser debatido no próximo encontro, juntamente aos textos do segundo encontro da etapa, que marquei presencialmente.

O segundo e o terceiro encontros da etapa foram condensados em apenas um, uma vez que discutimos as impressões dos estudantes acerca dos relatos de “As últimas testemunhas”, lemos relatos (um cada) do livro “A guerra não tem rosto de mulher”, também da autora bielorrussa Svetlana Aleksievitch e uma parte de seu diário de escrita do livro. Apesar de realizarmos mais leituras neste encontro, percebeu-se que, durante os encontros presenciais, os estudantes se sentiram mais envolvidos com o tema e conseguiram demonstrar melhor suas impressões e as emoções causadas pelos relatos lidos. Também foi notório que os estudantes, por várias vezes, se emocionaram (quando o assunto do relato se referia à relação com os pais dos entrevistados) ou se sentiram surpresos com fatos violentos ou relacionados à fome. Segue um dos depoimentos lidos pelos estudantes:

Apareceu pela primeira vez a palavra “morte”, todos começaram a falar essa palavra incompreensível. Mas mamãe e papai não estavam por perto. Fomos levados a um orfanato, mas não só os orfanatos passavam fome, as pessoas ao nosso redor também. Moravam 250 crianças no orfanato e uma vez nos chamaram para o almoço, mas não tinha nada para comer. A educadora e a diretora estavam sentadas no refeitório nos olhando com os olhos cheios de lágrimas. Tínhamos uma égua, a Maika. Ela era muito velha e muito carinhosa, nós a usávamos para carregar água. No dia seguinte, mataram a Maika. E nos davam água e uns pedacinhos pequenininhos assim da Maika... Esconderam isso de nós por muito tempo. Tinha também dois gatos famintos. Uns esqueletos! Que bom, pensamos depois, que sorte serem tão magros, assim não vamos ter que comê-los... Na primavera, num raio de quilômetros, nada nascia no bosque ao redor do orfanato... Havíamos comido todos os

brotos. Nos bolsos das jaquetas carregávamos capim, carregávamos e mastigávamos... O verão nos salvava, mas o inverno era muito difícil... “de crianças pequenas, éramos umas quarenta, nos instalaram separadamente. À noite – berros. Chamávamos por mamãe e papai. Os educadores e professores tentavam não dizer a palavra “mãe” na nossa frente. Eles nos contavam histórias e escolhiam livrinhos que não tinham essa palavra. Se de repente alguém falava “mãe”, na hora começava um chororô. Um choro inconsolável...” Vera Tática – 10 anos. Hoje: operária. (ALEKSIÉVITCHI, 2018, p. 31).

Durante a discussão suscitada a respeito de que perguntas a autora dos livros poderia ter feito aos entrevistados para conseguir coletar esse tipo de relato, os estudantes sugeriram oralmente:

“O que você se lembra da sua infância durante a guerra?” (Aluno F)

“O que mais foi difícil durante a guerra?” (Aluna A)

“Você lembra em que lugar estava quando ficou sabendo que a guerra tinha começado?” (Aluno F)

“Como é ser uma mulher no meio de uma guerra?” (Aluna D)

Esta etapa do trabalho foi considerada de suma importância, uma vez que tratou do processo de entrevista daqueles que narrariam suas lembranças. Ao final do encontro, foi pedido que os estudantes anotassem possíveis perguntas que pudessem despertar memórias e lembranças dos entrevistados.

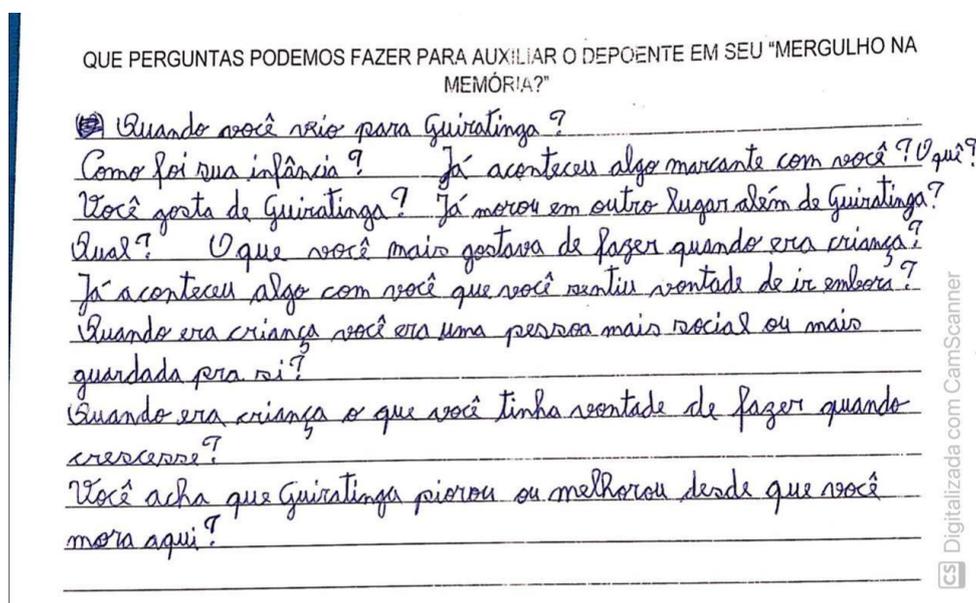


Figura 15: atividade preparatória para entrevista, realizada pelo aluno F.

QUE PERGUNTAS PODEMOS FAZER PARA AUXILIAR O DEPOENTE EM SEU "MERGULHO NA MEMÓRIA?"

Por que o senhor decidiu virar de Lamerianos? Como o senhor viu sua
que o senhor chegou aqui? Quantas namoradas o senhor já teve?
Quanto sente falta da sua cidade natal? Quantas vezes
o senhor já visitou? Qual foi o motivo da sua primeira
viagem? Quando o senhor era jovem, quantos filhos queria
ter? Como foi a sensação de receber a sua primeira visita?
Como foi o seu casamento? Quando o senhor conheceu
minha mãe? Quando o senhor chegou aqui? Qual foi a
sua primeira casa? Qual foi o nome da sua primeira
namorada? Onde o senhor se casou? Como o senhor mudou
a sua atual religião? Então qual era a sua religião?
Qual foi a coisa mais engraçada que o senhor já fez?

CSI Digitalizada com CamScanner

Figura 16: atividade preparatória para entrevista, realizada pela aluna D.

A etapa das entrevistas com familiares ou pessoas conhecidas foi realizada por cada estudante da forma que considerou mais viável. Esta etapa foi uma das mais difíceis, uma vez que dependia dos alunos e que estes postergaram o momento das entrevistas e seu compartilhamento. Diversas vezes tentamos marcar encontros presenciais para que pudesse haver a troca de experiências com relação às conversas com as pessoas escolhidas, sem sucesso, pois alguns alegavam ainda não terem tido oportunidade de conversarem com seus entrevistados ou precisavam de mais tempo para coletarem algo que lhes parecesse mais interessante.

Neste ponto, percebeu-se que o ensino à distância estava causando nos estudantes uma espécie de estafa e mesmo repulsa às atividades escolares, não apenas com relação ao grupo participante desta pesquisa, mas à maioria dos demais. Vimos que a modalidade de ensino *online*, quando não se tornou desestimulante, é demasiadamente fácil para alguns alunos. Explicando melhor: a plataforma disponibilizada para uso dos estudantes pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso, a saber, *Teams*, tornou-se de certa forma apenas ilustrativa, pois a maior parte dos estudantes (e muitos professores, diga-se de passagem) não souberam como acessar suas funcionalidades.

Esta realidade surpreendeu, pois não era esperado que uma geração de crianças e adolescentes que já nasceu inserida no universo digital tivesse tanta dificuldade em realizar tarefas *online* simples, como salvar um arquivo no world,

editá-lo e realizar seu *upload* em uma plataforma digital. Dessa maneira, a maioria dos professores se viu obrigada a utilizar como principal ferramenta de comunicação e ensino o aplicativo WhatsApp e, como forma de mediação de conteúdo, são utilizados vídeos, áudios e textos escritos.

Assim sendo, a desigualdade de condições de ensino se tornou ainda mais evidente, uma vez que é possível dividir os estudantes em grupos: aqueles que possuíam internet e dispositivos eletrônicos adequados para a resolução das atividades e acesso às plataformas e conteúdos disponibilizados via WhatsApp; aqueles que, embora possuíssem internet móvel, não tinham um plano de dados suficiente para carregar, baixar conteúdos ou participar das reuniões na plataforma *Teams* e aqueles que não possuíam acesso nenhum a internet e se viram presos às apostilas quinzenais.

A partir da realização deste trabalho, foi possível observar que os estudantes com facilidade em resolver atividades, muitas vezes, se prendiam apenas a elas e sequer assistiam ou acompanhavam vídeos e áudios disponibilizados pelos professores em geral, muitas vezes apresentando respostas prontas, buscadas internet afora, sem contexto com o que havia sido exposto nessas ferramentas. Outros, por sua vez, com defasagens na escrita e na leitura, mal possuíam a habilidade necessária para ler, interpretar as atividades e realizar pesquisas, sem contar com os que mal possuíam plano de dados para tal. Assim, o ensino *online* tornou-se desestimulante, tanto para aqueles que vinham obtendo um bom desempenho de aprendizagem quanto para aqueles que já passavam por dificuldades.

3.4.3 Brilhantes e Xibius^{6*}

Apesar das dificuldades com relação à falta de estímulo dos estudantes e questões relacionadas às entrevistas, foi possível realizar um encontro para o compartilhamento das experiências e das entrevistas realizadas. Após a apresentação de cada aluno a respeito das conversas com o entrevistado escolhido, foi pensado coletivamente em como as informações colhidas poderiam tornar-se um texto de memórias literárias interessante de ser lido.

⁶Xibius são pequenas pedras preciosas, diamantes muito pequenos. Brilhantes são diamantes maiores, mais valiosos.

Alguns estudantes relataram se surpreender com algumas das lembranças resgatadas de seus entrevistados, como é o caso da Aluna E, que entrevistou a própria avó e se surpreendeu com as lembranças de seu casamento. Segue parte da entrevista transcrita pela aluna:

Avó: “quando vi que tava barriguda da sua mãe fugi correndo pra casa do meu tio, que sempre me defendia do seu vô... do seu bisavô né. Porque com seu bisavô era no pau todo dia... todo dia eu apanhava porque aprontava alguma. Eu era triste mesmo. Aí quando engravidei eu fugi de bicicleta pra casa do meu tio que morava numa chacinha perto da cidade. Cheguei lá ele mandou voltar, foi comigo na casa do meu pai pra conversar. Primeira coisa que meu pai falou quando viu nossa cara: você fez graça com aquele tampinha? Seu vô, no caso, que era meu namorado naquela época... meu tio: fez graça e tá buchuda. Aí foi confusão. A gente marcou o casamento, mas meu pai falava que não ia me levar no altar. Acabou que levou... ficou... como fala? Emocionado quando me viu arrumada de noiva...”

Apesar de a fase das entrevistas ter sido difícil e sua conclusão postergada diversas vezes, é importante destacar que, no momento de reunião, os estudantes se mostraram empolgados para contar as histórias e lembranças investigadas. Assim, pode-se dizer que houve a intenção de se criar um envolvimento dos estudantes com as histórias familiares. Isso parece ter gerado uma identificação e orgulho nos estudantes, estimulando-os a criarem, a partir das entrevistas, os textos de memórias literárias.

Bakhtin (1997) fala a respeito dessa relação entre aquele que enuncia e aquele que recebe o enunciando e da impossibilidade de um indivíduo ser apenas ouvinte:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Assim sendo, o fato de os estudantes terem entrevistado pessoas que consideram importantes e terem escutado seus discursos e/ou enunciados, faz com que seja improvável que permaneçam indiferentes às memórias colhidas,

fazendo com que invariavelmente se envolvam, em menor ou maior grau, com essas narrativas.

Durante a etapa que cuidou de transformar as entrevistas realizadas pelos estudantes em textos de Memórias Literárias, foi necessário um trabalho criterioso de discussão e refacção das produções. As primeiras produções se mostraram bem mais estruturadas dentro do gênero discursivo que as primeiras da sequência didática aplicada na etapa 1, no entanto, também careciam de correções com relação à ortografia, concordância e observações a respeito de lacunas a serem preenchidas e coesão. Alguns dos alunos se confundiram um pouco no momento de escreverem em 1ª pessoa, iniciando seus textos com um foco narrativo e terminando em outro.

Segue abaixo o texto de Memórias Literárias finalizado, escrito pela Aluna E, a partir de sua entrevista com a avó:

“No meu tempo tudo era bem mais complicado. As meninas não sabiam muito da vida, mas faziam de tudo, sem saber o que estavam fazendo mesmo! Meu pai era um homem chucro, bruto. Eu apanhava quase todo dia, porque queria ser igual meus irmãos: livre. Minha mãe sempre falava: “Essa menina é triste! Terrível!”. Quando fiquei “buchuda”, como o povo falava na época, fiquei desesperada. Pensava que seria jogada pra fora de casa! Com muitas meninas isso acontecia.

Peguei a bicicleta do meu irmão (porque meu pai achava que mulher não tinha que andar de bicicleta) e fugi pra chácara do meu tio, que era um homem mais manso, mais calminho. Eu me lembro de pensar que minha vida estava indo por água abaixo... e também de pensar se andar de bicicleta não fazia mal pro bebê que já estava na barriga. Pra vocês verem como a gente era boba!

Chegando lá, esbaforida, meu tio me olhou com aqueles olhos mansos e já sabia que algo de muito grave tinha acontecido pra eu estar lá daquele jeito, toda suada e cheia de poeira da estrada. Nem precisei falar muita coisa, ele já tinha entendido tudo. Me levou de volta pra casa do pai. Meu pai na hora já entendeu também. Ele disse: fez graça com aquele Tampinha? (Tampinha era como ele chamava meu namorado). Agora pensando eu vejo... naquele tempo

não se falava muito. Pouca coisa já era necessário pra que a gente entendesse tudo. E ao mesmo tempo não entendesse nada. Por isso essas coisas aconteciam!

Quando meu tio contou que eu não tinha só “feito graça”, mas que também tinha “pegado barriga”, o pai já decretou: vamos ter que fazer o casamento. E assim foi. Mas não olhou na minha cara por muito tempo e disse que não iria entrar comigo na igreja. Minha mãe ficou animada com a ideia do casamento, planejou tudo e tentou me animar de todo jeito. Por fim, casei do jeito que eu queria: com um vestidinho curto, verde água, porque não era mais moça. Mas no dia do casamento, o vestido ficou todo frouxo de tanto sofrimento por não estar falando com meu pai.

Pra minha surpresa, quando eu estava pronta pra entrar na igreja de braço dado com meu tio que me acolheu, meu pai passou e se emocionou de me ver vestida de noiva. Pediu pra entrar comigo. E eu que era “triste! Terrível!”, como minha mãe dizia, não queria dar o braço a torcer. Morrendo por dentro, falei que não queria. Meu tio precisou insistir bastante pra que eu entrasse com meu pai. No final eu concordei: entro com ele, mas não olho na cara! E assim eu fiz.

Naquele dia entrei na igreja sorrindo e gargalhando, como se fosse uma miss meio doida. Gargalhava alto pra pirraçar meu pai e pra provar pra todo mundo: viram? Casei com o Tampinha!”.

Percebe-se, pela produção final desta aluna que a entrevista realizada foi de grande valia para a escrita do texto e que a estudante conseguiu imprimir elementos e emoções que tornaram o texto interessante de ser lido. É claro que o processo de refacção textual fez com que o texto inicial fosse aprimorado, principalmente no que diz respeito à pontuação e à colocação das falas dos personagens da narrativa. O fato de a estudante dispor de um notebook também auxiliou em muito a produção textual, uma vez que aqueles que não dispunham de ferramentas eletrônicas construíram textos mais curtos e menos detalhados, como é o caso do Aluno F:

“O que lembro mesmo da juventude é do tempo do garimpo. Eu era jovem e tinha força pra trabalhar bastante! Debaixo dessa pele velha e queimada de sol aqui, tem muito músculo de trabalhador!

No garimpo, a gente dormia em rede, acordava de madrugada todo dia e batia logo um “quebra torto”. Quebra torto é o nome que a gente dá pro café da manhã dos garimpeiros, que era uma farofa, um arroz com carne, uma coisa pesada pra aguentar a lida.

Uma vez eu e um parceiro vimos que um dos homens estava roubando pedra do dono da draga. Porque no garimpo, todo diamante encontrado é passado pro dono, ele vende e passa a parte pra todos os garimpeiros. Quem rouba do dono, tá roubando de todo mundo.

Eu e esse colega descobrimos que o garimpeiro estava guardando os diamantes que pegava dentro do cano da espingarda. Espingarda antiga, daquelas que a gente tinha que colocar pólvora dentro.

Contamos pro dono do garimpo e resolvemos pegar os diamantes e, no lugar, colocar pedra moída. Meu colega de fé, à noite, quando todo mundo se reunia no barracão pra papear, resolveu contar uma história de onça. Pegou a espingarda e atirou pro alto BUUUUM! O ladrão teve que sofrer calado, jurando que os diamantes tinham ido pro ar. Mas só a gente sabia que já estavam na mão do dono... como era boa aquela época!”

Vê-se, pela produção do Aluno E, que o texto tem características de um CAUSO, gênero que se assemelha em certa medida às Memórias Literárias. É importante destacar que os termos típicos da linguagem garimpeira foram retirados da entrevista e que incentivei o estudante a mantê-los em seu texto, de forma a dar um caráter mais confessional e típico da região.

3.4.4 Para guardar no piquá⁷

Os resultados com relação às produções textuais finais dos estudantes foram muito satisfatórios. Fizemos uma reunião para que cada um lesse sua

⁷ Piquá é o nome de um pequeno recipiente feito de madeira ou de chifre de boi utilizado para guardar diamantes.

produção final e todos aplaudiram e gostaram muito das histórias um do outro. No entanto, devido à finalização do ano letivo e à demanda muito grande de atividades atrasadas, apostilas a serem entregues e produção de relatórios e diários, ficou definido que os vídeos seriam produzidos e publicados nas redes sociais da Escola Estêvão de Mendonça em 2021. Além disso, em conversa com o profissional responsável pela Biblioteca Integradora da escola e com a coordenação pedagógica, resolveu-se, no ano de 2021, ampliar o Projeto de Memórias Literárias e transformá-lo num projeto interdisciplinar, com participação das disciplinas de história, geografia, arte e ciências.

O Projeto Biblioteca Integradora exige que um tema transversal, abrangente e interdisciplinar de interesse da comunidade escolar seja trabalhado pelos diversos campos curriculares, com o auxílio do técnico do laboratório/biblioteca. Abaixo, excerto das ações a serem desenvolvidas durante o Projeto de Letramento, aprovado em 11 de dezembro de 2020:

TEMA INTERDISCIPLINAR (ABRANGENTE/TRANSVERSAL, de interesse da unidade escolar): Memórias de Guiratinga: revisitar o passado, avançar no futuro.

DISCIPLINAS QUE IRÃO PARTICIPAR: Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Física, Arte, Ciências, Matemática, Ensino Religioso.

METODOLOGIA: O tema **Memórias de Guiratinga: revisitar o passado, avançar no futuro** será trabalhado de maneira transversal, com os professores de todas as disciplinas. O projeto consiste em revisitar as histórias dos primeiros moradores da cidade, seus fundadores e pessoas que aqui chegaram, criando um laço com o passado e um sentimento de pertença e orgulho da comunidade guiratinguense. Os alunos entrevistarão também pessoas mais velhas de suas famílias, abarcando, assim, a valorização do idoso. Além disso, as disciplinas de história e geografia trabalharão os aspectos da formação do município, atrelados à história do Mato Grosso e do Brasil. Temas como: pecuária, agronegócio, garimpo, meio ambiente serão tratados de maneira interdisciplinar, de acordo com a história do município até os dias atuais. Em Arte, Ensino Religioso, Língua Portuguesa, serão tratadas as manifestações culturais, lendas e histórias que cercam o imaginário popular, tais temas também estarão interligados às ações do projeto Educarte. Em Ciências, o meio ambiente, a fauna e a flora da região serão vistos, bem como a realização de visitas a pontos ecológicos e turísticos da cidade. Em matemática, análise financeira, taxas de natalidade, mortalidade, escolaridade e os impactos na vida do cidadão guiratinguense, em conjunção com Geografia.

Dessa forma, nota-se que o Projeto de Letramento aplicado em razão desta pesquisa foi ampliado e tomou proporções maiores que irão abarcar toda a comunidade escolar.

Ademais, em conversa com o senhor Ari Ferreira Bonilha, editor do Jornal Vale do Garça (jornal mensal gratuitamente distribuído que trata das notícias de Guiratinga, Tesouro e Distritos próximos), foi firmado um acordo para que no ano de 2021, a partir do primeiro mês após o início das aulas, cada edição tenha uma parte disponível no periódico, denominada “Memórias de Guiratinga”, na qual um texto de Memórias Literárias produzido pelos alunos será publicado, podendo também haver curiosidades descobertas pelos estudantes a respeito de fatos icônicos ou monumentos da cidade.

Com essa notícia, os estudantes envolvidos no projeto mostraram-se muito animados em saberem que suas produções ganhariam divulgação e reconhecimento para além dos muros escolares.

Dessa forma, avaliamos muito positivamente os resultados da aplicação do Projeto de Letramento que, segundo nossas impressões e vivências, cumpriu o papel de estimular a produção escrita dos estudantes. Quanto ao gênero Memórias Literárias, esse se mostrou uma importante ponte para o redescobrimto, por parte dos estudantes, de suas famílias e do próprio município de Guiratinga e seus diversos cenários.

Creemos que, para o ano letivo de 2021, com a perspectiva da volta às aulas por meio do ensino híbrido, a expansão deste projeto será ainda mais estimulante e renderá ótimos produtos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados obtidos na prática com os estudantes e devido à pesquisa realizada durante a efetivação deste trabalho, pode-se perceber que a aplicação do Projeto de Letramento, aliado a práticas bem fundamentadas e cuidadosas de incentivo à escrita e refacção textual, teve um impacto positivo, tanto para os alunos participantes quanto para a própria comunidade escolar, que decidiu se unir em um projeto maior, que abarcará diversas disciplinas. Apesar das mudanças e dos desafios ocasionados pela pandemia no ano de 2020, o trabalho realizado com os alunos no transcorrer do Projeto de Letramento foi gratificante e significativo tanto para a pesquisadora quanto para os aprendizes.

Realizar um projeto que teve como mote central o incentivo à produção textual em um período em que a desmotivação dominou o cenário educacional (principalmente no que diz respeito às escolas públicas, uma vez que os profissionais tiveram pouco respaldo com relação a aulas *online* e materiais apostilados) se tornou um desafio ainda maior do que pensávamos.

Como já mencionado, o fato da falta de interação face a face entre professor-aluno e aluno-aluno, os longos períodos em grupos de WhatsApp e a frustração com a plataforma *Teams*, escolhida pelo Estado de Mato Grosso, fizeram com que os afazeres escolares se tornassem cada vez mais enfadonhos para os estudantes, que por vezes reclamavam do acúmulo de atividades a serem realizadas sem o devido respaldo dos profissionais da educação, que se limitavam, em sua maioria, a gravar vídeos e áudios para tentar sanar dúvidas e defasagens, também em razão das condições de trabalho e acesso aos meios digitais.

A realidade educacional posta e o acúmulo de atividades fizeram com que a realização do Projeto de Letramento encontrasse dificuldades de ordens diversas, como a realização de encontros presenciais com os estudantes e sujeitos da. No contexto da pandemia, a cada onda de aumento de casos ou a cada morte comunicada no município, o medo fazia com que os encontros fossem impedidos de acontecer, mesmo com todas as precauções possíveis.

Apesar de tudo isso, os estudantes, por fim, conseguiram alcançar o objetivo final de escrever um texto de Memórias Literárias a partir dos conhecimentos construídos nos diversos módulos do Projeto de Letramento. A mim, como pesquisadora e professora atuante na área de Língua Portuguesa, tornou-se ainda mais claro o quanto a teoria alia-se à prática e pode contribuir para que o conhecimento a ser mediado seja mais significativo para os alunos.

Sem dúvidas, a compreensão do que é o gênero discursivo Memórias Literárias foi alcançada pelos estudantes e o processo de refacção textual em muito lhes acrescentou com relação à autonomia e autocrítica no momento da revisão de suas próprias produções. Dessa forma, o programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras contribuiu consideravelmente para com o crescimento desta profissional, dos estudantes e da comunidade escolar, já que o Projeto de Letramento será ampliado, tornando-se um projeto interdisciplinar e abrangente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus editora, 2013.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A guerra não tem rosto de mulher**. Editora Companhia das Letras, 2016.
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **As últimas testemunhas: crianças na Segunda Guerra Mundial**. Editora Companhia das Letras, 2018.
- ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, p. 9-21, 2016.
- AZZI, Riolando. **As filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: cem anos de história (1917- 1942)**. A consolidação do Instituto. São Paulo, 2002, v. 2.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. Ateliê editorial, 2003.
- DE BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. Alfaguara, 2018.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização: ROJO, R.; SALES, G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila
- KLEIMAN, Angela B. **"Preciso "ensinar" o letramento."** Não basta ensinar a ler e a escrever (2005): 2005-2010.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

LE GOFF, Jacques et al. **História e memória**. 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Artmed Editora, 2018.

MACIEL, Sheila Dias. Sobre a tradição da escrita de memórias no Brasil. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 4, p. 551-558, 2013.

MACIEL, Sheila Dias. AS DUAS MEMÓRIAS DE UM ESCRITOR. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 1, n. 2, p. 224-235, 2016.

MARCUSCHI, Beth. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. **Cadernos Cenpec - Nova série**, v. 2, n. 1, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed., Natal: EDUFRRN, 2014. 116 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>>. Acesso em: 26.mar. 2014.

PEDREIRA, Carolina. Reza não é música: a lamentação das almas na Chapada Diamantina. **ILUMINURAS**, v. 11, n. 25, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2–A pesquisa científica. **Métodos de pesquisa**, v. 1, p. 31, 2009.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/guiratinga/historico> - acesso em 03/03/2019

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6208/npl28-jan2017-web.pdf> - acesso em 02/04/2020

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/9375/npl-34.pdf> - acesso em 02/04/2020

<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf> - acesso em 05/04/2020

https://pt.wikipedia.org/wiki/Caretos_de_Podence - acesso em 07/08/2020

<https://jornalalfredinho.wordpress.com/2017/06/08/os-caretas-na-bahia/> -
acesso em 07/08/2020

<https://alente.com.br/2017/04/24/do-purgatorio-a-redencao/> - acesso em
07/08/2020