



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**EM BUSCA DO TEMPO PERDIDO: O GÊNERO MEMÓRIAS  
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

JOÃO JAILSON DA SILVA JÚNIOR

Currais Novos/RN

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – LETRAMENTOS E LINGUAGENS**

**JOÃO JAILSON DA SILVA JÚNIOR**

## **EM BUSCA DO TEMPO PERDIDO: O GÊNERO MEMÓRIAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), como exigência para obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**Orientadora:** Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias

Currais Novos/RN

2020

**JOÃO JAILSON DA SILVA JÚNIOR**

**EM BUSCA DO TEMPO PERDIDO: O GÊNERO MEMÓRIAS  
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

**APROVADA EM 04/08/2020**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Josilete Moreira Alves de Azevedo  
(UFRN)

---

Profa. Dra. Maria Suely da Costa  
(UEPB)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES Currais Novos

Silva Júnior, João Jailson da.

Em busca do tempo perdido: o gênero memórias na perspectiva do letramento literário / João Jailson da Silva Júnior. - 2020. 115 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias.

1. Letramento literário - Dissertação. 2. Memórias literárias - Dissertação. 3. Leitura - Dissertação. I. Dias, Valdenides Cabral de Araújo. II. Título.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas amadas e saudosas avós, Neuza e Rita, que partiram, mas não sem antes deixar como herança imaterial para seu neto as memórias que, seguramente, o fizeram parte de quem é hoje. Obrigado por tanto!

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Lúcia e Gelson, minha irmã, Gerliane, e, por extensão, à minha família, por terem oportunizado a minha educação, em vários níveis, e estimulado, desde sempre, o aprimoramento de minha formação acadêmica que, com esse trabalho, apenas fecha mais um ciclo.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Valdenides Cabral, pela disponibilidade com que quebrou barreiras de distância para oferecer seus conselhos e encaminhamentos, seja por salvadoras trocas de mensagem virtual ou ao abrir as portas de sua Casa Definitiva e realizar encontros sem os quais, seguramente, não haveria este trabalho.

Às professoras e professores que compõem o quadro do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Campus de Currais Novos, que, não bastassem os valiosos conhecimentos partilhados durante as aulas semanais, tiveram com meus colegas e comigo uma preocupação quase paternal, refletida nos conselhos, nos lembretes, mas acima de tudo, na incansável torcida pelo nosso sucesso.

Aos meus queridos amigos, por estarem sempre presentes, seja como bálsamo para os momentos mais difíceis desse trajeto, ou como animada torcida para cada nova etapa vencida. Correndo o risco, diga-se imperdoável, de esquecer algum nome, segue minha carinhosa gratidão para: Eugênia, Efigênia, Maíra, Raul, Vanessa, Sávio, Prentice, Remo, Mariana, Tatyane, Igor e Emerson.

Aos meus colegas de mestrado pela colaboração, pelo compartilhamento de saberes e pela constante troca de experiências, em especial às minhas estimadas companhias de viagem, de estudo e fieis escudeiras durante esse tempo de curso: Sara Mirtes, Maria do Carmo, Ana Glória, Débora Raquel e Diêgo Cassiano.

À coordenação geral do Mestrado Profissional em Letras e, naturalmente, à CAPES, pela realização do PROFLETRAS, mostrando a relevância desse programa na formação dos docentes.

À Profa. Dra. Maria Suely da Costa e à Profa. Dra. Josilete Moreira Alves de Azevedo pela leitura e contribuições finais deste trabalho.

*As memórias com vida própria, ao contrário, não ficam quietas dentro de uma caixa. São como pássaros em vôo. Vão para onde querem. E podemos chamá-las que elas não vêm. Só vêm quando querem. Moram em nós mas não nos pertencem. O seu aparecimento é sempre uma surpresa. É que nem suspeitávamos que estivessem vivas! A gente vai calmamente andando pela rua e, de repente, um cheiro de pão. E nos lembramos da mãe assando pães na cozinha... Viajando, olhando a paisagem com pensamento perdido, vemos um rio. E a alma começa a recitar “O Tejo é mais belo que o rio da minha aldeia. Mas o Tejo não é mais belo que o rio da minha aldeia. Porque o Tejo não é o rio da minha aldeia.” E nos lembramos então do riachinho em que brincávamos quando crianças. (Rubem Alves)*

## RESUMO

Esse estudo é o resultado de uma pesquisa de caráter interventivo que teve como objetivo analisar a contribuição da vivência de letramento literário na formação leitora de alunos de 7º ano de escola da rede estadual de ensino, a partir do gênero textual memórias literárias, além de observar o valor afetivo do gênero memória literárias para a imersão do aluno na experiência de leitura literária e averiguar nas produções dos alunos elementos de compreensão temática e estética do gênero memórias literárias. A problemática do desinteresse dos alunos pela leitura de textos literários foi a base para organizar uma sequência básica de atividades, que teve como lastro o livro *Bisa Bia, Bia Bel*, de Ana Maria Machado. Durante oito oficinas, ocorridas ao longo de dez aulas, foram realizadas atividades que envolveram não apenas a leitura da referida obra, mas a inserção dos alunos no universo temático que a envolve, através de filme, música, entrevistas e da própria vivência dos participantes da pesquisa. Nesse processo, os estudos de Cosson (2006), Bosi (2004), Bakhtin (1997), Le Goff (1990), Rangel (2005), Candau (2011), Halbwachs (1990), Kéfalas (2012) entre vários outros, foram o norte teórico desse trabalho. Os resultados desse trabalho mostram os efeitos positivos de uma experiência literária viva no interesse dos alunos pela prática da leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Literário. Memórias literárias. Leitura.

## ABSTRACT

This study is the result of an intervention research that aimed to analyze the contribution of the literary literacy experience in the formation of the 7<sup>th</sup> grade students of a public school as readers, through the textual genre literary memories, and also observe the affective value of the literary memory genre for the student's immersion in the literary reading experience, and ascertain in the students' productions elements of thematic and aesthetic understanding of the literary memories genre. The problem of students' lack of interest in reading literary text was the basis for organizing a basic sequence of activities based on the book *Bisa Bia, Bisa Bel*, by Ana Maria Machado. During eight workshops, which took place over ten classes, activities were carried out that involved not only reading the referred work, but the insertion of students in the thematic universe that involves it, through film, music, interviews and the very experience of the participants of the search. In this process, the studies of Cosson (2006), Bosi (2004), Bakhtin (1997), Le Goff (1990), Rangel (2005), Candau (2011), Halbwachs (1990), Kefalás (2012), Koch (1997), among many others, were the theoretical north of this work. The results of the work showed the positive effects of a living literary experience on the students' interest in reading practice.

**KEY-WORDS:** Literary literacy. Literary memory. Reading.

## SUMÁRIO

|          |  |    |
|----------|--|----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 10 |
| <b>2</b> | <b>MEMÓRIAS LITERÁRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR E SOCIAL:<br/>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> ..... | 16 |
| 2.1      | PRIMEIRAS MEMÓRIAS, PRIMEIRAS LEITURAS .....   | 16 |
| 2.2      | A LEITURA DENTRO E FORA DA ESCOLA .....  | 19 |
| 2.3      | MEMÓRIA E LITERATURA EM <i>BISA BIA, BISA BEL</i> – UMA BREVE ANÁLISE .....              | 27 |
| <b>3</b> | <b>APORTES METODOLÓGICOS</b> .....   | 32 |
| 3.1      | A PESQUISA-AÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS .....  | 32 |
| 3.2      | O AMBIENTE DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES .....  | 35 |
| <b>4</b> | <b>A INTERVENÇÃO: OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA</b> .....                     | 39 |
| 4.1      | OFICINA I - MEMÓRIAS FAMILIARES .....  | 42 |
| 4.2      | OFICINA II – ABRINDO O BAÚ DE BISA BIA, BISA BEL .....                                   | 46 |
| 4.3      | OFICINA III - CONHECENDO O UNIVERSO DE BISA BIA, BISA BEL .....                          | 48 |
| 4.4      | OFICINA IV – COISAS DA INFÂNCIA .....  | 49 |
| 4.5      | OFICINA V – A ÁRVORE DAS MEMÓRIAS .....  | 53 |
| 4.6      | OFICINA VI – DECIFRANDO O UNIVERSO DE BISA BIA, BISA BEL .....                           | 55 |
| 4.7      | OFICINA VII – REVIRANDO O BAÚ DAS MEMÓRIAS .....   | 59 |
| 4.8      | OFICINA VIII – LEMBRO, LOGO CONTO .....  | 60 |
| <b>5</b> | <b>ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS: COLHENDO AS MEMÓRIAS</b> .....                           | 63 |
| 5.1      | A SINGULARIDADE DAS MEMÓRIAS .....   | 63 |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 81 |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 85 |
|          | <b>APÊNDICE</b> .....  | 87 |
|          | <b>ANEXOS</b> .....  | 99 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS- Programa de Mestrado Profissional em Letras

## 1 INTRODUÇÃO

É sabido que, desde a infância, a atividade de leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, que comumente são iniciadas nesse processo, ainda em tenra idade, por meio do contato com histórias orais, leituras em voz alta, feita pelos familiares, o que marca, desde então, o componente afetivo que envolve o ato de ler.

Dada a sua importância, não faltam, especialmente no campo da docência, teorias e estratégias pedagógicas sobre como cultivar o hábito da leitura nos alunos, como conduzir e instrumentalizar aquele aluno que chega a escola com experiência de leitura que se define, até então, no contato com narrativas orais, com histórias contadas pelos mais velhos ou com livros de gravura, por exemplo.

Como influenciar no hábito de leitura desses alunos, reconhecendo essa bagagem? Como não permitir que esse vínculo de afetividade seja perdido com experiências de leitura que releguem a fruição em nome de ensino mais pragmático? Essas questões despertaram as primeiras ideias para esse trabalho, voltado para uma turma, em que esse desânimo pela atividade de leitura era flagrante. Pesquisar sobre essas questões me descortinou esse problema, que ia muito além dessa sala de aula em específico.

Na 4ª edição da revista “Retratos da Leitura no Brasil”, uma série de pesquisas realizada pelo Instituto Pro-Livro sobre os hábitos de leitura no país, cuja mais recente fora divulgada em 2016, familiares (especialmente, as mães e outras figuras femininas, o que, portanto, reafirma o valor da afetividade nesse processo) e professores são as principais influências desse hábito nas crianças, e, desse modo, têm papéis decisivos na reversão dessa crise no cenário nacional da leitura, que, segundo as considerações de Zilberman (2009), reflete igualmente uma crise da escola, e vice-versa.

O que me serviu de base para que essa pesquisa fosse organizada, desde os seus objetivos descritos mais adiante quanto a sequência básica calcada no modelo de Cosson (2006), foi o desinteresse dos alunos da turma de 7º ano, selecionada de uma escola estadual da cidade de Santa Cruz, interior do Rio Grande do Norte, quanto à leitura literária. Essa problemática, argumento, é reflexo de uma gama de fatores, que vão desde a falta de estímulo ao hábito de

leitura por parte de figuras familiares e professores e uma histórica desvalorização dos textos literários no ensino de Língua Portuguesa na sala de aula, que mesmo as novas diretrizes da educação, apesar de sua atualidade, ainda não conseguiram contornar por completo.

O desafio do trabalho foi, então, o de analisar os motivos desse desinteresse e influenciar na construção do hábito de leitura, uma vez que os alunos contam com pouca participação dos pais nessa área, em geral, devido à baixa escolaridade que a maioria apresenta, ou em trabalhos escolares pouco prazerosos que envolvem excertos de textos literários e materiais paradidáticos como meios (responder questões do livro didático, atender ao estudo de classes gramaticais, fichar elementos isolados, etc.), dificilmente como fins na experiência da leitura em si.

Essa pesquisa interventiva teve como objetivo o de analisar a contribuição da vivência com o letramento literário no desenvolvimento do hábito da leitura nos alunos da referida turma, ao estabelecer o interesse inicial pelo material lido através de atividades que estimulavam um vínculo de familiaridade prévio (no caso, através da memória de seus antecedentes, pais ou avós), e, com isso, também, ressaltar o valor afetivo do texto escrito (o livro, as entrevistas com os parentes, as memórias das fotografias, a escrita das memórias literárias etc.), para despertar o encantamento pela literatura e, assim abrir portas para um mundo de novas descobertas – culturais, sociais, pessoais –, através das palavras.

Foi de interesse específico desse trabalho, também, observar o valor afetivo do gênero memória literárias para a imersão do aluno na experiência de leitura literária e averiguar nas produções dos alunos elementos de compreensão temática e estética do gênero memórias literárias, por meio de uma sequência didática em que, na elaboração das oficinas, me preoquei em conciliar a compreensão das temáticas e do estilo do gênero escolhido com a fruição da atividade de leitura do livro que serviu de base para essa pesquisa.

Essa conciliação entre uma experiência mais subjetiva e nova de leitura e a demanda pelas produções que serviriam para a avaliação dos resultados se colocou como maior desafio, e, por se apresentar como tal, me balizei, entre outras teorias, nos pressupostos de Kefalás (2012), na medida em que a autora afirma que o trabalho, o ato de pensar e de organizar atividades com textos

literários demandam tempo, cuidado e íntima presença dos envolvidos no processo.

Desse modo, foi preciso que eu promovesse uma abordagem minuciosa e, antes de estabelecer o contato imediato do aluno com o texto literário, criasse um ambiente de familiaridade, propondo atividades de intertextualidade e dinamizando o exercício de leitura (para além da leitura individualizada e silenciosa) para que a experiência, como pretendido, acontecesse de modo mais fruído e, ao mesmo tempo, aprofundado.

Para construir o tema deste trabalho e chegar ao material que serviu de base para as oficinas de leitura, tive que me voltar aos textos literários infantis, de acordo com a faixa etária dos alunos, que tivessem histórias atraentes, familiares e de linguagem simples, e que, além disso, também tivessem esse componente de afetividade, tão fundamental para influenciar no hábito de leitura, como o supracitado.

Foi assim que, sem muito esforço, selecionei o livro *Bisa Bia Bisa Bel*, escrito por Ana Maria Machado em 1982, um premiado clássico da literatura brasileira infanto-juvenil, que traz, em seu enredo fantástico e suas personagens facilmente reconhecíveis, os elementos que buscava para a construção desse gosto pela leitura literária.

O livro, que narra as aventuras de uma esperta menina e os paralelos que são estabelecidos entre as gerações de sua família, acessa memórias pessoais da autora e reafirma antigas relações de afeto por meio das palavras, em uma intensa jornada de descobrimentos, que, simbolicamente, remete ao processo de leitura, como um exercício que envolve conhecermos a nós mesmos, familiarizarmo-nos com os outros, experimentar outras vivências, dar sentidos ao mundo à nossa volta, etc.

O tema da obra me despertou a ideia de lastrear este trabalho no gênero memórias literárias, que não só está previsto na grade curricular da disciplina para o 7º ano como é proposto nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, escolhido justamente por prever em seus conceitos, de acordo com as concepções sobre gêneros textuais de Marchuschi (2008), a redescoberta do passado e o reflexo deste, no presente, semelhante ao que vive a protagonista de *Bisa Bia Bisa Bel* e, simbolicamente, a mim mesmo, antes enquanto criança, adentrando no mundo dos livros, e agora como pesquisador e professor, com pouco mais de três anos de docência, buscando analisar nos alunos o processo de construção

de um hábito que pode favorecer tanto o desempenho do professor quanto o do aluno.

Através do gênero memórias literárias, propus, pela narração desses textos, a mesma relação intercambiável que existe na troca de vivência entre as gerações, no compartilhamento de descobertas, no puro ato de ouvir e de contar histórias, na valorização da experiência e da performance da leitura, não apenas como forma de conhecer os temas e as características que motivam esse gênero, para atender às habilidades previstas ao leitor proficiente, mas para se viver os prazeres de ler, em uma relação de proximidade que me dá o direito de estabelecer as reflexões que se seguem na primeira pessoa do discurso, fazendo emergir do texto, conforme Bakhtin (1997), “a contemplação da minha própria vida” para fazer eco na vida de meus alunos, respaldado pela “amplitude do caráter biográfico” (BAKHTIN, 1997, p. 169) no qual se encontram circunscritas as memórias literárias.

Para a elaboração das oito oficinas, que preencheram uma média de vinte aulas, tomei como base a já referida problemática do desinteresse pela leitura e procurei organizar uma sequência de atividades que buscasse contribuir com a formação leitora a partir de uma vivência de letramento literário com o gênero escolhido, as memórias literárias.

Nas oficinas realizadas, que foram alicerçadas pela sequência básica de Cosson (2006), os alunos da turma de 7º ano da escola estadual puderam redescobrir as histórias de sua família e comunidade, e, por consequência, conhecer um pouco mais sobre a sua própria, com atividades que incluíram momentos de leitura conjunta e também individualizada do livro de Ana Maria Machado, entrevistas realizadas com pessoas velhas das família deles e, por fim, a escrita das memórias literárias, que se embasaram nas lembranças colhidas durante as conversas anteriores com os adultos. Para além da análise dos resultados, esses materiais deram forma a um produto (um livreto que comporta a sequência básica das oficinas descritas, um breve relato de experiência e as produções finais dos alunos) resultado de todo o esforço.

O desenrolar dessa pesquisa encontra-se exposto da seguinte maneira: na presente introdução, sumarei as situações que culminaram com a escolha do recorte literário utilizado como artefato fundamental para o desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura, valendo-me de experiências pessoais; no segundo capítulo, de cunho eminentemente teórico, explanei conceitos de

memória, bem como discuti sobre leitura, seu papel na sala de aula e, nesse ínterim, as crises desse cenário no Brasil e o papel do professor para contorná-las; no terceiro, expus a abordagem metodológica que guiou a intervenção pretendida, além de descrever os processos da sequência de atividade; no quarto, analisei o material coletado durante o desenvolvimento do trabalho e, na conclusão, apresentei os resultados alcançados pela pesquisa, bem como a escrita das memórias dos participantes, o que resultou em um produto final.

## **CAPÍTULO II**

## 2 MEMÓRIAS LITERÁRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR E SOCIAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No capítulo que se segue, a temática abordada gira em torno dos conceitos de leitura, memórias de leitura e memórias literárias, tomando como base teórica, inicialmente, os preceitos de Le Goff (1990), Bosi (2004), Halbwachs (1990), Bakhtin (1997) e Candau (2011), que, em comum, apresentam reflexões acerca da memória sob uma perspectiva antropológica e concebem o ato de recordar como uma atividade de formação identitária e social.

A contribuir para a explanação sobre os gêneros textuais, essa pesquisa se pautou nas definições gerais de Marcuschi (2008), e, na conceituação mais específica sobre memórias literárias, por parte de Clara e Altenfelder (2008) e de Lima (2009).

Leite (2011), Kefalás (2012), Kleiman (2012) e Cosson (2006), (2009), (2014), cujas teorias também subsidiam esse trabalho, refletem mais objetivamente sobre o atual ensino de literatura na escola, apontam as crises e as suas causas, e apresentam também estratégias possíveis para ajudar na prática do professor.

### 2.1 PRIMEIRAS MEMÓRIAS, PRIMEIRAS LEITURAS

*Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivía com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. (RIBEIRO, 2011, p. 106)*

A epígrafe acima retrata as memórias literárias iniciais de João Ubaldo Ribeiro, um renomado escritor brasileiro, extraída do livro de crônicas, *Um brasileiro em Berlim* (2011), contando quando ainda não dominava o código verbal, embora já fizesse a leitura do código visual, momento em que começava a desenvolver o gosto pela leitura.

A experiência do autor desse trecho, contudo, não é isolada, já que a infância, período no qual geralmente reside nossas memórias mais primitivas, é a fase apropriada para o início da tomada de gosto pela leitura. Essa ideia conversa com o próprio conceito de memória de Le Goff (1990) que pensa na memória como a construção de um indivíduo inserido em uma comunidade, uma nacionalidade, uma família.

Assim, é durante esses anos iniciais, rememorados por Ribeiro (2011), que geralmente ouvimos histórias contadas pelas pessoas mais velhas, que variam entre causos fantásticos, lendas misteriosas, canções de ninar e até rememorações pessoais, antes de irmos descobrir essas e outras novas histórias, na escola ou por conta própria, nos livros impressos.

Essa familiaridade, fundamental para a formação do hábito de leitura, que interessa ao presente estudo, é importante não somente a nível pessoal, mas também cultural e social, uma vez que, segundo Bosi (2004), a memória é a forma de conhecermos o mundo e as coisas ao nosso redor, e vamos nos constituindo enquanto indivíduos nesse ínterim. Sob uma perspectiva antropológica, a autora argumenta que

[...] a criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas, haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória. (BOSI, 2004, p. 73)

Esse pensamento da autora estabelece um diálogo com o pensamento de Candau (2011), ao afirmar que “a história busca revelar as formas do passado, enquanto a memória as modela, um pouco como faz a tradição” (CANDAU, 2011, p. 131), e também com Bakhtin (1997), quando revela que “na recordação que temos habitualmente de nosso passado, esse outro é muito ativo e marca o tom dos valores em que se efetua a evocação de si mesmo” (BAKHTIN, 1997, p.168).

Ou seja, é a memória a responsável por tornar vivo o laço estabelecido entre os da nossa família consanguínea e entre os das comunidades das quais

fazemos parte e sem os quais perderíamos traços importantes de nossa formação pessoal.

No campo das memórias, portanto, essas perspectivas de constituição de laços e de constituição individual iniciam-se ainda em tenra idade, bastante estimuladas pelas vivências pessoais e coletivas da criança que procura, ouve e conta histórias, e, nesse processo, acaba se permitindo viver e trocar experiências.

É essa mesma memória que faz com que reconheçamos o outro por um cheiro, por um sabor, por uma imagem, em um processo sinestésico que se exterioriza em nossas ações. Esses traços que nos proporcionam tais reconhecimentos referem-se tanto à memória individual quanto à memória coletiva.

De acordo com Halbwachs (1990), apesar de serem distintas, em algum ponto encontram confluências importantes, pois é necessário, acima de tudo, que a memória coletiva “não tenha cessado de concordar com suas próprias memórias e que haja bastantes pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordem possa ser reconstruída sobre um fundamento comum” (HALBWACHS, 1990, p. 34). Portanto, essa relação entre a nossa memória pessoal e a memória de uma coletividade tende à intersecção, e a nossa história, logo, se pauta nessa simbiose.

Le Goff (1990), discorrendo sobre as relações entre memória e história, detém-se na criança para afirmar que esta “forma em grande parte a sua memória pessoal, enquanto que a memória social histórica recebe os seus dados da tradição e do ensino, aproximando-se porém do passado coletivo”. (LE GOFF, 1990, p. 206).

Ao ver “a memória, como propriedade de conservar certas informações, [...], graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, p. 423), o estudioso mostra com isso a importância de se transportar para o escrito aquilo que é do terreno da oralidade, obedecendo a um processo de conservação do passado no presente e para as gerações futuras.

Assim, pensando sobre a memória que vem se formando desde a tenra infância e vai se aperfeiçoando ao longo da vida, e o quanto ela tem de importância para nós enquanto seres racionais, vivendo em sociedade, donos de uma cultura que necessita ser preservada, o gênero memórias literárias, pelas

suas características, surge como lastro para essa intervenção, uma vez que pensa o texto literário sobre esses vieses de cultura e sociedade.

Ao fazer da leitura e da escrita das lembranças um trabalho de preservação da identidade de pessoas, de famílias e comunidades diante do tempo, em consonância com a teoria de que “a memória, ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada” (CANDAU, 2011, p.16), oportunizo aos meus alunos a possibilidade de valorizar o que modelou as memórias de seus antepassados, de sua comunidade e que, portanto, acaba por repercutir nas suas próprias memórias, ainda em formação.

Esse registro escrito das memórias é feito através do “relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular” (CLARA, *et. al.*, 2010, p. 25), restaurado pelo trato estilístico com as palavras, que visa aproximar o texto escrito das histórias orais, ouvidas com as naturais inflexões, hesitações e divagações dos mais velhos, quando éramos crianças; enfim, uma outra forma de se exercitar a leitura: lendo a memória dos outros.

E quando o aluno chega à escola, atravessado por essas experiências que se firmam como primeiros contatos com leitura, como valorizar essa memória que já tem e enriquecê-la com as memórias diversas que encontram nesse novo espaço? Os “os saberes que o estudante traz consigo, antes de ser inserido no contexto escolar, não podem ser negligenciados” (DERING, 2017, p. 507), então como eles podem ser traduzidos na experiência com a leitura literária? A seguir, uma reflexão sobre os desafios que se colocam à frente dessa prática e sobre as formas de fazê-la acontecer.

## 2.2 A LEITURA DENTRO E FORA DA ESCOLA

*O que busca o leitor de textos literários? A meu ver, nada. Ou, pelo menos, nada que ele saiba de antemão. Tem uma vaga esperança de que, no tempo de que não dispõe, possa entretanto ler algumas páginas.* (RANGEL, 2005, p.153)

Retomando a epígrafe acima, o leitor do texto literário ainda se encontra preso ao sentido platônico de sua inutilidade, de não apresentar uma praticidade

visível, a curto prazo. É uma leitura no escuro e por essa razão, os questionamentos comuns: o que busca, para quem serve. No entanto, quando essas dúvidas desaparecem e ele se transforma, de fato, em um leitor de texto literário, encontra tempo para ler até quando não o tem, pois entende que a fruição, em si, já basta.

O verbo “ler”, nesse aspecto, ganha acepções mais amplas dentro de sua transitividade ao ser compreendido não somente como a decifração de sinais gráficos, prevista no processo da alfabetização, mas também a busca por informações, a assimilação de significados do que se encontra à volta e construção de outras perspectivas de conhecimentos. Cosson (2014) complementa essa ideia de pluralidade de funções da leitura ao afirmar que

[...] ler é um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre leitor e o mundo e os outros leitores. Por meio da leitura, tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, das várias comunidades de leitores, porque nunca estou sozinho” (COSSON, p. 36, 2014)

Esse não estar sozinho que se estabelece no ato da leitura e que nos faz dialogar com passado, com o presente e, em alguns casos, com um futuro possível, faz pensar na leitura como um passo essencial para a formação do aluno/leitor enquanto cidadão. Mas, apesar disso, não é possível negar que, infelizmente

para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas histórias que nossa mãe nos lia antes de dormir. [...] Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, dificuldades “imaginadas” e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, travando assim o caminho até o prazer. (KLEIMAN, 2012, p. 22-23)

Justamente por isso, é preciso que escola, espaço determinante para a atividade da leitura, tornar não apenas frequente como prazerosa essa prática na sala de aula, valorizando o que nela é fruição. Isso, inclusive, está preconizado na atual BNCC, documento normativo para redes de ensino do país

que para as competências específicas da área de Linguagens, determina que deve-se:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, p. 65).

Mas, muito embora essa recente base curricular preveja, como posto, um olhar mais acurado sobre o texto literário e a prática de leitura, principalmente quando comparado a diretrizes de ensino mais antigas, adotadas pela educação, a escola ainda

[...] enquanto instituição, no entanto, tem-se revelado frágil na tarefa de formar leitores. Lacunas na formação dos professores enquanto leitores e a inconsistência dos raros programas de formação de mediadores de leitura desenvolvidos resultam numa inoperância da escola na direção de transformar o Brasil num país de leitores. (RÖSING, 2012, p. 94)

O caso é que a partir das mudanças definidas na educação brasileira depois da segunda metade do século XX, a leitura teoricamente passou a ocupar maior espaço na sala de aula, que indicam demandas atuais quanto aos níveis quantitativos e qualitativos de leitura, embora ainda seja distante do que se espera da nova escola, nesses tempos em que os níveis e demandas de leitura mudaram significativamente.

Sobre isso, é interessante ler que essas demandas em ascensão já eram previstas ainda em 1998, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de terceiro e de quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Portuguesa apontavam que, naquela época, já “exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfazem as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente”. (BRASIL, 1998, p. 23).

Hoje, o documento mais atual no que diz respeito à educação, cumpre essas previsões sobre as exigências de leitura e escrita feitas há décadas, ao estabelecer o trabalho com leitura literária dentro de uma competência de ensino específica.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p 138).

Mas apesar dessa revisão nacional atual sobre as práticas de ensino e aprendizagem, é possível dizer que a experiência na sala de aula de Língua Portuguesa segue pautada no tratamento secundário à leitura literária. Mesmo os novos livros didáticos, concebidos de acordo com os preceitos da BNCC, se desdobram entre vários gêneros textuais que embora atendam a uma demanda da leitura voltada a práticas sociais, costumam relegar a literatura, em si, a recortes e fragmentos de textos literários. Sobre isso, Cosson (2014) tem a dizer que

Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino da língua, as quais pressupõem que o leitor é completamente formado por meio do contato com textos de uso social variado. Além disso, tendem a considerar o texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, logo devendo ceder lugar a outros tipos de texto [...] (COSSON, p. 13, 2014)

O exposto por Cosson (2014) esclarece que o texto literário está lá, referenciado, mas permanece com seu espaço reduzido na escola. Intervenções em sala de aula, como esta que propus, acabam, portanto, tendo pouco espaço nas aulas de Língua Portuguesa, ainda tomadas pelas teorias pouco inclusivas, que relegam a literatura a um espaço menor, desprestigiado, de modo que o que acontece antes do ensino médio acaba sendo tão somente “a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos” (LEITE, 2011, p. 17), referenciados no Ensino Fundamental como literatura

infanto-juvenil, “gênero relativamente recente e que diz respeito não apenas a um lugar e um modo de circulação da literatura, mas também a uma faixa etária consumidora” (MAGNANI, 2001, p. 69).

Outro apontamento importante nessa direção de que as práticas de leitura na escola ainda não satisfazem o que se espera das novas demandas é o de Kleiman (2012), que orienta que

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2012, p. 22)

Essas práticas que compartimentalizam o ensino de Língua Portuguesa, basicamente, em ensino de gramática e produção textual, e acabam relegando a leitura literária, encontram respaldo inclusive nas próprias diretrizes da BNCC, já citada, cujo laudo avaliativo preliminar de Rodrigues (2017), produzido para o Ministério da Educação, embora aponte no eixo da Educação Literária aspectos elementares como fruição e capacidade de expressão, revela que

Ainda que contenha observações mais abrangentes sobre as possibilidades do trabalho com a leitura literária na escola, o que ressuma da proposta da BNCC, ao final, está longe de expressar as possibilidades da escolarização da literatura. (RODRIGUES, 2017, p. 14)

Assim, não bastasse a dificuldade que existe em se conciliar organicamente a Língua Portuguesa – entendo aqui, para valor de argumentação, como o ensino tradicional da gramática “estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas para os fatos gramaticais a exemplificar ou exercitar” (LEITE, 2011, p. 18) – com a literatura, ainda há o uso do texto literário como pretexto, por parte do professor que se vale da atividade de leitura como mera ferramenta de decodificação, pouco ou nada subjetiva, para atender objetivos como classificar orações, determinar sujeitos, pinçar adjetivos, enfim, nem mesmo os recursos expressivos e a dimensão estética, caros à BNCC, como aponta Rodrigues (2017), são contemplados.

O estudo dos gêneros textuais, que, nessa pesquisa, concilio com a leitura de um livro literário, pensa o ensino da língua para além das análises sintáticas e morfológicas, trabalhando na perspectiva de que o texto é

[...] como iceberg, possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 1997, p. 25).

Em outras palavras, à prática de leitura cabe mais do que o ensino tradicional de Língua Portuguesa prevê, uma vez que enxerga o texto como um mundo aberto. E quem o lê como agente nesse cenário cujos sentidos irá atribuir e apreciar as descobertas dentro de seu repertório de vivências; assim, a sua bagagem de conhecimentos prévios que traz para sala de aula, será de grande valia para o professor que pretender contextualizar o artefato, explorar seus aspectos estéticos e de expressividade, e aproximá-lo do aluno.

Possivelmente um dos fatores que esteja faltando à prática de ensino atual para atender a essas novas exigências de leitura pelas recentes diretrizes da educação e, assim, ajudar a reverter as crises já apontadas desse cenário seja priorizar mais essa dinâmica de corpo a corpo com o texto literário – em todas as disciplinas, diga-se, mas retenho-me especificamente ao componente de Língua Portuguesa.

Com essa prática, da exploração do texto literário no que há de mais subjetivo, não apenas um recorte utilitário deste para servir a um interesse primeiramente gramatical, por exemplo, o professor consiga, como argumenta Rangel (2005), trabalhar com a competências para a formação de um leitor proficiente tomando como partida a fruição.

O encontro do texto literário com o aluno-leitor, o contato que podem estabelecer para além das classificações linguísticas e gramaticais é de suma importância para efetivar a prática da leitura como experiência sensorial. Seria oportuno, nesse ensino da leitura, pois “que se pudesse debruçar sobre o texto como num passeio, por meio dessa linguagem da experiência, ou do que nela é espanto, risco, estremecimento” (KEFALÁS, 2012 p. 40).

Essa tarefa demanda certas noções de conhecimento, tanto de quem lê quanto de quem intermedeia essa leitura, no caso de um professor, seria a sua

*experiência* de sala de aula, que concebe esse exercício como algo que “afeta os sentidos, provoca a transformação do sujeito” (KEFALÁS, 2012, p.17), superando o caráter meramente instrumental que o ensino de Língua Portuguesa costuma dar ao texto literário no país; e a *performance*, que entende a leitura como uma atividade de “evidente força física, sensorial” (KEFALÁS, 2012, p. 80) e, portanto, distante da mecanicidade da gramática tradicional. Dessa figura do professor mediador, portanto, exige-se conhecimento de leitura e capacidade de exploração junto aos alunos.

Pautado na concepção de gêneros textuais postulada por Marcuschi (2006), que os pensa como fenômenos históricos que “não deixam de ser sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes” (MARCUSCHI, 2006, p. 24), por estarem associados à vida social e cultural, e serem fruto de um trabalho coletivo, desenvolvi diversas atividades para essa pesquisa, que serão conhecidas ao longo dos próximos capítulos.

O gênero memórias literárias, que lastreia esse trabalho, além de estar conceituado no Caderno Pedagógico *Se bem me lembro...* (2010), organizado para o Programa da Olimpíada da Língua Portuguesa, que serve de material didático alternativo para professores de ensino fundamental da rede pública, também é estudado e caracterizado por estudiosos como Lima (2009), que diz ser característica desse gênero

[...] resgatar um passado, com base nas lembranças de pessoas que, de fato, viveram esse tempo. Representa o resultado de um encontro, no qual as experiências de uma geração anterior são evocadas e repassadas para outra, dando assim continuidade ao fio da história, que é de ambas, porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence. (LIMA 2009, p. 22)

Nesse universo de rememoração, há um processo de interação entre o narrador e o leitor que prevê uma troca de experiências subentendida na reconstrução e no compartilhamento de histórias e de eventos vividos por figuras reais através do exercício da técnica literária, que esteticamente aproxima a narrativa oral e a escrita da temática que contextualiza o texto literário no tempo, entrelaçando o passado e o presente para conectar diferentes gerações.

A escola como espaço promotor da leitura deve fornecer ao professor as condições necessárias para que tais experiências memorialísticas (e também com outros gêneros textuais) se construam em uma interlocução de dentro para fora dela e vice-versa. Trato de ver a escola, nesse caso, como um espaço de convivência, ou poderia chamar como Alves (1987), de “espaço artesanal”.

Esse espaço é onde cada um vai construir-se, processualmente, onde os dois artesãos mais próximos (o aluno e o professor) “possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis* portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças” (ALVES, 1987, p. 13), necessitados, portanto, de atenção e de condução nesse processo artesanal.

As Olimpíadas de Língua Portuguesa destinam o gênero memórias literárias para as turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e isso é um dado importante, uma vez que nessa faixa etária os alunos ainda apresentam um certo “apego familiar” que vai se perdendo ao longo dos anos.

A proposição para se trabalhar com esse gênero é o resgate da história da comunidade onde essas pessoas vivem. No material suplementar, *Se bem me lembro...*, as memórias literárias são definidas como

textos produzidos por escritores que dominam o ato de escrever como arte e revivem uma época por meio de suas lembranças pessoais. Esses escritores são, em geral, convidados por editoras para narrar suas memórias de um modo literário, isto é, buscando despertar emoções estéticas no leitor, procurando levá-lo a compartilhar suas lembranças de uma forma vívida. Para isso, os autores usam a língua com liberdade e beleza, preferindo o sentido figurativo das palavras, entre outras coisas. (ALTENFELDER e CLARA, 2014, p. 30)

É com base no conceito acima que as Olimpíadas pensam no “aluno como autor de memórias literárias”. Com o Caderno Pedagógico, *Se bem me lembro...*, produzido e disponibilizado pelo Programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, o professor tem acesso a um material que traz uma abordagem didática sobre o gênero, apresentando proposições de práticas de

leitura, de produção escrita e análise de textos, precisamente do gênero memórias, que podem ser incorporadas ao planejamento escolar do docente.

Desse material, extraí para esta pesquisa sugestões e apontamentos enriquecedores, que serviram à proposta de formação de um aluno-leitor que reconhece o gênero textual em questão por meio apenas das caracterizações de “dentro da escola”. Ou seja, que não o veja somente como material didático, mas principalmente que consiga compreendê-lo em uma esfera mais ampla, não se limitando às demandas escolares, por assim dizer; o aluno, então, primeiramente, torna-se leitor e depois escritor de suas lembranças ou narrador das lembranças das pessoas a ele ligadas, como parte do já referido processo de intersecção de identidades defendido por Le Goff (1987) e Halbwachs (1990) através da memória.

Com o trabalho com esse gênero textual específico e as atividades literárias que envolveram o livro escolhido como base para o desenvolvimento das atividades, *Bisa Bia Bisa Bel*, pude explorar um pouco das possibilidades de leitura que nem sempre são ao todo contempladas pela programação comum do ensino de Língua Portuguesa, como expressei anteriormente. Elaborei, portanto, uma sequência de oficinas que procuraram abarcar aspectos de leitura que iam da expressividade dos textos à sua interpretação, além da fruição e encantamento pelo artefato ouvido, lido e depois transformado em produção escrita. Para melhor compreensão do desenvolvimento da intervenção a partir desse livro e a razão de sua escolha, segue um breve relato sobre sua temática e, também, sobre minha experiência como leitor dessa obra.

### 2.3 MEMÓRIA E LITERATURA EM *BISA BIA, BISA BEL* – UMA BREVE ANÁLISE

*[...] Bisa Bia mora comigo, mas não é do lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim. E até pouco tempo atrás, nem eu mesma sabia disso. Para falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia. (MACHADO, 1990, p. 9)*

Escolhi *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, como instrumento de estudo para memórias literárias, que norteiam este projeto, apesar das evidentes

conexões entre os temas do livro e as características que definem esse gênero textual, foi algo predominante pessoal, tendo em vista que este foi um dos livros que, quando criança, ajudou em meu despertar para o hábito da leitura – o processo elementar que começa pelo tatear das páginas, a suposição da história a partir das gravuras e, por fim, a compreensão dos códigos escritos.

Este título veio fácil à minha mente, enquanto pesquisador e participante desta pesquisa, quando pensei em um livro infanto-juvenil que pudesse lastrear um trabalho com memórias literárias a partir da perspectiva do letramento literário, porque a premissa do livro parte justamente das relações estabelecidas entre passado e presente, nos paralelos entre as velhas e as novas gerações, previstas no gênero em questão, além de resgatar um deslumbramento puro com a descoberta das coisas que tínhamos quando crianças; encantamento esse que pode vir do achado de uma velha fotografia, como acontece com a protagonista, Isabel, ou do ouvir de uma história contada por alguém mais próximo, no caso, os avós ou parentes próximos dos alunos.

Ana Maria Machado passeia por suas memórias pessoais de infância para criar a história da garotinha Isabel, a Bel, que enxerga o mundo de maneira não muito diferente das outras meninas de sua idade, até ressignificar seus conceitos e suas perspectivas a partir de quando descobre uma foto antiga de sua bisavó, a Bia, nas coisas de sua casa, e passa a ter um contato com essa parente, ouvindo a voz dela, que a acompanha por todos os lugares.

Essa trança de gerações faz a protagonista do livro observar o hoje em que vive como um reflexo do ontem, quando viveu a sua bisavó, e como espelho para o amanhã, de onde eventualmente virão seus descendentes. Isso revela que “é o passado concentrado no presente que cria a natureza humana por um processo de contínuo reavivamento e rejuvenescimento” (BOSI, 2004, p. 74)

Bel passa, então, a ter novas percepções sobre as mudanças históricas, sociais e culturais que se deram ao longo das várias décadas que afastam as infâncias dela e da sua bisavó, percebendo que, apesar do tempo, estão unidas, de certa forma, por serem figuras atuantes nos respectivos cenários de constantes modificações em que passaram (ou passam) sua infância, entendendo que, nesse processo, a memória torna-se um tipo de preservação, de resistência.

Resistir ao tempo é preservar a identidade pessoal e coletiva, familiar e social, através das tradições e costumes que vão sendo herdados pelas

gerações mais novas, que não se perdem ao longo anos, mas se adaptam, se ajustam, se renovam, como as histórias que ouvimos antes e que, nós mesmos, um dia repassamos para aqueles que vêm depois, como lembranças que cultivamos e compartilhamos com outros – exercício esse parecido ao de Ana Maria Machado, na feitura desse livro, que se valeu de vivências pessoais para construir sua narrativa ficcional.

Entre outras coisas, o que Ana Maria Machado propõe com *Bisa Bia, Bisa Bel*, que é uma das razões por usá-lo como instrumento desse projeto literário, é fazer da escrita e da leitura das memórias não uma análise pitoresca de eventos antigos envernizados pela nostalgia, mas uma atividade de reconstrução dinâmica, atual e relevante, afinal, como postula Bosi (2004, p. 81), “não há evocação sem uma inteligência do presente”.

O que esse livro faz, então, é meditar sobre o passado por meio dos reflexos deixados no presente, ressaltando relações de afeto, heranças culturais, laços familiares, enfim, os elementos constituintes da identidade pessoal e coletiva que não se apagam com o passar do tempo, desde que sejam reavivados (no enredo, como ocorre literalmente, com a personagem da bisavó falecida que passa a existir através das lembranças da bisneta) através do processo de recordação.

Para Pedro Nava, escritor memorialista, esse contato com os mais velhos da família é de suma importância, uma vez que

A memória dos que envelhecem (e que transmite aos filhos, aos sobrinhos, aos netos, a lembrança dos pequenos fatos que tecem a vida de cada indivíduo e do grupo com ele estabelece contatos, correlações, aproximações, antagonismos, afeições, repulsas e ódios) é o elemento básico na construção da tradição familiar. Esse folclore jorra e vai vivendo do contato do moço com o velho – porque só este sabe que existiu em determinada ocasião o indivíduo cujo conhecimento pessoal não valia nada, mas cuja evocação é uma esmagadora oportunidade poética. (NAVA, 1974, p.17)

Essa “esmagadora oportunidade poética” de que nos fala Nava, percebemos no modo como Ana Maria Machado estabelece as relações entre bisavó e neta, que o diálogo que se trava entre mãe e filha, acerca da fotografia da avó levada para a sala de aula, é um bom exemplo disso, como veremos no trecho: “– Eu guardei ela grudada na minha pele, junto do meu coração, muito

bem guardada, no melhor lugar que tinha. E ela gostou tanto – sabe, mãe? – que vai ficar aí pra sempre.” (MACHADO, 2001, p 26).

Na verdade, a autora tem entregado ao público leitor obras que tratam de temas que elevam o lado humano, através de seus personagens e empregando uma linguagem poética, de modo que posso pensar a sua obra em termos de prosa poética. Em suma, é uma autora que tem a consciência de que ser lida lhe causa contentamento:

Meus leitores crescem, se espalham, se multiplicam por toda parte, o que me enche de alegria. Cada vez mais meus livros são traduzidos em outras línguas e já estão em 25 países. Tanto os infantis quanto os romances e ensaios. São bem recebidos pela crítica e pelos leitores. Só posso ficar contente e agradecida. Afinal, é para o leitor que um autor escreve. Só quando alguém lê é que o livro se completa.<sup>1</sup>

Se o autor escreve para o leitor, como afirma Machado, acima, a leitura das memórias literárias auxiliou meus pequenos leitores a se tornarem, de alguma forma, escritores duplamente: primeiro, completando a obra da autora; segundo, escrevendo as suas memórias para que outros as completem. Por esse caminho, enveredamos a preparação das oficinas, para que os leitores se multipliquem e partilhem da alegria sentida pela autora.

---

<sup>1</sup> <https://www.aancart.org/ana-maria-machado/>. Acesso em 04/03/2020.

### **CAPÍTULO III**

### 3 APORTES METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorro sobre o processo metodológico que embasou a intervenção alvo desta pesquisa, descrevendo a abordagem qualitativa selecionada, de acordo com os estudos de pesquisa-ação de Thiollent (2011) e de Gerhardt & Silveira (2009), a perspectiva do letramento literário, detalhada por Cosson (2006), bem como o ambiente da pesquisa e os participantes que compõem este trabalho, além da descrição das oficinas que foram realizadas e análise dos questionário aplicados.

Esse processo, colocando-me como professor-pesquisador, não apenas me ofereceu melhores caminhos para analisar e interferir na problemática apontada, como propus, em seu percurso, a autorreflexão sobre os métodos e práticas que emprego em minha prática pedagógica. A seguir, descrevo-o mais propriamente.

#### 3.1 A PESQUISA-AÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Visto que este trabalho de intervenção não encontra limites dentro das quatro paredes da sala de aula, por partir de interações para além da escola, seguindo uma perspectiva empírica, faço uso da metodologia da pesquisa-ação, pode ser descrita como uma prática

[...] de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa... (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud ELIA E SAMPAIO, 2001, p. 248).

Ainda sobre essa abordagem, Thiollent (2011) mostra como deve ser desenvolvida, realçando que a pesquisa-ação comporta diferentes formas de ação e, por essa razão, “os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas.” (THIOLLENT, 2011, p. 9).

Ou seja, o ponto de partida é um método de pesquisa que se rege por alguns princípios que envolvem diagnosticar o problema, pensar e realizar

estratégias de ação, verificar seus resultados e se moldar conforme à situação, já que se trata de um trabalho de caráter interventivo, que nos demanda não uma posição de análise passiva, mas de agência sobre o processo.

Para compreender melhor as bases da pesquisa-ação, Thiollent (2011) postula aspectos que norteiam quando e como essa ação deve ser utilizada:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento de decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p. 22-23)

A pesquisa-ação é, pois, pautada por uma dinâmica de corpo a corpo que dialoga com as propostas temáticas dessa pesquisa, na qual me dediquei a trabalhar o gênero memórias literárias dentro de uma atividade interventiva de reflexão social e identitária a partir de experiências compartilhadas, entre diferentes gerações de um mesmo lugar, ao mesmo tempo em que buscamos fazer do exercício de repassar de histórias (oralizadas, ouvidas, lidas, escritas), das lembranças divididas, da proximidade e da afetividade um prazeroso incentivo para as leituras que os próprios alunos fizeram.

O desenvolver dessa metodologia colocou, através da troca e da cooperação, os seus participantes como agentes na intervenção social que caracteriza a pesquisa-ação. Ao tomar a pesquisa-ação e os métodos qualitativos como procedimentos de intervenção e análise, considero a importância que tem a leitura, do desenrolar de sua compreensão não depender de números, uma vez que não se quantifica “os valores e as trocas simbólicas nem submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados de interação) e se valem de diferentes abordagens”. (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 32)

A partir das ideias desenvolvidas pela pesquisa-ação, organizei um trabalho que promoveu uma série de diferentes atividades na turma de 7º ano de uma escola estadual, devidamente organizadas de acordo com a sequência básica defendida por Cosson (2006), para a leitura do texto literário, que é “constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2006, p. 51).

Essa sistematização é necessária e defendida por Cosson (2006), uma vez que não basta somente, por parte do professor, propor a leitura de um texto literário para seus alunos, mas que ele precisa, sim, planejar a sua prática para fazer-se um intermediador dessa relação entre o aluno e o livro, participando ativamente com eles de todas as etapas de leitura e conduzi-los por essa fruição, até que o discente mesmo possa fazer esse percurso por conta própria e, com sorte, seguir cultivando esse hábito.

Para lastrear o gênero memórias literárias e conduzir as oficinas que foram desenvolvidas ao longo do cronograma, propus a leitura do livro *Bisa Bisa, Bisa Bel* (1982), de Ana Maria Machado. Através de oficinas que envolviam sua leitura e o universo temático em que está inserido, as proposições giraram dentro da perspectiva dinâmica do letramento literário, definida como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67), seguindo os quatro passos da sequência básica, citados anteriormente.

Assim, as atividades que foram realizadas com memórias literárias serviram para fortalecer o exercício da leitura também como uma prática social, seguindo a perspectiva de letramento literário, trazendo aos alunos a percepção de que “a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas nos textos escritos e literários, mas também em outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 75), e por isso já os acompanha desde suas primeiras leituras, que podem ser pouco ou nada sistematizadas, suas primeiras experiências com narrativa oral ou escrita, suas primeiras memórias de leitores.

Realizei, portanto, esse processo construtivo com base no letramento literário, em que se postula que a função da literatura, entre outras coisas, é a de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

Essa prática de letramento literário não tem fim na formação mensurável do leitor proficiente e ao escolhê-la, com esse trabalho, acabo lidando com “um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico” (COSSON, 2014, p.25), e que, dessa forma, deve ser compreendida como “uma aprendizagem que nos acompanha por toda vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

Os resultados dessas vivências literárias em sala, a serem expostos mais à frente, serviram como um instrumento para análise da efetividade dessa abordagem corpo a corpo no campo de pesquisa, de intervenção pedagógica dentro dessa turma em específico, que demonstrou inicialmente uma relutância com a atividade da leitura, principalmente a literária, mas que, com a sequência de atividades, pôde ver com outros olhos a leitura literária.

### 3.2.O AMBIENTE DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

Desenvolvi essa pesquisa em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Santa Cruz, em funcionamento desde a década de 1980, que acolhe atualmente cerca de 370 alunos, distribuídos entre os dois níveis do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

Essa clientela é formada majoritariamente por crianças e adolescentes oriundos do próprio bairro onde a escola está localizada, ou vindas das zonas rurais que intermedeiam a cidade. Em geral, os alunos encontram-se em situação de carência, dependentes de auxílios governamentais, como o Programa Bolsa Família, para contribuir com a renda familiar complementada por pais que, a grosso modo, têm baixa ou nenhuma escolaridade e, costumeiramente, trabalham no mercado informal.

Nesse cenário, faço essa pesquisa de caráter interventivo voltada para a leitura de memórias literárias, especificamente na turma de 7º ano, do turno matutino, que conta com um total de 20 alunos, divididos entre 11 meninas e 9 meninos que, afora algumas exceções, demonstram não ter despertado o hábito

de leitura de textos literários, entre outros fatores, pela falta de figuras inspiradoras para adquirir esse gosto.

O trabalho com a leitura, dentro dos já apontados critérios da educação atual e suas crises, segue uma função muito pragmática, focado basicamente na ação de ler para responder atividades do livro didático; em outras palavras, o aspecto de fruição da leitura é relegado em detrimento ao uso do texto literário como meio, não uma finalidade em si – algo corriqueiro quando se pensa na estrutura dos livros didáticos.

A atividade traz em sua composição um texto literário, então, já é vista como um afazer estafante por parte desses alunos, que, usualmente, irão se valer daquele artefato como auxílio para responder o que é pedido nas questões que o procedem.

Desse modo, colocou-se como dificuldade quando elaborei esse trabalho a ideia de pensar oficinas que propusessem atividades de leitura que buscassem despertar algum prazer nos alunos que associam essa prática a uma labuta da qual querem folga.

Essas noções acerca da turma e do contexto em que está inserida foram obtidas anterior e durante a pesquisa, não apenas por meio do acesso à documentação escolar, como das avaliações contínuas e do convívio diário com a turma, dos quais surgiram conversas francas e objetivas sobre a maneira como os alunos viam a atividade de leitura, dentro e fora da sala de aula.

Observei que, entre diversos fatores, o ensino pragmático do texto literário, a falta de textos com temáticas que realmente os interessasse, a indisponibilidade dos pais ou outras figuras que os influenciasse, pesaram nessa percepção que apresentavam da leitura literária.

Outro importante fator que notei, também, como obstáculo para que esses alunos possam cultivar esse hábito é a falta de acesso a livros literários físicos em casa ou na escola (a biblioteca da escola em questão, onde a maioria estuda desde os anos iniciais, conta com um acervo muito pequeno e, até pouco tempo, bastante defasado). Essa realidade limitava bastante os trabalhos dos professores que não encontravam muitas opções para trabalhar com textos literários que conseguissem dialogar com as novas demandas, e acabavam sempre retornando ao padrão metodológico proposto pelo livro didático.

As atividades previstas na sequência básica de Cosson (2006), elaboradas a partir dessas constatações, serviram para que pudesse

desempoeirar as prateleiras da pequena biblioteca da referida, de onde coletei alguns exemplares escondidos de *Bisa Bisa Bisa Bel*, que serviram para compor o material usado durante as oficinas, nas quais a referida turma pôde se valer do espaço e do acervo desse ambiente da escola, usado até então como sala para os professores. No capítulo seguinte, em que descrevo as oficinas, explico melhor como esse espaço foi utilizado durante o processo de leitura do livro em questão.

## **CAPÍTULO IV**

#### 4 A INTERVENÇÃO: OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

A realização de uma intervenção em sala de aula demanda do professor-pesquisador uma profunda reflexão acerca de sua metodologia, uma vez que esse procedimento pedagógico prevê, antes da resolução do problema previamente diagnosticado, a observação do cenário como um todo, para compreender o problema, explicá-lo e encontrar as estratégias mais efetivas para corrigi-lo.

Para tanto, é necessário desse educador a disposição de rever seus procedimentos de ensino, reformular suas táticas, inserir novos elementos em sua interação com o aluno, enfim, submeter sua prática a uma transformação.

Por mais que o caráter empírico que caracteriza a pesquisa-ação, que aqui tomo como caminho metodológico, traga certa maleabilidade a essa intervenção pedagógica, afinal envolve pesquisador e participantes em busca de um resultado através de ações coletivas, o que “não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários a qualquer método” (COSSON, 2006, p. 72), e, por isso, a intervenção em sala de aula que elaborei parte da sequência básica de letramento literário, descrita por Cosson (2006).

Imprescindível dizer que, paralelo às atividades de leitura por meio das oficinas propostas por esse trabalho, os alunos estudavam o gênero memórias literárias em sala de aula, em suas características e temáticas, como previa o planejamento escolar da disciplina de Língua Portuguesa, que, quanto ao estudo desse gênero, prevê entre as habilidades:

EF67LP30: Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (Brasil, 2017, p. 171)

Ao longo da descrição das oficinas mais abaixo, que se distribuiu entre vinte aulas, percebi cada uma das quatro etapas (respectivamente motivação, introdução, leitura e interpretação) que sistematizam a referida sequência básica, que pus em prática na turma de 7º ano de escola, mas antes é necessário explicar cada uma delas.

A “motivação”, que seria a primeira fase dessa ação de letramento literário, é o momento que consiste em preparar o aluno-participante para entrar no texto a ser lido, por meio de situações de leitura, oralidade ou escrita, que, a seu modo, estabeleçam “laços estreitos” (Cosson, 2006, p. 55) com o material escolhido.

Nas atividades que realizei junto aos alunos, essa ligação, que usualmente costuma ser temática, aconteceu a partir da exibição de um filme, da reprodução e análise de música e resposta a questionários que versam sobre o tema memórias, e essa etapa, como veremos mais abaixo, aconteceu concomitantemente às demais.

Na “introdução”, momento em que se apresenta o autor e a obra, há o primeiro contato do aluno com a obra a ser lida, e, embora pareça “ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados” (Cosson, 2006, p. 60), visto que é uma etapa que não deve se prolongar em detalhes biográficos e bibliográficos que pouco interessem a quem vai ler o texto, uma vez que a atividade de leitura dos alunos pretende não “reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor” (Cosson, 2006, p. 60).

A “leitura”, etapa central nessa sequência de atividades, é a fase do acompanhamento da leitura, que, segundo Cosson (2006, p.62) requer “uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Não se trata, contudo, de um policiamento; ou seja, não cabe ao professor vigiar o aluno para averiguar o andamento da leitura, mas, sim, “auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura”.

O processo de leitura, em se tratando de textos mais extensos, como é o caso, não deve ser feito exclusivamente em sala de aula, mas dividido em outros ambientes como bibliotecas, salas de leitura, a própria casa do aluno, como sugestões de Cosson (2006), além de ser necessário alguns intervalos, com atividades que estimulem a reflexão dos capítulos lidos até ali, com a temática

da obra, podendo incluir até mesmo a leitura de novos textos que façam intertextualidade com o livro em andamento.

Uma das atividades que propus aos alunos nesses intervalos, como parte das oficinas da sequência, foi a de os alunos trazerem e analisarem fotografias de seus antepassados, resgatando a narrativa preservada nas imagens de seus álbuns familiares. Sabemos que a fotografia se relaciona diretamente com a memória porque sua função é

Capturar o que se olha, cortar o tempo. Prolongar o tempo entre o que se olha e o que se deseja cortar. Olhar para a cidade com o olhar vulnerável e então produzir e desejar uma relação com a cidade. Não apenas com a cidade, mas também com todas as instituições fabricadas no registro social: a família, o corpo, a moda, a adolescência, a igreja, a periferia, o casamento, o lazer, a escola, e até mesmo a arte. Produzir outros olhares em torno das experiências dos sujeitos para que se impliquem nestes contextos e relações e permitam a construção de significações que circulem, estranhem, aproximem e afastem sentidos. (GUARESCHI, 2008, p. 51).

Compreendendo a função da fotografia, os alunos perceberam que através das observações feitas tomaram conhecimento das experiências pelas quais os parentes passaram, posto que estavam estampadas nas fotos, ou seja, a fotografia materializa os “sentimentos que provocou, as memórias que fez emergir, os lugares que ocupou. Na foto, o tempo é atemporal, pois tornado foto o instante recortado, marcado, registrado, pode ser visto em outros tempos, com outros olhos e olhares” (WELLER; BASSALO, 2011, p. 298). Esse processo intervalar proposto na sequência, por Cosson (2006), favorece a discussão da temática abordada e ajuda na construção de sentidos pelos alunos.

Por último, a “interpretação”, que é o momento de construção de sentidos acerca do que foi lido, por meio das inferências feitas que o leitor fará, levando em conta autor, contexto, entre outros elementos.

As atividades nessa etapa, nos ensina Cosson (2006), marcada pela subjetividade das análises, devem objetivar a exteriorização da leitura através de um registro, que pode se dar por meio de um desenho, uma resenha, uma paródia ou até mesmo um questionário, como será visto mais abaixo, na descrição das oficinas.

Essas oficinas que desenvolvi em sala de aula dentro da prática de letramento literário tentaram redefinir algumas percepções sobre a leitura, para ressaltar o papel desta “no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 63).

Sobre esse processo de intervenção, pude perceber na realização dessas etapas, especialmente nos momentos paralelos à leitura do livro, que também envolviam rodas de conversa e trocas de história, o quanto minha interferência constante engajou o processo de leitura e produção escrita dos alunos, que mais do que decifrar códigos verbais, atuaram como agentes desse universo de leitura literária que foi proposto, alçando voos rumo a sua compreensão, como pode ser observado a partir dos relatos das oficinas abaixo.

#### 4.1 OFICINA I - MEMÓRIAS FAMILIARES

Antes de trazer para sala de aula de 7º ano o livro *Bisa Bia Bisa Bel*, introduzi os alunos no universo das memórias, através da exibição do filme de animação *Viva – A Vida é uma Festa* (2017), durante a primeira oficina, de nome *Memórias Familiares* e duração de três aulas, como parte da etapa de motivação, prevista no esquema organizado por Cosson (2006).

O filme, assim como a leitura que fizeram, ilustra a relação entre as gerações através da preservação da memória, especialmente no campo familiar. Conta a história de um garoto, de nome Miguel, que vive à sombra dos ancestrais de sua rígida família e é impedido de realizar o sonho de ser músico devido às tradições que deve obedecer, mesmo sem entender direito, mas uma viagem mágica ao mundo dos mortos, onde estão seus antepassados e o contato com as memórias deles, o fará não só entender a história identitária não apenas de sua família, como a sua própria.

Na sequência, realizei um debate descontraído sobre o filme em que os alunos puderam dar suas opiniões acerca do enredo e dos personagens, além de enumerar similaridades entre a família do protagonista e as suas próprias,

principalmente no que se refere a relação entre eles mesmos e os parentes mais velhos.

Nesse momento, percebi nos relatos dos alunos que havia neles uma consciência de preservação da memória, principalmente familiar, como algo aprendido ou herdado de seus parentes, explicitada no ato corriqueiro de na casa da maioria se guardar retratos de membros, falecidos ou não, da família, de se ouvir histórias de outros tempos, contadas pelos mais velhos, mesmo sendo estes os próprios pais, que costumeiramente comparam o passado com o presente, diferenciando as gerações, em específico no modo de se criar os filhos.

Surgiram dúvidas relativas, especialmente, ao que se compreendia por herança familiar, em um sentido imaterial, de tradições e memórias, embora eu tenha explicado, logo mais, usando como exemplo principal a narrativa do filme e a jornada de descobrimento dos personagens, como a noção de herança, que passa além de bens materiais, e pode ser traduzida na maneira como agimos, como pensamos, enfim, como nossos costumes são replicados do passado, em âmbito familiar ou de comunidade.

Por último, entreguei aos alunos um questionário sobre o filme, com perguntas que relacionavam a trajetória dos personagens com as memórias familiares deles, que eles tiveram de responder em casa para entregar em um outro momento. Abaixo o questionário transcrito:

#### **QUESTIONÁRIO – MEMÓRIAS FAMILIARES**

**1) Como vimos no filme, a família do protagonista Miguel Rivera guarda vários arquivos de recordação de antepassados e segue as tradições deixadas por eles. Você, particularmente, acha importante que se mantenha fotografias, objetos e costumes dos parentes mais velhos, como lembrança? Por quê?**

**2) Ao falar sobre as gerações da família Rivera e as relações entre o passado e o presente, o filme revela a importância de se preservar a memória. Na sua casa, existem recordações de parentes mais velhos ou já falecidos (fotografias, objetos pessoais etc)? Se sim, quais?**

**3) O protagonista Miguel viaja ao mundo dos mortos para descobrir um pouco mais sobre os antepassados dele, as raízes de sua família. O que**

**você sabe sobre os parentes mais velhos, até os já falecidos, de sua família?**

**4) Por herança da tataravó, a família Rivera acabou trabalhando na confecção de calçados, com as habilidades sendo passadas de geração em geração. Na sua família, existem hábitos, tradições ou heranças deixadas por antepassados, nesse sentido, como no filme?**

**5) Miguel tem uma relação muito forte com o avô, mesmo sem tê-lo conhecido em vida. Você tem algum parente com o qual tenha alguma relação de proximidade? Ou existe algum parente que você gostaria de ter conhecido melhor?**

As respostas dos alunos, de modo geral, atenderam aos objetivos propostos para esta oficina. Abaixo, trago duas amostras transcritas, escolhidas para ilustrar melhor os resultados dessa primeira oficina.

#### EXEMPLO 1

**1. Sim, porque com as fotografias, objetos e costumes a gente pode se lembrar dos parentes mais velhos e dos parentes que já morreram e nunca se esquecer deles.**

**2. Na minha casa não tem nenhuma recordação, mas na casa da minha bisavó tem algumas fotografias de um tio meu que morreu quando eu era pequena, ele é irmão do meu pai.**

**3. Bem, eu não sei sobre os meus parentes mais velhos e os que já morreu.**

**4. Não, na minha família não tem hábitos, tradições ou heranças deixadas pelos meus antepassados, só tem de herança o sangue.**

**5. Sim, eu tenho uma tia que se chama Cida que eu sou muito apegada. Sim, existe um parente meu que morreu e que eu gostaria de ter conhecido. O nome dele é Alexandre, é o meu tio que eu falei na resposta 3.**

O que mais chama atenção nas respostas desse aluno do primeiro exemplo, como havia mencionado mais acima, é a compreensão de herança, descrita na questão 4, quando é respondido “só tem herança de sangue”, quando na resposta da questão 1, ao afirmar que com “costumes a gente pode se

lembrar dos parentes mais velhos e dos parentes que já morreram e nunca se esquecer deles”, ele já arremata o significado de herança imaterial.

Isso também pode ser percebido nas memórias que lhe foram contadas acerca de um tio seu, já falecido, que o aluno menciona nas respostas da questão 3 e da questão 5, que ele confessa que gostaria de ter conhecido. Esses pequenos detalhes nas respostas do questionário desse primeiro momento, presentes nas produções de outros alunos, revelaram, talvez, apenas uma falta de articulação mais direta sobre conceitos que, sim, eles sabem a um nível de vivência pessoal mesmo.

## EXEMPLO 2

- 1. Sim, porque sempre é bom recordar ótimos momentos e boas lembranças de alguém que foi muito especial pra você.**
- 2. Sim, temos fotos do meu avô, uma camiseta e objetos dele.**
- 3. O meu avô trabalhava na Petrobras, e os meus outros parentes eram desempregados ou donas de casa.**
- 4. Em se reunir a família em datas comemorativas, como o Natal, o Ano Novo ou o São João.**
- 5. Sim, tenho muita proximidade com a minha avó, que é como uma mãe para mim, ela quem me criou desde bebê.**

No outro exemplo que trago para descrever esse momento inicial da intervenção em que é possível, é possível perceber uma acuidade maior no conceito de tradição como herança, que expliquei na oficina, quando o aluno responde que as reuniões familiares, especialmente em datas comemorativas em sua família, são parte desse costume iniciado pelos mais velhos e seguido por novas gerações. Essa resposta cria um paralelo com algo mostrado no filme – a matriarca que, como no filme, acolhe filhos, netos e agregados em reuniões pontuais – que foi percebido por esse aluno.

As respostas curtas e objetivas desse aluno, assim como o questionário respondido pelo primeiro, no exemplo anterior, revelam, cada um a seu modo, uma reflexão bastante pessoal acerca deles e de suas famílias, tendo como subsídio as comparações com a história do filme, que motivou essa primeira

oficina. Contando com a exibição, o debate de ideias e finalizando nessa produção escrita, posso dizer que foi, sim, um interessante contato inicial com o universo temático proposto por esse trabalho.

Cosson (2006) nos lembra que um primeiro encontro bem-sucedido entre o leitor e a obra a ser lida depende, em larga medida, da motivação que ele teve para introduzi-lo no universo literário que está para conhecer. Desse modo, o saldo desse momento inaugural, com diferentes etapas de reflexão e produção, possibilitou um caminho muito mais acessível para a entrada do livro *Bisa Bia Bisa Bel* nas oficinas posteriores, como mostro à frente.

#### 4.2 OFICINA II – ABRINDO O BAÚ DE BISA BIA, BISA BEL

Seguindo a sequência de Cosson (2006), chego ao momento da introdução, cuja oficina leva o nome simbólico de *Abrindo o baú de Bisa Bia, Bisa Bel*, em que realizei, através de uma aula expositiva, a apresentação da obra *Bisa Bia, Bisa Bel* – não apenas a descrição da sinopse do livro, como um contato com ele mesmo, físico, passado de mãos em mãos pelos alunos, e da biografia da autora Ana Maria Machado, em que explicitarei a motivação dela para escrever o livro.

Trata-se de uma premiada autora brasileira, também jornalista e professora, que é conhecida especialmente por sua profícua obra dentro da literatura infanto-juvenil, da qual o maior sucesso é esse livro, publicado em 1981 e que rapidamente tornou-se um fenômeno editorial nacional e internacional, que foi escrito, segundo ela, como uma despretensiosa forma de prestar homenagem às suas saudosas avós e de apresentá-las para suas filhas, ainda pequenas na época.

Nesse momento, em que se soube que *Bisa Bia, Bisa Bel* foi escrito com esse intuito de matar saudades através da recordação escrita, imediatamente foi estabelecido uma conexão por parte dos alunos, nas falas deles durante a apresentação biográfica da autora, entre essa leitura que iriam fazer mais adiante e *Viva – A vida é uma festa*, o filme que eles assistiram durante a oficina anterior.

Essas contribuições, que imediatamente transformaram-se em uma conversa, tocaram em pontos interessantes que dizem respeito à intertextualidade implícita entre as duas obras, através de perguntas que surgiram como “então esse livro aí é que nem aquele filme que a gente viu?”, “também fala de avós é, professor?”, “é a mesma história do filme só que com uma menina dessa vez, é?”, entre outras dúvidas que revelaram a boa inserção que os alunos fizeram no tema dessa pesquisa, por meio da oficina inaugural com a exibição do filme, o debate e, posteriormente, o questionário escrito.

Sobre essa conexão feita pelos alunos nesse segundo momento da sequência, Cosson (2014, p.60) define a intertextualidade como “a presença ou a referência de um texto em outro texto, vindo da forma como essa relação é identificada e dos textos que compõem o vasto e complexo uso do termo”.

Ao responder essas e outras dúvidas durante esse momento, expliquei esse diálogo que o filme *Viva – A vida é uma festa* e o livro *Bisa Bia, Bisa Bel* estabelecem entre si, ressaltando esse aspecto de espelhamento que percebemos com a memória, no sentido de que gostos, comportamentos e vivências dos nossos antepassados se refletem nas nossas de hoje, ilustrado pelos protagonistas das duas obras que, guardadas as devidas proporções, encontram similaridades entre eles e seus antepassados, apesar do abismo de tempo entre as gerações.

Concomitantemente, os alunos fizeram constantes e bem-vindas inferências sobre a história do livro que leriam mais à frente, sobre como se desenrolaria o enredo, também cheio de passagens fantasiosas, de que maneira ele se distanciava ou não do filme assistido, e questionamentos sobre o que eles precisariam fazer a partir dessa leitura de *Bisa Bia, Bisa Bel*, prontamente respondidos com uma descrição breve das oficinas que iria realizar com eles posteriormente, e uma explicação mais clara sobre as motivações dessa intervenção.

Esse momento foi determinante para o processo de leitura e compreensão do livro *Bisa Bia Bisa Bel*, uma vez que, nele, os alunos não só puderam adentrar ainda mais no universo temático proposto por esse trabalho, mas também dispor de informações novas que enriqueceram a leitura da obra.

Na próxima oficina, os alunos puderam, então, ter o contato direto com o livro material, ler os primeiros capítulos e dar suas primeiras impressões.

### 4.3 OFICINA III - CONHECENDO O UNIVERSO DE BISA BIA, BISA BEL

Na terceira oficina, que leva o nome de *Conhecendo o universo de Bisa Bia, Bisa Bel* e ocorreu durante duas aulas, prosseguindo agora com a etapa da leitura, em que os alunos iniciaram a leitura do livro objeto de estudo, organizei no espaço da sala de aula um círculo de leitura que, como Cosson nos ajuda a entender, é “uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade”. (COSSON, 2014, p. 138)

Essa especificidade e concreticidade citadas, basicamente, residem na constatação de que esse momento de socialização e de compartilhamento proposta no círculo da leitura ressalta um reconhecimento real ao aluno de que, enquanto leitor, está efetivamente inserido e atuante em uma comunidade de leitura específica.

A leitura que fizemos em grupo das primeiras páginas de *Bisa Bisa, Bisa Bel* “encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas com os outros” (LONG, 1994, p.197 apud COSSON, 2014, p. 139), pois, além da leitura em voz alta feita nesse momento dos três primeiros capítulos (ao todo, o livro contém oito capítulos), a socialização das primeiras impressões e a troca de opiniões também fizeram parte desse momento.

Pedi aos alunos para não apenas lerem em voz alta as narrações e os diálogos, como também performar as formas de expressão dos personagens, personificá-los à vontade, seja com inflexões de voz, maneirismos gestuais e de fala, o que resultou em uma brincadeira gostosa que, apesar do regozijo, entra em acordo com Kefalás (2012), que postula o exercício da leitura como algo físico, que toma o corpo como instrumento, através da performance.

Essa primeira leitura dos capítulos iniciais, naturalmente, suscitou novos questionamentos feitos pelos alunos, que perguntaram sobre a veracidade da voz de Bisa Bia, que surge falando com sua bisneta, com a mesma idade que tinha no retrato encontrada por ela no baú.

Esses elementos fantásticos, embora já tivessem sido mencionados, causaram uma surpresa inicial, positiva, quando eles tentaram debater sobre como falava uma criança de antigamente, se a voz era de um fantasma mesmo ou se estava na cabeça da menina.

Experiências de conhecer parentes mais velhos e falecidos através de fotografias encontradas aleatoriamente pela casa foram divididas pelos alunos, tais quais o que vivia a protagonista Bel, nas primeiras páginas do livro, e essa troca de vivências oral foi repetida a cada intervalo de capítulo, em que os alunos buscavam pontos em comum para relacionar a vida da personagem que estavam lendo e performando com a própria vida deles.

Depois desse momento, agrupei os alunos em trios e em quartetos, mantendo a mesma dinâmica de socialização anterior, para que pudessem, então, realizar a leitura dos outros três capítulos seguintes em reuniões à parte.

Ao distribuir os grupos já formados em ambientes separados, para essa etapa, como a biblioteca, o laboratório de informática, a sala de aula, partilhei do conceito de Cosson (2006), que defende a exploração de outros espaços fora da sala de aula nas atividades de leitura como parte importante de uma dinâmica de leitura literária.

Com essa divisão de grupos de leitura, que foi devidamente fiscalizada em cada área da escola nessa oficina, os alunos puderam exercitar ainda mais livremente a leitura performática e a discussão dos capítulos, com maior autonomia sobre o círculo de leitura, não mais guiado pelo professor. Novas redistribuições para as formas de ler e de interpretar os personagens foram estabelecidas pelos pequenos grupos, sem a inibição que alguns apresentaram durante os capítulos iniciais, em frente à toda sala.

Após esse momento da oficina, combinei com todos os alunos a leitura dos capítulos finais do livro individualmente, em suas casas, dentro de um prazo estabelecido, a ser socializada somente na Oficina VI – Decifrando Bisa Bia, Bisa Bel, que finalizaria com um questionário abarcando questões sobre todo o livro.

#### 4.4 OFICINA IV – COISAS DA INFÂNCIA

Concomitante aos momentos de leitura que os alunos fizeram nas reuniões de grupo e à parte nos momentos individuais em casa, seguindo o prazo determinado na oficina anterior, seguimos com a etapa de motivação da leitura, através do gênero memória, dessa vez na análise das recordações

através da música, “Fazenda”<sup>2</sup>, na voz de Milton Nascimento, na quarta oficina, chamada *Coisas da infância* que durou duas aulas. Eis a letra da canção abaixo:

Água de beber  
 Bica no quintal  
 Sede de viver tudo  
 E o esquecer  
 Era tão normal que o tempo parava  
 E a meninada respirava o vento  
 Até vir a noite e os velhos falavam coisas dessa vida  
 Eu era criança, hoje é você, e no amanhã, nós (2x)  
 Água de beber  
 Bica no quintal, sede de viver tudo  
 E o esquecer  
 Era tão normal que o tempo parava  
 Tinha sabiá, tinha laranjeira, tinha manga rosa  
 Tinha o sol da manhã  
 E na despedida,  
 tios na varanda, jipe na estrada  
  
 E o coração lá (4x)

Essa canção ilustra memórias antigas de alguém quando criança, brincando com os outros meninos, ouvindo histórias dos parentes mais velhos, experimentando prazeres inocentes da infância que tinham sabores distintos e durações muito particulares.

Depois que a ouvimos (e lemos a sua letra), essa música serviu de instrumento para que os alunos e eu pudéssemos expandir a discussão sobre a importância de se preservar as memórias, e sobre como elas refletem em quem somos ou nos tornaremos mais adiante.

Retornei, nesse ponto, a discussão que foi aberta durante a segunda oficina, momento de apresentação bibliográfica do livro *Bisa Bia Bisa Bel* e da autora, em que refleti sobre como, apesar do abismos das gerações, as memórias nos ajudam a perceber que carregamos marcas de nossos antepassados que ultrapassam as heranças genéticas, visuais, mais evidentes.

Os alunos, como fizeram na segunda oficina, prontamente estabeleceram ligações entre a canção de Milton Nascimento e os demais materiais que serviram de motivação para o processo de leitura, como o filme *Viva – a vida é uma festa*, a biografia da autora, que revelou suas intenções por trás da escrita

---

<sup>2</sup> Música composta por Nelson Angelo e interpretada por Milton Nascimento, presente no disco Geraes, lançado em 1976.

do livro, bem como o próprio livro que, vale lembrar, nesse momento se encontrava em processo de leitura individual em casa.

Foi interessante perceber como os alunos conseguiram se relacionar afetivamente com essa música, composta há muitas décadas, principalmente através do cenário que ela descreve, onde muitos deles, segundo os relatos que compartilharam no momento de conversa e também na resposta do questionário, conhecem bastante, seja por residirem ou terem parentes próximos em zona rural.

De um modo ou de outro, para além da compreensão desse ambiente de elementos tão específicos e facilmente reconhecíveis, havia, por parte deles, a vivência (tomar banho de bica, comer manga do pé, ouvir velhos conversando à varanda) e, portanto, o vínculo familiar com as imagens que a canção constrói.

Relatos sobre os sítios, fazendas e chácaras, que se assemelhavam aos da música, surgiram nesse momento em que os alunos foram compartilhar oralmente sua compreensão sobre a música, descrevendo, como a criança da letra, também brincarem com a molecada, subirem em árvores frutíferas, banharem-se no quintal, receberem conselhos e ouvir histórias pessoais dos parentes mais antigos, cuja vasta experiência de vida sobrepassa conhecimentos acadêmico.

Esse momento foi bastante enriquecedor para compreensão das memórias como uma herança imaterial, como já havíamos discutido durante o debate e o questionário escrito dos alunos na primeira oficina, em que associaram suas memórias familiares às reminiscências que o filme trata por meio de seu personagem principal e os antepassados dele.

Para finalizar, apliquei um novo questionário foi entregue para os alunos, com três pequenas perguntas que sumarizam o tema da música, como vemos abaixo:

#### **QUESTIONÁRIO - COMO ERA ANTIGAMENTE**

- 1) Na música “Fazenda”, interpretada por Milton Nascimento, temos um narrador falando sobre um tempo específico da vida. Que tempo é esse? Aponte trechos na letra que confirmem sua resposta.**
- 2) Que sentimento você acredita que moveu o eu lírico a relembrar esse tempo específico da vida? Há alguma semelhança entre a motivação dele e a que levou a autora Ana Maria Machado a escrever o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*? Explique.**

**3) Você já ouviu outros relatos parecidos com esse, acerca desse tempo específico, de seus parentes mais velhos (pais, tios, avós etc)? Que diferenças você pode apontar entre o que foi vivido por esses familiares e o que você vive atualmente, nessa fase da sua vida?**

Nas respostas desse questionário, os alunos puderam organizar na escrita as percepções que foram compartilhadas pelo debate. Abaixo, como na primeira oficina, apresentarei duas amostras das respostas dos alunos, para descrever com maior propriedade os resultados dessa oficina.

#### EXEMPLO 1

- 1. A infância, a meninada, eu era criança... A música fala de uma pessoa que está com saudade do tempo passado, quando era criança, suas memórias. Ela queria ficar pra sempre no sítio, e seu coração ficou lá.**
- 2. Saudades, tem sim porque tão falando a música de criança e o filme também; é a vida deles**
- 3. Minha mãe conta sempre que ela dormia com a porta aberta, hoje a gente tem que fechar bem. Ela brincava em cima de árvore, na área, na cachoeira.**

O que mais marca nas respostas do aluno, que também foi um ponto interessante ocorrido também durante o debate, foi os paralelos que os alunos estabeleceram entre a infância de hoje em dia e a de antigamente, na época de seus pais e avós.

Mesmo em um mesmo cenário, rural, os comentários dos alunos revelaram pequenas e significativas distinções, como, por exemplo, o costume de, mesmo no sítio, dormir com portas abertas, como diz aqui a resposta da terceira questão, e deixar a porteira escancarada, sem medo de qualquer coisa que não, no máximo, um animal fugitivo.

Houve também a compreensão que o narrador da música, como já tinham percebido durante a troca de ideias oral, que se tratava de uma pessoa mais velha, que olha para a infância, em um tempo mais remoto, com muita saudade. Foi lá que deixou seu coração, como menciona a letra e a primeira resposta do aluno neste questionário.

Mesmo que ainda, no geral, sejam quase pré-adolescentes em sua faixa etária e tenham uma certa urgência em crescer, os alunos comentaram, nesse momento, que, sim, sabem que um dia, quando mais velhos, ainda olharam para o passado com saudade como o narrador. Nesse comentário repousa a compreensão, mesmo sem muita clareza, da importância da memória.

## EXEMPLO 2

**1. De quando ele era criança: "Eu era criança, hoje é você, no amanhã nós". A música fala sobre infância, que ele lembra de quando era criança. (...) Da água de beber, daquele tempo em que ia para a fazenda e brincava com os amigos. Quando a menina respirava o vento, e lembrava do sabiá, da laranjeira, da manga rosa. E agora esse menino que brincava cresceu, e sobrou a lembrança.**

**2. Saudades. Sim, principalmente na parte que Miguel (personagem do filme) se lembra das tataravós dele e vive as memórias.**

**3. Quando eu era menor, meus pais falavam para mim que minha bisavó, igual ao bisavô de Miguel.**

No segundo exemplo, vi replicadas várias das percepções partilhadas no debate, como também no primeiro questionário, a mais marcante sendo essa ideia de que a lembrança é a única coisa que sobra quando crescemos, envelhecemos e, cada vez mais, nos distanciamos daqueles momentos remotos, onde tudo parecia mais simples, como registrado na primeira resposta desse questionário.

Os alunos finalizaram essa oficina com a requisição de trazerem, para nosso próximo momento, fotografias de seus parentes mais velhos, como instrumento para realizarem duas importantes atividades dessa intervenção: a primeira produção escrita de memórias literárias e a construção de uma árvore genealógica de lembranças.

## 4.5 OFICINA V – A ÁRVORE DAS MEMÓRIAS

A partir das fotografias trazidas de casa pelos alunos, como foi proposto no momento anterior, realizei com eles uma atividade de confecção de uma árvore de memórias, que dá nome a essa penúltima oficina e teve a duração de quatro aulas.

No início, os alunos socializaram suas impressões sobre as fotografias que trouxeram, comentando o que conseguem conceber a partir da(s) pessoa(s) e do(s) cenário(s) presente(s) na imagem, inferindo relações entre esse retrato de sua família e o dos outros colegas, comparando o tempo passado nas imagens e os dias atuais, etc.

Na sequência, relataram ao grupo a memória que ouviram dos mais velhos acerca das fotografias que têm em mãos, e com base nesse relato escreveram, nas cópias em folha A4 que foram feitas dos retratos, as lembranças dessas pessoas que os emprestaram essas fotos, em breves palavras e em primeira pessoa, colocando-se no lugar do outro.

Histórias alegres, divertidas, melancólicas, de toda natureza, sejam reais e até com um quê de fictício, foram contadas nesse momento que antecedeu a escrita. Novamente, em grupo, os alunos puderam fazer essa atividade de intercambiar memórias familiares, passar adiante as reminiscências das quais são formadas a identidade suas famílias e as suas – primeiro em registro oral, depois, finalmente, em uma produção escrita.

Essa foi a primeira experiência com a escrita de memórias literárias que os alunos tiveram e que dialoga diretamente com o livro que ainda estavam lendo, uma vez que o enredo parte justamente de uma fotografia encontrada pela protagonista de sua bisavó e o interesse da menina em levá-la para a escola.

Terminada a escrita, que incluiu produções grandes e pequenas, mais simples e outras mais elaboradas (como veremos no capítulo seguinte) houve a confecção dessa árvore, que seria montada por um balde de areia para sustentação e um caule de planta feito por todos com papelão, mas que devido aos problemas de estruturação e sustentação, foi substituído por uma construção de papel camurça, EVA e foi colado no quadro para leitura e apresentação dos textos e das fotos.

Os alunos penduraram nos galhos essas fotos, copiadas, em que as lembranças estavam não apenas nas imagens, mas também nas palavras. Selecionei cinco dessas produções escritas e as apresentei mais a frente, em

um capítulo dedicado a análise comparativa entre essas primeiras produções e as produções finais, frutos das entrevistas.

#### 4.6 OFICINA VI – DECIFRANDO O UNIVERSO DE BISA BIA, BISA BEL

Na sexta oficina, *Decifrando Bisa Bia, Bisa Bel*, chegamos à última etapa da sequência básica, com duração de três aulas, que é o momento da interpretação, em que o aluno, como nos ensina Cosson (2006), precisa exteriorizar a sua leitura ao realizar atividades que busquem um registro, apesar de terem ensaiado um primeiro registro na oficina anterior, como já mencionado.

Em um primeiro momento, antes de irem para a parte escrita, os alunos socializaram sobre as experiências de ler *Bisa Bia, Bisa Bel* em três processos de leituras distintos – para começar, a leitura dos capítulos feita em grande círculo, durante a terceira oficina, em sala de aula, depois em pequenos agrupamentos na biblioteca da escola e, por último, a individual, em casa.

Depois, já entrando no livro, propus uma nova discussão sobre os rumos que a história tomou após as leituras dos primeiros capítulos, como se desenrolou durante a formação dos grupos menores, e como finalizou, quando eles leram as últimas partes do livro em casa.

Por último, responderam a um terceiro questionário com dez perguntas, cujas respostas descrevo abaixo com dois exemplos, que abarca não somente o enredo básico e o perfil e trajetória das personagens, como também do tema que alicerça as oficinas desse projeto. Abaixo a transcrição das perguntas:

#### QUESTIONÁRIO

- 1) Explique a origem do título, considerando os nomes das personagens.**
- 2) Com suas palavras, caracterize as personagens principais dessa história.**
- 3) Existem semelhanças que você consiga apontar entre a relação de Isabel com a bisavó e a sua com seus parentes mais velhos (avós, tios-avós, bisavós)?**
- 4) “[...] Bisa Bia mora comigo, mas não é do lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim. E até pouco tempo atrás,**

nem eu mesma sabia disso. Para falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia.” (p. 9) Bisa Bia, já falecida, existia de que forma na história? Explique.

5) “— Menina de sua idade não devia estar pensando em namoros, isso não fica bem. Menina de sua idade deve brincar de roda, fazer comidinha, pular amarelinha, costurar roupa de boneca...” (p.36) Liste e compare pelo menos cinco situações diferentes, descritas no livro, entre o tempo de Bisa Bia e o tempo de Isabel.

6) Por diversas vezes, como vemos no trecho da questão anterior, Bisa Bia descreve situações, fatos e objetos de sua época. Escreva um pequeno texto, contando como era a vida das pessoas, no tempo em que Bisa Bia tinha a idade de Isabel.

7) Qual a ligação entre Neta Beta e Bisa Bia, e qual a importância da primeira para a história?

8) Considerando o nosso tempo, podemos afirmar que as pessoas jovens de hoje em dia têm pelas pessoas mais velhas a mesma ternura que Isabel sentia pela sua avó? Como é a sua relação com seus parentes de mais idade?

9) De que maneira você diria que o contato de Bel com as memórias da bisavó serviu para compreender um pouquinho mais sobre quem ela é?

10) Quais foram suas impressões gerais sobre o livro?

Como propus mais acima para ajudar a descrever melhor os resultados das oficinas propostas, irei trazer novamente dois exemplos de respostas dos alunos para ilustrar com mais propriedade a experiência dessa oficina. Agora, com a leitura do livro chegando ao final, os alunos responderam conforme suas impressões.

#### EXEMPLO 1

1. Bisa Bia era a avó do passado de Bel. Neta Beta era a neta do futuro de Bel.

2. Bisa Bia era uma menina que só brincava com brincadeiras de meninas. Bel era uma menina que nem as de hoje. Neta Beta iria fazer coisas que nenhuma das duas faziam.

**3. Por mais que elas não chegaram a se conhecer, ela já tinha um contato de carinho com a avó dela. Não cheguei a ter intimidade com meus parentes mais velhos.**

**4. Por causa que Bel já imaginava sua Bisa Bia na história, como se ela ainda tivesse aqui na terra, depois de encontrar uma fotografia dela.**

**5. As meninas só brincavam com brincadeira de menina, e os meninos só brincavam com brincadeira de menino. As meninas vestiam vestidos, meias, os meninos, azul...**

**7. Bisa Bia é do passado, Neta Beta é do futuro.**

**7. Não cheguei a ter intimidade com meus parentes mais velhos, a maioria já morreu e eu conheço apenas histórias.**

**8. Creio que não. Antigamente as crianças mais obedientes, carinhosas, já as de hoje só ligam para rede social, não ligam pra nada.**

**9. Que não precisa conhecer pessoalmente e conviver com a pessoa, para conhecê-la bem e ter um convívio diferente.**

**10. Legal, mas um pouco difícil de entender.**

Aqui, por mais que as respostas sejam mais simples e diretas do que requisitaram as questões, a aluna foi capaz de compreender os elementos gerais do livro, como explicitou de maneira, inclusive, mais eloquente na socialização das respostas do questionário.

É interessante notar, porém, que apesar de ter comentado, nas questões 3 e 7, que não teve contato ou intimidade maior com os parentes mais velhos, todos já falecidos, isso não prejudica a sua percepção de conhecer pessoalmente ou conviver com a pessoa não só as únicas maneiras de se estabelecer um vínculo com elas.

## EXEMPLO 2

**1. A origem do título foi quando a mãe de Bel tava arrumando o porão e ela encontrou uma foto e Bel vê que é a bisavó dela, a Bisa Bia. Quando Bel viu a foto, ela percebeu que Bia era parecida com ela, pediu a mãe pra levar pra escola, quando Bel começou a ouvir a voz e era da Bia.**

- 2. Bisa Bia é a bisavó de Bel e veio do passado pra falar com Bel, depois vem Neta Beta é a bisneta no futuro de Bel, ela vem pra falar sobre o futuro, como as coisas vão ser.**
- 3. Bem, eu conheço a minha bisavó, ela é bem legal, conversa muito comigo e eu acho superdivertida.**
- 4. Existia dentro da cabeça quando ela pega o fato e pediu pra levar pra escola e escutou uma voz que era Bia, que veio do passado pra falar de antigamente e etc.**
- 5. Ela era uma menina bem comportada, usava vestidos. Só que no tempo de Bisa Bia, as meninas não brincavam com os meninos, como Bel, as meninas brincavam de amarelinha, boneca e brincadeiras de chá com as bonecas.**
- 6. (não respondeu)**
- 7. É que a Neta Beta é a bisneta de Bel que aparece para falar como vai ser no futuro.**
- 8. Sim, eu tenho uma bisavó e ela mora perto de mim quase todo dia ela me chama pra falar algumas coisas de antigamente.**
- 9. Serviu muito porque ela fica sabendo como era antigamente, como eles se vestiam, com quais brincadeiras brincavam etc.**
- 10. Eu achei muito legal e criativo.**

Novamente, apresento o registro de respostas que, se parecem simples e por demais objetivas dentro do que seria a proposta dessas questões desse questionário, principalmente as que exigem um relato escrito mais aprofundado ou uma impressão mais articulada do livro, revelam elementos muito interessantes de reflexão.

Há a compreensão, por parte de ambas as alunas dessa oficina cujos questionários serviram como amostra, melhor demonstrada, aliás, no debate oral dessas questões, sobre conflitos de geração, importância da memória (como na questão 8, em que a aluna responde que tem contato com uma bisavó e ela a chama, quase diariamente, para conversar sobre as coisas de antigamente) e sua preservação, por meio de histórias, costumes, tradições que são herdados e partilhados ao longo do tempo e das gerações.

#### 4.7 OFICINA VII – REVIRANDO O BAÚ DAS MEMÓRIAS

Aqui os alunos, por meio de um roteiro prévio entregue em sala, realizaram uma entrevista com algum familiar da escolha deles dentro do tema já previsto das memórias, na qual atentaram para as descrições dos tempos passados, comparações com o presente, traços de identidade pessoal e social nos relatos dos indivíduos.

Esse momento de coleta de histórias foi importante não só porque resultaria na matéria-prima para a construção das memórias escritas, corpus desse trabalho, mas porque todo esse processo de entrevista

[...] contribui para evitar o esquecimento e para registrar múltiplas visões sobre o que passou. Além de contribuir para a construção/reconstrução da identidade histórica, a história oral empreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva. (NEVES, 2000, p. 112)

Ou seja, esse trabalho metodológico feito pelos alunos, que resultaria nos temas e personagens de suas produções escritas, era parte indispensável de uma das propostas dessa intervenção, que era de fazer com que os alunos reconhecessem a importância da valorização da memória.

Isso, aliás, fez parte da maneira como essa oficina foi concebida, por meio de um roteiro de entrevista que não partiu de perguntas pré-estabelecidas, mas, sim, de sugestões e apontamentos de como os alunos poderiam extrair dos entrevistados as respostas necessárias para elaborarem a segunda parte dessa oficina.

Portanto, caberia a eles, os alunos, direcionar e selecionar as histórias de seus entrevistados, que serviriam de inspiração para a construção de suas memórias literárias.

#### **ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE ENTREVISTA**

- 1) Escolha alguém da sua família para entrevistar.**
- 2) Elabore perguntas que deixem o entrevistado discorrer sobre o assunto, como uma conversa. Evite questões de respostas "sim" ou "não".**
- 3) Anote as respostas do entrevistado em um caderno.**
- 4) Questione sobre as fases da vida do entrevistado, como infância, adolescência etc, sobre o que ele sente saudade.**

**5) Peça descrições de tempos antigos vividos e comparações com os dias atuais.**

Com esse roteiro, procurei fazer com que os alunos fugissem de respostas monossilábicas ou pouco explicativas dos entrevistados, que não servissem aos propósitos dessa oficina.

Foram apenas cinco perguntas que serviram para dar a intenção do que os alunos deveriam buscar com suas respostas. Antes do momento da escrita propriamente dito, realizei junto a eles a socialização da sua experiência como entrevistadores, em que puderam comentar sobre como foi instigar para obter as histórias que lhes interessados, os temas suscitados.

Foi um momento interessante, que durou cerca de quatro aulas principalmente para perceber os expedientes que os alunos se valeram para pinçar as narrativas das pessoas que selecionaram, a partir de dicas dadas em sala de aula, sobre escolher perguntas com temas previamente definidos para direcionar as respostas, como falar de eventos marcantes, compartilhados não apenas pela memória individual, mas coletiva mesmo.

A saber, sugeri que pedissem aos entrevistados para contar sobre a infância na cidade, sobre a vida antigamente, sobre o primeiro beijo, sobre a enchente de 1981 que abalou a cidade e ainda habita no imaginário da comunidade, sobre a seca, enfim, episódios marcantes, quer seja a nível pessoal ou coletivo.

Com as respostas em mãos, coube aos alunos, então, escreverem as memórias literárias, modelar a história de seus antepassados, como teoriza Candau (2011), levando em conta os pontos que acharam mais essenciais nos relatos, os fatos mais curiosos e as observações mais precisas sobre os tempos mais antigos em comparação aos de hoje. Mais sobre esse processo na descrição da próxima oficina.

#### 4.8 OFICINA VIII – LEMBRO, LOGO CONTO

Neste último momento da sequência de atividades, em duas aulas, realizei uma socialização das memórias escritas pelos alunos, organizada em

um círculo, como fora realizada a etapa da leitura em grupo, durante a terceira oficina, em que eles contaram aos demais colegas sobre a experiência de se ouvir essas recordações.

Os alunos expuseram, então, as reflexões que conseguiram fazer a partir dessa troca de vivências, além dos fatos mais curiosos que coletaram durante a entrevista e, claro, das relações possíveis de serem estabelecidas com o livro recém-finalizado.

Logo adiante, os menos tímidos fizeram as leituras em voz alta, para todo o grupo, de suas produções escritas, trocando opiniões e impressões sobre os episódios descritos pelos outros em seus textos, estimulados por perguntas que fiz como “o que vocês acharam dessa história?”, “algum familiar de vocês viveu algo parecido?”, entre outras.

Foi um momento de troca de experiências e intercâmbio de narrativas interessante, em que era possível, sempre, notar comentários que revelavam um reconhecimento, uma familiaridade com outras narrativas, que não as de sua família, o que trouxe aos alunos, a julgar pelas observações, uma compreensão clara da questão da identidade – pessoal e coletiva – quando se pensa em memórias.

Para finalizar, fiz um breve apanhado geral de tudo que foi apresentado até ali, desde a primeira oficina, recorrendo aos conceitos do tema memória e identidade que criaram uma ponte direta entre todas as atividades desenvolvidas ao longo da sequência básica de letramento literário, o que resultou em dados positivos, como veremos no capítulo a seguir, no qual atendo-me exclusivamente à análise da produção escrita dos alunos dessa oficina em comparação com as memórias escritas na quinta oficina, das fotografias, valendo-me como critérios as marcas de identidade, as características de estilo e temática do gênero em questão.

## **CAPÍTULO V**

## 5 ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS: COLHENDO AS MEMÓRIAS

Nesse capítulo, dedico-me à análise comparativa das produções escritas durante as oficinas V – *A árvore das memórias* – e VII – *Revirando o baú das memórias* – da intervenção, respectivamente, por cinco alunos da turma, que participaram ativamente de todos os momentos do trabalho e também cumpriram, rigorosamente, os processos de coleta de materiais (fotografias e entrevistas), de escrita e de reescrita demandados.

O que será levado em consideração, nessa atividade analítica, são as marcas estilísticas e temáticas do gênero memórias literárias presentes nos textos dos alunos, a partir não só das características ensinadas na aula de Língua Portuguesa, mas dos critérios apontados pelos descritores propostos pelo já referenciado Caderno do Professor: *Se bem me lembro...*, adotados na classificação das produções para a Olimpíada de Língua Portuguesa.

### 5.1 A SINGULARIDADE DAS MEMÓRIAS

As amostras selecionadas abaixo, das oficinas V e VII, bem como outras produções escritas que, por razões de não cumprirem as etapas de escrita e reescrita dentro de um prazo previamente estipulado, serão utilizadas como material para o produto final desse trabalho, um manual, dividido em duas partes: a primeira contendo modelo de intervenção seguido e, a segunda, as memórias literárias do 7º ano, de autoria dos alunos participantes.

A seguir, durante a análise, ficará claro o motivo da escolha desse material, que é também o *corpus* desta pesquisa, compilado em um material literário, como resultado dessa intervenção.

Considero, para análise dos textos, as concepções sobre o gênero memórias literárias usadas no segundo capítulo da presente dissertação, em especial, o material produzido para as Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Esse material traz norteamentos teóricos e práticos sobre o modo como o professor deve guiar o aluno dentro desse universo memorialístico e como ele se comporta como escritor de suas próprias memórias ou de memórias colhidas oralmente. Como reconhecer, enquanto professor, as características do gênero

memórias literárias nas produções de meus alunos. Os organizadores do Caderno dizem que

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias.<sup>3</sup>

No caso específico da intervenção aplicada, a intenção principal não é propriamente observar os avanços da escrita dos alunos, mas o alcance da compreensão de cada um, sobre o gênero e sobre a obra *Bisa Bia, Bisa Bel*.

Como pode ser observado nas amostras abaixo, os alunos fizeram uso de alguns elementos caracterizadores do gênero tais como: primeira pessoa, descrição de cenas passadas, cuja intensidade se desenvolve dentro de um processo sinestésico que atinge ao leitor e confere ao texto do aluno o valor literário devido.

#### **ALUNA 1**

#### **PRODUÇÃO 1**

##### **AO SOM DA SAUDADE**

**Ainda consigo ouvir o som tocando quando fecho os olhos e penso naquela cena que era costume. Me lembro bem quando Dedé, meu marido, se reunia com Joca, Marcélia e Marcionila. Joca é seu irmão, Marcélia é sua cunhada e Marcionila sua sobrinha.**

**A gente estava lá no sítio da minha sogra e Dedé inventou de começar a tocar. Joca pegou logo a sanfona, Marcélia buscou o violão. Dedé pediu uma foto para registrar o momento.**

**Marcionila quando viu a câmara, fez logo uma pose. Dedé costumava tirar fotos nos dias de sábado, quando a família toda ia para o sítio. Dona Lourinha, a mãe dele, ficava tão feliz por ver os filhos, netos e agregados em sua casa.**

**Dedé sempre usava só uma calça, andava sem camisa mesmo, e ficava confortável, enquanto Joca andava todo bonito uma camisa social uma calça e com óculos escuros. Ele se achava com aqueles óculos.**

<sup>3</sup> <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8144/caderno-memorias.pdf>. Acesso em 23/03/2020.

**Marcionila com uma roupinha que estava na moda no tempo, toda bonitinha.**

**Os meninos que levavam o violão, a sanfoninha e o pandeiro para o sítio, a casa não era rebocada por dentro, era simples, pequena, mas todo mundo gostava muito dali. Eles estavam tocando, como sempre cantando mal alguma música que, no fim, só eles conseguiam entender. Todos acabam caindo naquele som, que eles improvisavam na hora. Hoje ainda escuto esse som, com muita saudade.**

**W.C.<sup>4</sup>, aluna-autora**

A aluna 1, em seu primeiro texto, produzido durante a Oficina VII – Revirando o baú das memórias, cuja narrativa foi criada a partir de relatos orais de sua avó paterna, sem sistematização prévia, e uma análise semiótica feita a partir da fotografia que trouxe como parte do planejamento, apropria-se da voz e das memórias dessa familiar para narrar um momento que lhe é reconhecível, em uma linguagem que, apesar de direta, como ela relatara que é o falar de sua avó, também apresenta forte presença de traços literários pela forma expressiva como descreve os acontecimentos.

Através do detalhe mais marcante da fotografia, que são os instrumentos ostentados pelas pessoas confortáveis em um habitual dia de lazer, a aluna 1 acessa a memória não pelo cheiro, toque ou sabor, mas pela música, quando a narradora inicia e encerra seu relato mencionando o som improvisado, dos fins de semana em família, como nos trechos “Ainda consigo ouvir o som tocando quando fecho os olhos e penso naquela cena que era costume”, “Hoje ainda escuto esse som, com muita saudade” e até mesmo no próprio título, “Ao som da saudade”.

O uso da sinestesia, uma das figuras de linguagem que marcam o gênero das memórias literárias, apesar de discreto nesse texto, é revelador ao mostrar uma autora já consciente da estilística do texto. Ao mesmo tempo em que se vale de um vocabulário, em geral, simples, há uma criatividade na escolha das palavras, na combinação as sensações, na procura de uma expressividade.

Seu relato em 1ª pessoa ajuda o leitor a se colocar na visão da sua avó, a entender o cenário da foto em uma sala na casa humilde “no sítio da minha sogra”, que “não era rebocada por dentro, era simples, pequena, mas todo

---

<sup>4</sup> Usarei apenas as iniciais dos alunos em suas produções analisadas neste capítulo, a fim de preservar sua identidade

mundo gostava muito dali”, com pessoas que não demoram a se revelar personagens com seus nomes, visuais e instrumentos mencionados.

Como já dito, ainda não há nessa oficina a sistematização das perguntas da entrevista, a organização mais objetiva das ideias em respostas prontas de questionário, e a aluna 1, mesmo sem esse planejamento prévio, compôs um texto em que é possível ouvir as duas vozes que interessam ao gênero memórias literárias: a da pessoa que tem as memórias e as relata, e a do aluno-autor, a quem cabe moldá-las.

Sobre essas vozes textuais, Elizabeth Marchuschi, em seu artigo “Como escrever as memórias do outro, revelando toda sua singularidade?” (2011) tem a dizer que

Para escrever boas memórias literárias, os alunos-autores precisam, simultaneamente, contar, com um olhar de hoje, sobre o passado de outra pessoa como se fosse ela e, também, valorizar a singularidade e a estética literária. (MARCHUSCHI, 2010, p 29)

A aluna 1, nesse texto, mistura o olhar de sua avó, que lhe relatou as lembranças desse dia, com o seu olhar de autora para dar vida à narrativa que envolve o momento congelado na fotografia, descrevendo os eventos que antecipam a cena de uma forma progressiva: da ideia inicial de fazer um som improvisado, passando pelo breve perfil traçado sobre os presentes na imagem, até a própria decisão de registrar aquele momento em uma foto, embalados por esse jogo de palavras feito com o som e a saudade.

Dessa forma, é um texto que, afora o uso esporádico de figuras de linguagem, conseguiu dar conta de contemplar as marcas esperadas esse gênero.

## PRODUÇÃO 2

### A LIBERDADE E A DIVERSÃO

**Maizomi! no meu tempo foi bom demais! Menina, era tanto nêgo brincando no mêi da rua, tinha uns que o pé era da cor de tirna, sabe aquele grude? Vixi, era só trabalho pra mãe.**

**Apesar de todas as dificuldades saudade grande daquele tempo, ali tinha liberdade, uma galera na calçada falando da vida do povo, quem tava féi, quem tava gordo. Tempo bom era aquele que você ficava conversando até dez, onze horas, e cadê que a gente queria entrar pra dormir? Até os bandidinhos do tempo era meus coleguinhas, o doido que não fosse amigo. A gente tinha duas opções, ou a gente entrava logo, ou a mãe vinha com o chinelo bater em nós.**

**Ruim mesmo era na hora de ir para a escola, mãe dava umas enfregadas com o chinelo nas nossas costas, nos braços, no pescoço, perna tudo, chega nós ficava rosinha, e quando nós chegava era tudo sujo, dava até desgosto a mãe, a pobre de mãe.**

**Ah bom era quando mãe mandava a gente ir pegar água, nós vinha até cansado mas era tão a resenha. A gente só tinha uma roupa pra ir para a escola mas nós ia tão bonitinhos, mãe lavava todooo dia, nós era pobrezin mas nós andava tudo bonito.**

**Hoje em dia nós vê aí os meninos tudo dentro de casa, e antes a gente achava ruim ficar dentro de casa, tenho é saudade daquele tempo. Maizomi aquele tempo volta mais não.**

**W.C., aluno-autor**

O segundo texto, da mesma aluna 1, produzido durante a Oficina 7, é um registro bastante diferente do primeiro, a começar pela linguagem coloquial e a brincadeira com as palavras, que é o traço mais evidente e marcante dessa produção, em que ela, dessa vez, acessa às memórias de infância de sua mãe.

Sem o instrumento da imagem fotográfica para compor a descrição textual do cenário e das personagens, como no texto anterior, ela se vale das respostas da entrevista realizada na mesma oficina, em que questionou sua mãe acerca da vida antigamente, das experiências de juventude e de criança, para criar memórias literárias muito próximas de uma conversa informal, pontuada por neologismos, abreviações e outros coloquialismos.

A intenção mais evidente é a de aproximar o texto escrito da oralidade, mais propriamente à forma marcante de fala de sua mãe, a maneira com que descreve as situações, sempre bastante direta e bem humorada em sua informalidade. Embora dê para perceber nesse texto uma maior liberdade da aluna 1 com as palavras, o uso de uma forma de linguagem que é usada por ela perceber que a maior peculiaridade dos relatos da mãe está não no *que* é dito,

mas em *como* é dito, o texto ainda carece bastante da homogeneidade de vozes, tão bem pontuada no anterior.

Há, ainda, o uso seguro do discurso em 1ª pessoa, para colocar o leitor nos olhos do narrador, como requisita o gênero em questão, e a construção das situações que, parcialmente, formam um cenário nostálgico e reconhecível, mas a preocupação em emular o modo de falar da mãe não aparece no uso de figuras de linguagem e na progressão temática.

Talvez muito apegada às várias informações colhidas na entrevista, a aluna 1 introduz vários elementos na narrativa que vão desde “tanto nêgo brincando no mêi da rua”, para comentar sobre a quantidade de crianças brincando na rua naquela época, até “bom era quando mãe mandava a gente ir pegar água, nós vinha até cansado mas era tão bom a resenha”, para aludir à dificuldade da seca na cidade de Santa Cruz, mas sem conseguir articulá-los entre si.

Ao que parece, a singularidade desse texto está mais presente no recurso estilístico consciente de brincar com o coloquialismo da fala da entrevistada, que acaba chamando atenção, do que em uma construção de imagens ou progressão temática mais elaboradas, como fora em seu texto anterior.

Assim, o que fica como resultado da comparação entre os dois textos, é que, enquanto nesse último a aluna 1 tenha apresentado uma liberdade maior no estilo da escrita e tenha, de certa forma, ousado no uso das palavras, as principais características de estilo do gênero não foram bem contempladas como na primeira escrita, que apesar de ter uma linguagem predominantemente simples e direta, apresentou belos exemplos de estilística textual e, ainda, uma singularidade na construção literária das reminiscências relatadas.

## **ALUNO 2**

### **PRODUÇÃO 1**

|                           |
|---------------------------|
| <b>MINHA VIDA DE MISS</b> |
|---------------------------|

**Eu me lembro como se fosse ontem desse dia. Fui chamada para desfilar na minha cidade Jaçanã, na primeira Festa do Caju, que é tradição por lá. Corri atrás dessa roupa que estou usando, aluguei o vestido e acabei ganhando em segundo lugar. Foi incrível!**

**Depois disso, eu desfilei como Miss Bumbum e depois Miss Regional, e nessas competições, fiquei em primeiro lugar. Minha família e minhas amigas iam sempre para cada desfile fazer torcida para mim. Eu tinha só dezoito anos na época, era tímida e tudo era novo para mim, mas admito que adorei essa vida nas passarelas.**

**Toda vez que eu olho para essa foto, eu lembro com muito carinho dessa época quando eu era muito mais jovem, mais magra e quase famosa.**

**P.H., aluno-autor**

Nessa produção, que é parte ainda das narrativas criadas a partir das fotografias familiares de cada aluno, o aluno 2 escreve um texto em que reconta memórias de sua mãe como se fossem suas, fazendo uso apropriado do discurso em primeira pessoa, de modo que, enquanto leitores, possamos conceber, embora parcialmente, esse cenário de desfiles, festas populares e, como o título indica, misses.

O que é curioso, nesse caso, na construção dessas imagens é que elas fazem parte de uma realidade particular da mãe do aluno 2, enquanto moradora de outra cidade, como registrado no texto, que viveu experiências, então, incomuns para Santa Cruz e que, ao mesmo tempo, singularizam o lugar onde ela viveu: desfiles, misses, Festa do Caju.

Há uma imparidade nessa memória, em comparação as outras analisadas, justamente por abrir um repertório de vivência para além da realidade da cidade onde reside a maioria dos alunos e seus familiares, seja na zona urbana ou rural.

No aspecto textual, o que mais marca essa produção – e que é constante nas produções dessa oficina, que toma a imagem como instrumento – é a progressão temática que se mantém em uma linguagem bastante simples, que não escapa das informações que a fotografia já apresenta.

Não há, contudo, a introdução de elementos aleatórios ou falta de articulação nas ideias, porque o aluno 2 tem como balizador o momento registrado no retrato, de modo que a memória escrita, valendo-se da primeira

pessoa do discurso, acaba servindo para compreender e contextualizar a foto, e vice-versa.

## **PRODUÇÃO 2**

### **O GOSTO DAS FRUTAS**

**Minha infância tem gosto de fruta tirada direto do pé. Hoje em dia, as frutas não têm o mesmo gosto de antigamente, quando eu e meus irmãos subíamos as árvores do sítio onde a gente morava e eu vou dizer o porquê.**

**Lembro muito bem das brincadeiras de esconde-esconde, de cabra-cega, dos banhos frios no riacho, de correr no campo com o vento batendo bem forte no rosto, quando penso na época que eu era criança. Mas mais do que tudo isso, eu lembro das frutas.**

**Passamos por muitas dificuldades, ficávamos sozinhos o dia inteiro enquanto papai saía para pescar e mamãe ia trabalhar nas casas grandes, e subir no pé de caju, no pé de goiaba, no pé de manga para apanhar frutas era nosso jeito de se divertir e de matar nossa fome. Aquilo era nossa aventura e ao mesmo tempo nosso lanche.**

**Não reclamo da vida de antigamente, porque apesar de ser um tempo em que tudo era mais difícil, a gente também era feliz demais com coisa muito simples, como se pendurar em um galho, pegar uma fruta madura e morder ela com gosto. Hoje, mesmo que as coisas tenham melhorado para todos nós, nenhuma fruta mais teve o sabor daquele tempo.**

**P.H., aluno-autor**

O uso da sinestesia, que marcou a primeira produção do aluno 1, se faz bastante presente nesse texto do aluno 2, que colheu das respostas de sua mãe à entrevista o traço mais marcante, que é a importância das frutas em sua infância, para elaborar um jogo de palavras que mistura sensações, como é característica da figura de linguagem predominante aqui, e sabores, para comparar o tempo passado e os dias de hoje.

O olhar nostálgico que, em geral, marca os relatos pessoais dos entrevistados é acentuando aqui na curiosa percepção da infância como um sabor peculiar que se perdeu, ilustrada por passagens como “Minha infância tem gosto de fruta tirada direto do pé”, seguida pela constatação melancólica de que “Hoje em dia, as frutas não têm o mesmo gosto de antigamente”.

O aluno 2 transforma essa relação afetiva com o paladar no tema central de sua produção, cujo título pode ser lido como metafórico, por essa relação de semelhança que é estabelecida entre as frutas de ontem e de hoje, e o passado e o presente da narradora em si.

Não é necessariamente sobre o gosto das frutas, como o texto sugere, a que o aluno 2 se refere, mas ao significado que essa expressão compreende. Talvez não haja diferença entre os cajus, as mangas e as goiabas comidas agora, em um sentido direto, mas como as frutas não envolvem mais a brincadeira habitual de colhida e a necessidade do alimento, como antes, não têm mais o mesmo sabor que outrora; os dias atuais, descritos como tempo em que “as coisas tenham melhorado para todos nós”, são como suas frutas, na visão saudosista da narradora: muito mais acessíveis, e por isso, sem o mesmo gosto peculiar do passado.

O aluno 2, nesse pequeno texto, realizou com êxito a narração das reminiscências de sua mãe, apropriando-se delas como se fossem suas próprias, ao extrair das respostas da entrevista realizada o que mais lhe chamou atenção e fazer desse tema o centro do texto. O uso das figuras de estilo, o apelo aos sentidos (paladar, tato), sem sair do discurso na primeira pessoa, revelaram uma segurança do autor sobre a linguagem literária.

É, sim, uma considerável evolução em relação à produção escrita anterior, do mesmo aluno, principalmente pelos recursos estilísticos que ele emprega bem nesse texto, que atende às principais características, temáticas e estilísticas, que o gênero em questão demanda.

### **ALUNA 3**

#### **PRODUÇÃO 1**

##### **A DESPEDIDA**

**Essa foto foi tirada no dia em que eu fui para São Paulo. A gente estava na rodoviária, então eu aproveitei e pedi que batesse um retrato pra ficar de lembrança, que entreguei para minha filha caçula, Geovana.**

**Enquanto o ônibus não chegava, eu aproveitei para ficar mais tempo com as minhas filhas e ter uma imagem delas ali, porque depois dali eu passaria muitos anos viajando, trabalhando, para dar a elas uma vida melhor.**

**Sempre pensava nessa imagem quando passava meses sem voltar para visitar, quando minhas filhas ligavam para mim e perguntavam quando eu ia voltar, principalmente Geovana, que era ainda mais grudada comigo.**

**Nessa foto ela ainda estava sorrindo, mas chorou muito quando me despedi e fui para o ônibus. Passei muito tempo para voltar, e sempre tinha que viajar de novo. Toda vez que eu saio, ela fica triste, mas quando eu volto, ela sorri de novo.**

**M.G., aluna-autora**

O que marca esse texto escrito pela aluna 3, como é regra geral das produções da Oficina 7 – Revirando o baú de memórias, é como ele funciona principalmente como uma descrição do recorte específico feito pela fotografia. Há pouca ficcionalização em cima do registro, e a linguagem que predomina é geralmente direta, mas ainda é possível perceber alguns lampejos literários nesse estilo de escrita.

Nesse caso, passagens como “quando eu volto, ela sorri de novo” revelam como a aluna 3 assume a voz de seu pai, em primeira pessoa, para transpor os sentimentos que, ao mesmo tempo, são dele e seus também. É um exercício bem feito de tomar a voz do outro, como é característica do gênero, e, mescla-la a sua própria.

Há poucas imagens construídas por esse texto que ajudem a situar o leitor em questão de tempo e espaço, porque o que mais interessa à aluna 3, nessa produção, é o valor afetivo do registro. Veremos, na próxima amostra, ela resolver melhor essas questões de contexto das memórias narradas.

## **PRODUÇÃO 2**

### **SAUDADES DA ANTIGA SANTA CRUZ**

**Eu lembro de Santa Cruz antigamente, lá no início dos anos 90, quando era uma cidade pequena, mas mais bonita, tranquila e organizada do que é hoje. Sinto saudades da época em que soltava pipa com meus amigos, de brincar sossegado.**

**Antes, você via gente na calçada, conversando até tarde, velho e menino pequeno que nem eu era, mas hoje ninguém pode ficar mais na rua, com medo de bandido, da violência que está grande.**

**Quando eu era criança, dava para dormir de porta aberta, sem medo de ninguém entrar e fazer maldade. Naquela época, a gente também ficava feliz com pouco. Hoje vejo as crianças ganhando celular, recebendo dinheiro dos pais, mas no meu tempo a gente tinha que trabalhar, ajudar nossos pais e ficava feliz com o pouco que ganhava.**

**M.G., aluna-autora**

Nesse exemplo a aluna não apenas consegue se colocar no lugar do outro, de quem colheu as memórias, como o fez na primeira amostra, como também consegue contextualizar com êxito essa memória em tempo (“lá no início dos anos 90”) e lugar (“lembro de Santa Cruz antigamente (...) era uma cidade pequena, mas mais bonita, tranquila e organizada do que é hoje”).

A aluna se apropria das respostas da entrevista e cria um texto calcado nas imagens de um tempo perdido no passado, destacando diferentes práticas sociais, como nos exemplos “você via gente na calçada, conversando até tarde” e “dava para dormir de porta aberta, sem medo de ninguém entrar e fazer maldade”, que criam um paralelo interessante com o modo de vida hoje em dia, na cidade.

Dessa forma, ainda mais do que no primeiro texto, a aluna segue uma das temáticas principais do gênero memórias literárias, que diz que elas “recuperam, em uma narrativa sob a perspectiva contemporânea, experiências de tempos mais remotos, vivenciadas pelo próprio autor ou por terceiros que lhe tenham dado seu testemunho” (MARCHUSCHI, 2010, 24).

No que se refere a escrita do gênero, por parte da aluna 3, há uma significativa evolução desse texto em relação anterior, por contemplar de forma ainda mais precisa as características temáticas e estilísticas das memórias literárias.

#### **ALUNO 4**

#### **PRODUÇÃO 1**

#### **A PRIMEIRA VEZ QUE FUI À PRAIA**

**Foi a minha primeira vez que eu fui à praia, em Pernambuco, quando fui visitar meus parentes, que eu vi o mar. Só tinha visto nas fotos e na**

**televisão, mas não imaginava que fosse tão grande do jeito que é. Nesse dia, tive medo de entrar na água, também porque o clima no dia não estava ensolarado, mas o passeio valeu muito a pena. Tirei essa foto para guardar essa lembrança. Para o pessoal de hoje em dia, ir para praia é fácil, é uma besteira, mas como eu sempre morei no interior, ter visto o mar, na vida real, foi algo único e maravilhoso, que eu não vou esquecer jamais.**

**A.B., aluno-autor**

Mais um recorte de memória, aguçado pelo registro fotográfico, em que o autor, aluno 4, se vale de uma linguagem direta e objetiva para relatar os cenários, personagens e emoções da imagem.

Há pouca elaboração literária, até mesmo no título, de forma que as características mais marcantes do gênero memórias se fazem presentes nessa amostra menos através das características estilísticas, e mais de temática: rememoração do passado, no caso o de um familiar na perspectiva do aluno, através da escrita.

Questões de contextualização de tempo e espaço, mencionadas na análise anterior, da aluna 3, embora esboçadas nesse texto (“Foi a minha primeira vez que eu fui à praia, em Pernambuco, quando fui visitar meus parentes, que eu vi o mar”), serão melhor resolvidas no próximo texto, como veremos a seguir.

## **PRODUÇÃO 2**

### **FOI TUDO VERDADE**

**O que eu mais me lembro sobre a enchente de 1981 é que, no começo, muitas pessoas não acreditaram nas primeiras notícias, até eu mesma não acreditei. Aconteceu tudo no dia 1º de abril, dia da mentira e todo mundo achou que era uma pegadinha, até que as pessoas precisaram deixar as casas, para não sofrerem perdas.**

**Muitas casas foram carregadas pelas águas, que também levaram árvores, carros, animais e pessoas, como aconteceu com um amigo da minha família, que estava bêbado nesse dia, tinha saído para dar um passeio e o corpo só foi encontrado depois.**

**Hoje eu vejo os mais novos sem acreditar no que aconteceu, quando ficam sabendo da tragédia da enchente. Eu também achei que era uma mentira no começo, mas ainda bem que eu me dei conta de tudo, antes que fosse tarde. Infelizmente, foi tudo verdade.**

Nesse texto, o aluno 4 não somente situa o leitor muito bem quanto ao tempo e ao espaço em que se localizam as memórias escritas, como faz interessantes paralelos, que começam pelo título: Foi tudo verdade.

Ao relacionar a veracidade dos fatos que envolveram a trágica enchente de Santa Cruz (espaço), no longínquo 1º de abril de 1981 (tempo), à tradição bem humorada dessa data, o dia da mentira, o aluno cria um jogo de palavras que faz uso de uma figura de linguagem, até então, pouco presente, que é a ironia.

Isso funciona para nos colocar na perspectiva da narradora que, como relatado no texto, comprou a possibilidade da pegadinha, tradicional nessa data, e por pouco não foi uma vítima maior da enchente que abalou a cidade, como as pessoas que evitaram desocupar suas casas ou não acreditaram nas primeiras notícias.

O aluno constrói imagens no texto para destacar a devastação causada por esse evento real (“Muitas casas foram carregadas pelas águas (...) árvores, carros, animais e pessoas (...”), apoiando-se em uma linguagem simples e em um discurso que não abandona a primeira pessoa.

O texto também não perde de vista as relações esperadas que o gênero estabelece entre o passado e a contemporaneidade, em trechos como “Hoje eu vejo os mais novos sem acreditar no que aconteceu, quando ficam sabendo da tragédia da enchente”, o que mostra que o aluno 4 mostrou nessa produção uma melhora em relação à anterior, tanto em estilo quanto em temática.

## ALUNA 5

### PRODUÇÃO 1

#### 18 ANOS

**Esse foi o meu aniversário de 18 anos, momento em que eu estava virando uma mulher de maior. Esse dia foi um dos melhores, porque eu estava ao lado das pessoas que eu mais amo, a minha família, numa fase de mudança.**

**Foi uma festa surpresa e eu só descobri mesmo quando eu cheguei em casa e percebi as pessoas me parabenizando, a decoração e as comidas gostosas na mesa.**

**Tudo hoje parece fora de moda, mas naquele tempo complicado que dificilmente alguém tinha condições de ter um aniversário, foi quase uma festa de luxo. Pelo menos para mim, que nunca tinha tido uma.**

**A.C., aluna-autora**

Novamente, como proposta dessa oficina, um texto que se apoia em um recorte histórico de uma fotografia, com características pontuais do gênero memórias, embora nesse a aluna consiga fazer um paralelo de tempo que permite que o leitor dessas memórias tenha não só uma perspectiva nostálgica, mas um olhar contemporâneo sobre os costumes.

No trecho “Tudo hoje parece fora de moda, mas naquele tempo complicado que dificilmente alguém tinha condições de ter um aniversário”, a aluna resume a temática principal dessa memória, aguçada pelo retrato tirado em um aniversário, ao contextualizar esse evento no tempo.

Basicamente, seria uma festinha de aniversário como qualquer outro – como os sabores das frutas, na produção do aluno 2, acima – se não tivesse por trás de sua simplicidade a ideia de que esse era um evento peculiar naqueles tempos em que o dinheiro curto não permitia hábitos como esse, e um evento como o da foto eram a mais pura extravagância.

Em apenas um trecho, a aluna conseguiu captar a essência de seu texto e dar o contexto necessário para entendermos a peculiaridade das memórias que narra, algo que ela conseguiria aprimorar na próxima oficina, como veremos a seguir, na última amostra.

## **PRODUÇÃO 2**

### **TRISTE LEMBRANÇA**

**Muita tristeza! É o que sinto quando me lembro da enchente aqui em nossa cidade em 81, que destruiu tudo. Santa Cruz ficou toda alagada, todo mundo teve que sair de suas casas, com muito medo e desespero.**

**Também não gosto de pensar nesse momento catastrófico porque, nessa época, antes de ir viver no sítio, minha mãe morava na cidade comigo e meus irmãos e no dia da enchente ela estava fora de casa e quase**

**foi levada pelas águas. Graças a Deus, ela foi ajudada por um desconhecido.**

**Perdemos muita coisa durante a enchente, muitos móveis, roupa, tudo, mas felizmente não aconteceu nada de mais grave comigo e com minha família.**

**A gente ficou triste pelo que tinha sido levado e destruído, mas mais triste do que perder bens materiais é perder a família. Agradeço até hoje a Deus por ter colocado esse desconhecido no caminho da minha mãe e ele ter ajudado quando ela mais precisou.**

**Se não fosse esse milagre, teríamos perdido nosso bem mais precioso nas águas que destruíram a cidade de Santa Cruz.**

**A.C., aluna-autora**

Nessa última amostra de texto a ser analisada nesse capítulo, a aluna se debruça sobre memórias de um familiar sobre a enchente de 1981, como no texto 2 do aluno 4, visto mais acima.

Sempre no registro da primeira pessoa do discurso, a aluna articula muito bem as memórias colhidas em entrevista e pontua a tristeza e o receio da entrevistada em lembrar desse episódio, de forte repercussão pessoal.

O texto jamais introduz ocorrências que possuam pouca conexão entre si; seja das lembranças iniciais que criam as primeiras imagens da cidade no fatídico dia (“ficou toda alagada, todo mundo teve que sair de suas casas, com muito medo e desespero”), passando pela situação da entrevistada na tragédia (“Perdemos muita coisa durante a enchente, muitos móveis, roupa, tudo”) e finalizando em um momento peculiar vivida por sua família (“minha mãe morava na cidade comigo e meus irmãos e no dia da enchente ela estava fora de casa e quase foi levada pelas águas”); todos os elementos obedecem a uma progressão temática.

Em suma, é um texto que, comparado ao anterior, atende melhor aos critérios de estilo e, principalmente, de temática demandados pelo gênero em questão, embora em ambas as produções seja possível notar, em maior ou menor grau, a percepção do aluno 5 acerca das características das memórias literárias.

O que essas produções, analisadas acima, revelaram, à seu modo, foi uma compreensão muito precisa dos alunos acerca das características que

envolvem as memórias, aprofundada por uma organizada sequência de oficinas que oportunizaram os alunos a não só conhecer o gênero em um nível teórico e expositivo, mas a vivenciá-lo, através de um universo temático construído por filmes, músicas, fotografias, leituras e entrevistas que resultaram nestas e em outras boas produções finais.

Muito importantes, também, foram os processos de debate, escrita, reescrita e leitura dos textos, ao longo das duas oficinas, para chegar ao saldo analisado acima. Os critérios seguidos, para analisar os avanços conseguidos pelos alunos que escreveram os textos escolhidos acima, seguiram os que estão estabelecidos no Caderno “Se bem me lembro”, referente às memórias literárias, que estabelece um quadro de descritores para o gênero:

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

Fonte: *Se bem me lembro: caderno do professor, 2019.*

Seguindo os parâmetros de análise traçados pelos descritores acima, concluo que os textos produzidos pelos alunos participantes obedecem ao tema, tratando da vivência local e da cultura de seus moradores.

No tocante à adequação ao gênero, os alunos fizeram entrevistas, resgataram memórias, deixaram transparecer sentimentos e emoções em suas narrativas, atando a realidade e a ficção em linguagem própria.

Alguns deles, como visto, rompem com as convenções da escrita e se expressam de forma coloquial, com marcas da oralidade, para preservar os modos de falar das personagens, o que tornou cada texto especial.

Nem todos os alunos, contudo, conseguiram desenvolver suas capacidades de leitura, compreensão e escrita do gênero memórias literárias. Esse fato não inviabilizou os objetivos que pretendi alcançar no decorrer de todas as oficinas aplicadas, como exposto nas análises acima; apenas ratifica a problemática discutida aqui, que é a falta de interesse dos alunos pela leitura literária, a atingir uma grande parte da turma envolvida na pesquisa.

## **CAPÍTULO VI**

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me propus a intervir na problemática do desinteresse pela leitura literárias por parte de meus alunos do 7º ano como proposta desse trabalho, antes mesmo de pensar em qualquer gênero e obras de literatura, precisei me debruçar sobre minha experiência pessoal e formação leitora, que, vale dizer, iniciou-se não pelos volumes da biblioteca da escola e da minha casa, que eu manuseava, ainda pequeno, sem conseguir decodificar as letrinhas, mas pelas histórias orais que ouvia dos mais velhos. Então, dessa fome que já não se saciava com causos e narrativas já repetidas, fui atrás dos livros como uma fonte para matar a vontade de saber de outras histórias.

Foi desse resgate inteiramente pessoal, que aconteceu de maneira muito espontânea na elaboração dos primeiros esboços do que viria a ser esta dissertação e por conta disso tomei a liberdade assegurada por Bakhtin (1997) de me valer do discurso em primeira pessoa, que surgiu com igual naturalidade a ideia de trabalhar com o gênero das memórias literárias e lastreá-lo, principalmente, em um livro que fez parte desse momento particular de minha vida, em que, já alfabetizado, fui atrás das minhas próprias experiências de leitura e encontrei, em uma coleção popular da época, *Bisa Bisa, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, um trabalho que paga tributo à memória, enquanto preciosa herança imaterial.

Começou nessa etapa pesquisas mais aprofundadas sobre hábitos de leitura, sobre como a afetividade é um fator importante no cultivo desse costume em alunos que demonstram pouco ou nenhum interesse pela leitura, reforçando os papéis da família e do professor nesse processo, o que me levou, naturalmente, a analisar a leitura em uma perspectiva escolar, a pensar suas crises (como as que eu vivia com meus alunos) e as estratégias que eram possíveis ser estabelecidas em sala de aula, e para isso me debrucei em uma bibliografia que ia de Leite (2011), Kéfalas (2012) e Cosson (2006) (2009) (2014), passando por Magnani (2001) e Alves (1987), e finalizando em diretrizes básicas da educação nacional, dos PCNs a mais atual BNCC.

Esse processo de pesquisa nessa área foi importante não somente para fundamentar esse trabalho a nível teórico, como também serviu para que eu tivesse uma visão mais ampla da crise e, ao mesmo tempo, pudesse me munir de novos recursos e estratégias, enquanto professor e pesquisador, para

analisar a problemática e intervir nela, com conhecimento e metodologia mais precisos.

O trabalho, então, ganhou corpo e propósitos ainda mais definidos quando iniciei o processo de organização da sequência básica, seguindo o modelo elaborado por Cosson (2006), que fez com que eu tivesse que construir uma nova forma de apresentar, aos meus alunos, o universo literário. Ou seja, ao invés da apresentação direta do livro e do tema que guiariam essa intervenção, como seria alternativa que eu usaria antes dessa pesquisa, construí oficinas temáticas, que oportunizaram os alunos novas formas de leitura, para além da codificação e interpretação mais direta do texto (diga-se uma das causas da crise supracitada nas escolas).

Os alunos puderam, então, entrar em contato com as memórias literárias pelas mais variadas experiências, que foram da exibição de filmes, reprodução de músicas, compartilhamento de fotos e reminiscências familiares, além de entrevistas, produções escritas e a própria leitura do livro de Ana Maria Machado. Nesse momento, precisei tomar as vozes de Le Goff (1990), Bosi (2004), Halbwachs (1990), Bakhtin (1997), Candau (2011) e Clara e Altenfelder (2008) para embasar melhor a compreensão de memórias, seja sobre uma perspectiva literária, antropológica ou textual.

Foi enriquecedor ver o quanto essas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, seguidas do modelo de Cosson (2006), foram importantes para que eles tomassem conhecimento sobre o gênero em suas características não só temáticas, como estilísticas.

Esse conhecimento, vale dizer, foi atestado ao longo dessa pesquisa pela realização dos diversos questionários, debates, trocas de ideias informais e, também, das produções escritas, que serviram como corpus para chegarmos aos resultados desse trabalho e, além de instrumentos de análise, formam também, ao final, parte de uma coletânea de memórias criada pelos alunos do 7º ano como produto final dessa intervenção que, espero, possa ser utilizada em outras salas de aula, por outros professores.

Foi gratificante perceber, para além dos termômetros que as demais atividades já citadas ofereceram durante a realização das oficinas, que os bons resultados das produções escritas das memórias, em momentos distintos da sequência básica, revelaram um maior apuro e interpretação leitora por parte dos alunos em comparação ao momento anterior a essa intervenção, quando

detectei a problemática do desinteresse e da dificuldade de leitura, especialmente em textos literários.

O fato de os alunos lerem não apenas o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, no que se refere a assimilação do código escrito, mas dentro de uma compreensão mais aprofundada do exercício da leitura, que encontrou potencialidades nas outras mídias apresentadas ao longo das mais diversas oficinas e dos registros orais que puderam relacionar a própria narrativa de Ana Maria Machado, foi determinante para o sucesso das produções finais analisadas, em que eles, em menor ou maior grau, conseguiram dar cabo, em momentos diferentes, do que o gênero em questão propunha em quesitos estilísticos e temáticos, paralelamente explicados na sala de aula de Língua Portuguesa.

Pude conferir nos textos dos alunos as marcas de identidade pessoal e familiar que encontrei, retomando o ponto citado inicialmente, ao refletir sobre minha experiência muito particular e saudosa de leitor, e a relação dessa busca de um tempo perdido com o papel que desempenho agora como professor e pesquisador.

Trabalhar com essa temática em específico, elaborar, participar e analisar os resultados das atividades dos alunos foi, ao mesmo tempo, uma experiência de resgate, enquanto garoto que na idade deles procurava as próprias fontes de história, e de observação sobre o presente, enquanto profissional e responsável, agente contra a crise da leitura que detectei como a problemática, de oportunizar para os meus alunos essas fontes.

Não acredito, certamente, que essa pesquisa tenha esgotado, nem de longe, as potencialidades do com memórias literárias na perspectiva do letramento literário. Creio que as discussões que propus nessa pesquisa, bem como os olhares que lancei, ainda são superficiais perto do que ainda pode ser explorado em termos de leitura, memória, sociedade e outras vertentes abordadas aqui, mas constato que os alunos saem dessa etapa com uma experiência de leitura ressignificada pelo letramento literário, que certamente refletiu em seus hábitos como leitores.

Alguns frutos desse trabalho, inclusive, brotaram posterior à sua realização, como a criação de um pequeno clube de leitura na referida escola, iniciado pelos alunos que, como pedia uma das oficinas, se agrupavam para ler os capítulos do livro base dessa pesquisa, e, até o momento, contava com reuniões semanais, que eu mediava. O espaço da biblioteca, antes utilizado

apenas como espaço de convivência de professores, agora é sede desse pequeno órgão.

A transformação pelo trabalho de intervenção em todas as suas etapas, percebida nas análises dos materiais coletados dos alunos, refletiu, naturalmente, em uma ressignificação da minha própria prática pedagógica, que precisou ser reavaliada e reestruturada; o que foi possível graças à trajetória de estudos, análises, discussões e encaminhamentos oportunizados pelo PROFLETRAS.

De resto, registro a esperança na leitura literária em sala de aula, no esforço dos professores em elaborar estratégias que melhorem ou estimulem o desempenho dos alunos no ensino básico. Ler não apenas para responder; mas para viver, experienciar, lembrar e contar no futuro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 27 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014. GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Joël (2011). *Memória e identidade*. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CLARA, R.; ALTENFELDER, A.H; ALMEIDA, N. *Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DERING, R. A Leitura Literária e suas Possibilidades na Formação do SujeitoLeitor. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUARESCHI, N. M. F. *Olhar vidas: a fotografia em uma pesquisa-intervenção*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

HALBWACHS, M. *A Memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

KEFALÁS, E. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. Campinas; SP: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, A. *Leitura, ensino e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LE GOFF, Jacques, 1924. *História e memória / Jacques Le Goff*, tradução Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Lígia Chiappinni de Moraes. *Gramática e Literatura: desencontros e esperanças*. In GRELDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*, 5.ed. Rio de Janeiro: Ática, 2011.

LIMA, Ana. *Recordar para contar*. In: *Na Ponta do Lápis*, ano V, nº11, ago/2009.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Orgs. Gêneros textuais reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NAVA, Pedro. *Baú de ossos (Memórias/1)*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1974.

NEVES, L. A. *Memória, história e sujeito: substratos da identidade*. In: *História Oral*, 3, 2000, p. 109-16.

PAULINO, G.; COSSON, R. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor*. In: *Leituras literárias: discursos transitivos / Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (orgs.)* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Um Brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. *Esse Brasil que não lê*. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 93-106.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica 1999.

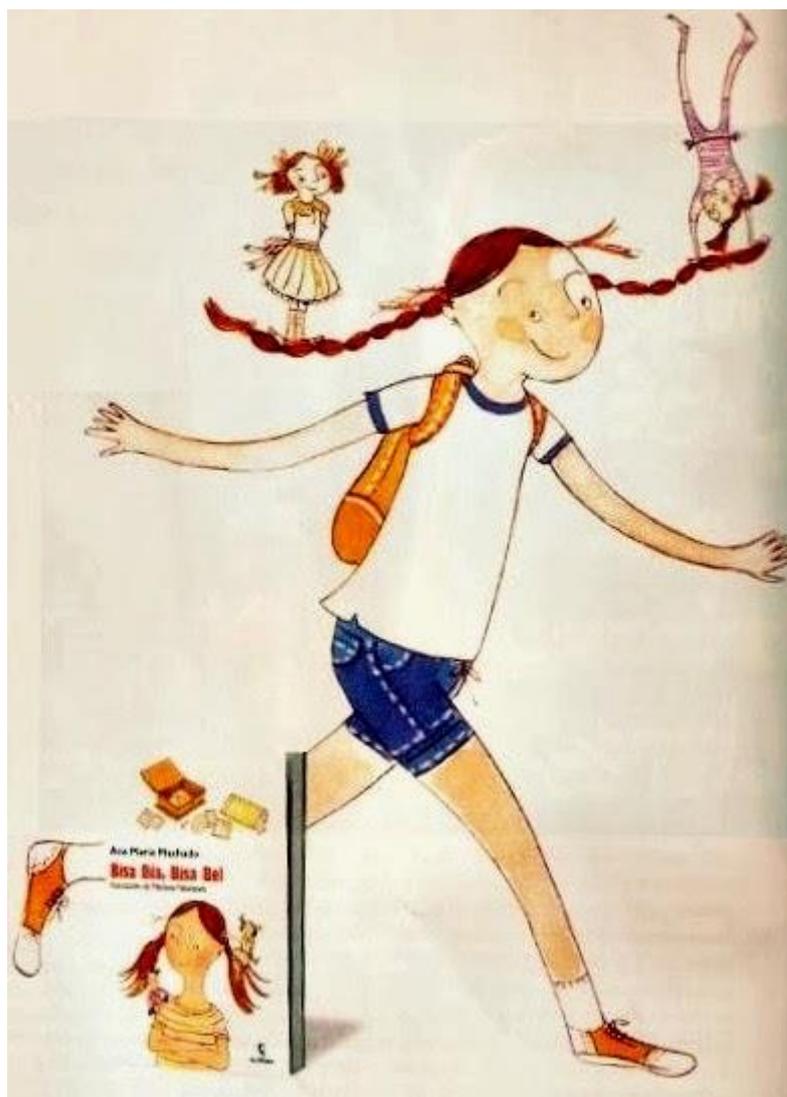
THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WELLER, W; BASSALO, L. M. B. *Imagens: documentos de visões de mundo*. *Rev. Sociologias*, vol. 13, n.º 28, Porto Alegre, set/dez. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n28/10.pdf>> Acesso em: 21/08/2019.

## APÊNDICE

SEQUÊNCIA BÁSICA:

**EM BUSCA DO TEMPO PERDIDO: O GÊNERO MEMÓRIAS NA  
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO**



## PLANO DE INTERVENÇÃO

**PROFESSOR:** João Jailson da Silva Júnior

**ANO/ SÉRIE:** 7º ano

**NÍVEL DE ENSINO:** Ensino Fundamental

**TEMPO PREVISTO:** 20 Aulas

**EMENTA:** Adaptar o modelo de sequência básica desenvolvido por Cosson (2006), para desenvolver em sala de aula a leitura do livro de Ana Maria Machado, *Bisa Bia, Bisa Bel* e, a partir dele, a escrita das memórias literárias dos alunos.

### OBJETIVOS

- GERAL: Contribuir para a formação leitora a partir de uma vivência de letramento literário com o gênero memórias literárias;
- ESPECÍFICOS:
  - ✓ Estimular o gosto e interesse pela literatura;
  - ✓ Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;
  - ✓ Estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo);
  - ✓ Assimilar estratégias que contribuam para a competência leitora e a formação do hábito de leitura de textos literários em geral;
  - ✓ Conhecer características básicas do gênero memórias literárias.

### MATERIAL UTILIZADO:

- ✓ Livros
- ✓ Projetor multimídia
- ✓ Material impresso
- ✓ Caixa de som
- ✓ Tesoura
- ✓ Papelão
- ✓ Cola

## **METODOLOGIA**

A metodologia será explicitada no decorrer do desenvolvimento das sequências didáticas a serem aplicadas em sala de aula.

## **AVALIAÇÃO**

A avaliação será qualitativa, obedecendo a proposta de atividades escritas e orais, observando se os objetivos estão sendo atingidos, se os métodos e estratégias estão aproximando o aluno da leitura da fábula e, conseqüentemente, do texto literário e será um instrumento para redimensionamento do trabalho, caso se faça necessário para superar problemas que possam surgir.

## **REFERÊNCIAS**

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.



## OFICINA I – MEMÓRIAS FAMILIARES



**Duração média: 3 aulas**

Essa primeira oficina, como atividade introdutória, é feita a exibição do filme de animação *Viva – A Vida é uma Festa* (2018) que, assim como o livro que embasa esse trabalho, *Bisa Bia Bisa Bel*, ilustra a relação entre as gerações através da preservação da memória. No filme, um garoto vive à sombra dos ancestrais de sua rígida família, e é impedido de realizar o sonho de ser músico devido às tradições que deve obedecer, mesmo sem entender direito, mas eis que uma viagem mágica ao outro mundo, onde estão seus antepassados e as memórias deles, o fará não só entender a identidade não apenas de sua família, como perceber e aceitar a sua própria.

Ao fim da exibição, é proposta uma discussão em torno das temáticas trabalhadas pelo filme, suscitada por perguntas pontuais sobre as impressões dos alunos, sobre possíveis traços de reconhecimento entre a vivência deles e a história do protagonista do filme. Consequente a esse momento de debate, é entregue um questionário que ata os conhecimentos sobre o filme às experiências pessoais dos alunos, sempre em torno do tema memória.

### QUESTIONÁRIO – MEMÓRIAS FAMILIARES

- 1) Como vimos no filme, a família do protagonista Miguel Rivera guarda vários arquivos de recordação de antepassados e segue as tradições deixadas por eles. Você, particularmente, acha importante que se mantenha fotografias, objetos e costumes dos parentes mais velhos, como lembrança? Por quê?**
- 2) Ao falar sobre as gerações da família Rivera e as relações entre o passado e o presente, o filme revela a importância de se preservar a memória. Na sua casa, existem recordações de parentes mais velhos ou já falecidos (fotografias, objetos pessoais etc)? Se sim, quais?**
- 3) O protagonista Miguel viaja ao mundo dos mortos para descobrir um pouco mais sobre os antepassados dele, as raízes de sua família. O que**

**você sabe sobre os parentes mais velhos, até os já falecidos, de sua família?**

- 4) Por herança da tataravó, a família Rivera acabou trabalhando na confecção de calçados, com as habilidades sendo passadas de geração em geração. Na sua família, existem hábitos, tradições ou heranças deixadas por antepassados, nesse sentido, como no filme?**
- 5) Miguel tem uma relação muito forte com o avô, mesmo sem tê-lo conhecido em vida. Você tem algum parente com o qual tenha alguma relação de proximidade? Ou existe algum parente que você gostaria de ter conhecido melhor?**



## **OFICINA II – ABRINDO O BAÚ DE BISA BIA, BISA BEL**



**Duração média: 1 aula**

No segundo momento, já voltado mais exclusivamente ao livro a ser lido, é feita uma apresentação da obra 'Bisa Bia, Bisa Bel' e da autora Ana Maria Machado, através de exposição em slides com breve biografia da escritora, contextualização e sinopse do livro, bem como os temas que envolve. Nesse momento, os alunos têm contato com o objeto livro, enquanto material, como parte de um processo sensorial da experiência de leitura (pegar, folhear, observar a capa etc.). Ainda nessa oficina, é proposto um diálogo com os alunos a fim de estabelecer relações, mesmo que preliminares, entre o filme, *Viva – A Vida é uma Festa*, e a temática geral da obra literária, cuja leitura, em si, será feita durante oficinas posteriores.



## **OFICINA III – CONHECENDO O UNIVERSO DE BISA BIA, BISA BEL**



**Duração média: 2 aulas**

Após essa introdução ao conceito de memória através do debate e questionários seguidos do filme e a explicação preliminar sobre o livro, sua autora e o contexto em que fora escrito e publicado, começamos, durante a terceira oficina, a ler os três primeiros capítulos do livro – que é composto por oito – em conjunto, a partir de um círculo de leitura, que contemplará os elementos dessa atividade em coletivo – as trocas de turno em cada parágrafo/fala, a interpretação/performance e, logo depois, a troca de opiniões e impressões acerca do que fora lido. Passado esse momento, é proposto que mais três capítulos sejam lidos pelos alunos, agora individualmente, como dever de casa.

4<sup>a</sup>**OFICINA IV – COISAS DA INFÂNCIA****Duração média: 2 aulas**

Nessa oficina, é reproduzida para os alunos, a música “Fazenda”, na voz de Milton Nascimento, escolhida para essa atividade justamente por descrever, em sua letra, as memórias antigas de alguém quando criança, em uma propriedade rural, brincando com os outros meninos de sua idade, ouvindo histórias dos mais velhos, experimentando prazeres inocentes da infância que tinham sabores distintos e durações particulares, em um tom poético.

No momento seguinte ao da reprodução dessa canção, será proposta uma discussão, a partir das ligações que podem ser estabelecidas entre o filme assistido e o livro, com leitura já em andamento. Novamente, um questionário é proposto, como registro escrito dessas impressões e dos diálogos que os alunos conseguiram estabelecer entre essa e as demais obras já apresentadas.

Como atividade para casa, a requisição de cada aluno traga para o próximo momento, a quinta oficina, uma fotografia de um parente mais velho (pais, avós, tios,

fica a critério individual), que carregue algum significado pessoal, de preferência uma história curiosa por trás daquele momento, que será propriamente aproveitado a seguir.

Abaixo, o modelo do questionário:

### **QUESTIONÁRIO – COMO ERA ANTIGAMENTE**

- 1) Na música “Fazenda”, interpretada por Milton Nascimento, temos um narrador falando sobre um tempo específico da vida. Que tempo é esse? Aponte trechos na letra que confirmem sua resposta.**
- 2) Que sentimento você acredita que moveu o narrador a relembrar esse tempo específico da vida? Há alguma semelhança entre a motivação dele e a que levou a autora Ana Maria Machado a escrever o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*? Explique.**
- 3) Você já ouviu outros relatos parecidos com esse, acerca desse tempo específico, de seus parentes mais velhos (pais, tios, avós etc)? Que diferenças você pode apontar entre o que foi vivido por esses familiares e o que você vive atualmente, nessa fase da sua vida?**



### **OFICINA V – A ÁRVORE DAS MEMÓRIAS**



**Duração média: 3 aulas**

Nessa quinta oficina, com cada aluno já de posse da fotografia que teriam trazido de casa e da história/significado por trás daquele artefato, a atividade proposta é a da criação de uma árvore de memórias. Essa atividade se dividiria em, pelo menos, três momentos: o primeiro seria o da confecção da árvore (tronco e folhas, com cartolina, papel camurça ou outrem); o segundo seria a produção escrita dos alunos, que colocariam em papel a história e o sentido por trás da imagem que trouxeram, em poucas palavras, se colocando na primeira pessoa – primeira experiência, indireta, com a escrita do gênero em questão; e a última, seria a colagem dessas histórias nos

galhos da árvore montada, que acaba virando uma coleta de memórias, experiências pessoais e sentimentos dos mais diversos.



## OFICINA VI – DECIFRANDO O UNIVERSO DE BISA BIA, BISA BEL



### **Duração média: 3 aulas**

Retornando à atividade de leitura, iniciado no círculo de leitura proposto na terceira oficina e prosseguido individualmente como atividade para casa, a sexta oficina é a última etapa da leitura de capítulos. É feita uma recapitulação de todos os seis capítulos lidos até ali, resumindo os tópicos importantes da história já visto, as impressões pontuais, em que os alunos podem socializar sobre a experiência de leitura individual, em casa. Nessa oficina, os últimos dois capítulos do livro são finalizados em sala de aula, no mesmo modelo conjunto proposto com os primeiros três capítulos, além de um debate geral, ao fim, que dê cabo da experiência de leitura em geral.

Para casa, é entregue um questionário, como registro mais aprofundado, sobre o enredo, as personagens e o tema memória, que percorre o livro e, claro, as demais obras apresentadas ao longo das oficinas anteriores, com as quais *Bisa Bia, Bisa Bel* estabelece interlocução.

A seguir, o modelo do questionário proposto aos alunos:

### **QUESTIONÁRIO – BISA BIA, BISA BEL**

- 1) Explique a origem do título, considerando os nomes das personagens.**
- 2) Com suas palavras, caracterize as personagens principais dessa história.**
- 3) Existem semelhanças que você consiga apontar entre a relação de Isabel com a bisavó e a sua com seus parentes mais velhos (avós, tios-avós, bisavós)?**
- 4) “[...] Bisa Bia mora comigo, mas não é do lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim. E até pouco tempo atrás,**

nem eu mesma sabia disso. Para falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia.” (p. 9)

Bisa Bia, já falecida, existia de que forma na história? Explique.

- 5) “— Menina de sua idade não devia estar pensando em namoros, isso não fica bem. Menina de sua idade deve brincar de roda, fazer comidinha, pular amarelinha, costurar roupa de boneca...” (p.36)

Liste e compare pelo menos cinco situações diferentes, descritas no livro, entre o tempo de Bisa Bia e o tempo de Isabel.

- 6) Por diversas vezes, como vemos no trecho da questão anterior, Bisa Bia descreve situações, fatos e objetos de sua época. Escreva um pequeno texto, contando como era a vida das pessoas, no tempo em que Bisa Bia tinha a idade de Isabel.
- 7) Qual a ligação entre Neta Beta e Bisa Bia, e qual a importância da primeira para a história?
- 8) Considerando o nosso tempo, podemos afirmar que as pessoas jovens de hoje em dia têm pelas pessoas mais velhas a mesma ternura que Isabel sentia pela sua avó? Como é a sua relação com seus parentes de mais idade?
- 9) De que maneira você diria que o contato de Bel com as memórias da bisavó serviu para compreender um pouquinho mais sobre quem ela é?
- 10) Quais foram suas impressões gerais sobre o livro? Relate.



## OFICINA VII – REVIRANDO O BAÚ DAS MEMÓRIAS



**Duração média: 4 aulas**

Depois das experiências com as memórias através da experiência vivida com o filme, o livro e a música, além de uma ligeira incursão na escrita para a produção da árvore de memórias, é chegada a hora, nessa penúltima oficina, em que os alunos poderão ser autores das memórias que coletarem. Para isso, um procedimento padrão

para o garimpo dessas, que é a realização de uma entrevista, é proposto para os alunos, que levarão o modelo de roteiro de entrevista – que, vale dizer, não determina as perguntas, mas aponta um direcionamento para como elas podem ser elaboradas, e como o aluno, agora no papel de entrevistador, pode colher as respostas – para casa, e escolher um parente mais velho, de sua preferência, para questionar.

Trazidos os resultados dessa atividade, já com as respostas em mãos, caberá aos alunos, então, escolherem os pontos mais essenciais dos relatos, os fatos mais curiosos e as observações mais precisas para escreverem, enfim, a própria memória. Essa etapa, de modelação da memória, através dos recursos literários, é a primeira parte de um processo que, naturalmente, compreenderá revisões, reescritas, entre outros comuns a esse tipo de produção.

Abaixo, o modelo do roteiro de entrevista a ser proposto aos alunos:

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) Escolha alguém da sua família para entrevistar.**
- 2) Elabore perguntas que deixem o entrevistado discorrer sobre o assunto, como uma conversa. Evite questões de respostas "sim" ou "não".**
- 3) Anote as respostas do entrevistado em um caderno.**
- 4) Questione sobre as fases da vida do entrevistado, como infância, adolescência etc., sobre o que ele sente saudade.**
- 5) Peça descrições de tempos antigos vividos e comparações com os dias atuais.**



#### **OFICINA VIII – LEMBRO, LOGO CONTO**



**Duração média: 2 aulas**

Esse último momento da sequência de oficinas, é, por definição, um momento de socialização de impressões e experiências e conclusão de apenas uma etapa, de

abertura, para os vastos caminhos do letramento literário e suas possibilidades, como o aprimoramento da leitura e da produção escrita. Como dito, as memórias literárias, escritas na oficina anterior, podem e devem passar por processos de correção, reescrita, entre outros, mas nessa oitava oficina contempla-se os resultados que os alunos alcançaram até ali.

É proposto, para esse momento, um diálogo sobre a experiência de ouvir e registrar memórias de outros, dividir observações sobre as diferentes memórias coletadas e uma leitura em conjunto das produções escritas. Para finalizar, é feito um apanhado geral acerca de tudo o que foi vivido, compartilhado e produzido ao longo dessa imersiva sequência de atividades.

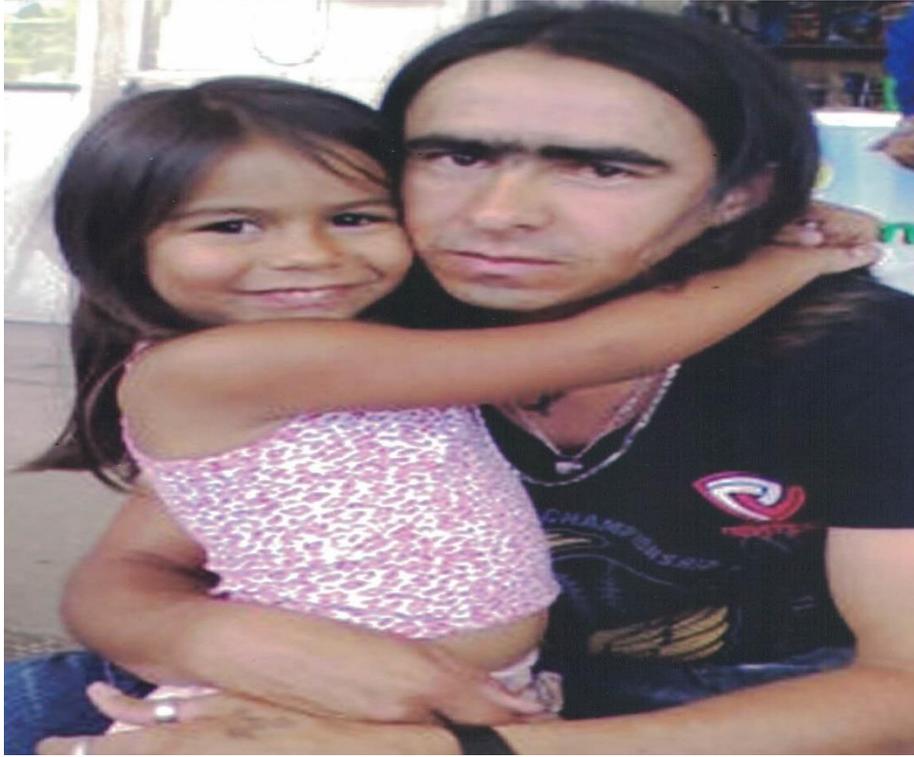
**ANEXOS**

**ANEXO I****Fotos: exibição do filme “Viva – a vida é uma festa!”**



**ANEXO II****Fotos: Fotografias trazidas pelos alunos para produção****TEXTO 1 (ALUNA 1)****TEXTO 1 (ALUNO 2)**

TEXTO 1 (ALUNA 3)



TEXTO 1 (ALUNO 4)



**TEXTO 1 (ALUNA 5)**



**ANEXO III****Fotos: apresentação da árvore de memórias**



**ANEXO IV**

**Fotos: leitura compartilhada e respostas do questionário sobre Bisa Bia Bisa Bel**





**ANEXO V –****Questionários analisados das Oficina 1, 3 e 9**

TURMA: 7º ANO A



*Viva – a vida é uma festa! (2017)*

- 1) Como vimos no filme, a família do protagonista Miguel Rivera guarda vários arquivos de recordação de antepassados e segue as tradições deixadas por eles. Você, particularmente, acha importante que se mantenha fotografias, objetos e costumes dos parentes mais velhos, como lembrança? Por quê?
- 2) Ao falar sobre as gerações da família Rivera e as relações entre o passado e o presente, o filme revela a importância de se preservar a memória. Na sua casa, existem recordações de parentes mais velhos ou já falecidos (fotografias, objetos pessoais etc)? Se sim, quais?
- 3) O protagonista Miguel viaja ao mundo dos mortos para descobrir um pouco mais sobre os antepassados dele, as raízes de sua família. O que você sabe sobre os parentes mais velhos, até os já falecidos, de sua família?
- 4) Por herança da tataravó, a família Rivera acabou trabalhando na confecção de calçados, com as habilidades sendo passadas de geração em geração. Na sua família, existem hábitos, tradições ou heranças deixadas por antepassados, nesse sentido, como no filme?
- 5) Miguel tem uma relação muito forte com o avô, mesmo sem tê-lo conhecido em vida. Você tem algum parente com o qual tenha alguma relação de proximidade? Ou existe algum parente que você gostaria de ter conhecido melhor?

04 ♥ 04 ♥ 2019

Respostas do questionário de Memórias Familiares

1. Sim, porque com as fotografias, objetos, e costumes ajuda a lembrar dos parentes mais velhos e dos parentes que já morreram e ainda se esquecem deles.
2. Na minha casa não tem nenhuma recordação, mas na casa da minha bisavó tem algumas fotografias de um tio meu que morreu quando ainda era pequena, ele é o irmão do meu pai.
3. Bem eu não sei falar os meus parentes mais velhos e os que já morreram.
4. Não, na minha família não tem hábitos, tradições ou heranças deixadas pelos meus antepassados, só tem de herança o sangue.
5. Sim, eu tenho uma tia que se chama Lida que eu sou muito ligada. Sim, existe um parente meu que morreu que eu queria ter conhecido, o nome dele é Alexandre é o meu tio que eu falei na resposta da 3.



- 1- Sim, porque sempre lembro os momentos ótimos e boas lembranças de alguém que foi muito especial para você.
- 2- Sim, temos fotos do meu avô, uma camiseta e alguns dele.
- 3- O meu avô trabalhava na Petrolbras, e os meus outros parentes também eram empregados ou donos de casa.
- 4- Sim se reunir a família em datas comemorativas, como o Natal, o Ano Novo ou o São João.
- 5- Sim tenho muita proximidade da minha avó como uma mãe para mim, ela quem me criou desde bebê.

## QUESTIONÁRIO – COMO ERA ANTIGAMENTE

**Fazenda – Milton Nascimento***Água de beber**Bica no quintal**Sede de viver tudo**E o esquecer**Era tão normal que o tempo parava**E a meninada respirava o vento**Até vir a noite e os velhos falavam coisas dessa vida**Eu era criança, hoje é você, e no amanhã, nós (2x)**Água de beber**Bica no quintal, sede de viver tudo**E o esquecer**Era tão normal que o tempo parava**Tinha sabão, tinha laranja, tinha manga rosa**Tinha o sol da manhã**E na despedida,**tios na varanda, jipe na estrada**E o coração lá (4x)*

1) Na música “Fazenda”, interpretada por Milton Nascimento, temos um narrador falando sobre um tempo específico da vida. Que tempo é esse? Aponte trechos na letra que confirmem sua resposta.

2) Que sentimento você acredita que moveu o narrador a lembrar esse tempo específico da vida? Há alguma relação com o filme assistido? Explique.

3) Você já ouviu outros relatos parecidos com esse, acerca desse tempo específico, de seus parentes mais velhos (pais, tios, avós etc)? Que diferenças você pode apontar entre o que foi vivido por esses familiares e o que você vive atualmente, nessa fase da sua vida?

De quando ele era criança. "Eu era criança, hoje é você, no amanhã, não."

- Saudades sim. Na parte que Miguel se lembra das coisas dele.

- Quando eu era menor meu pai falava para mim que a minha esposa gostava muito de música, igual o de filmes e coisas de Miguel.

A música fala sobre infância, que ele lembra de quando ele era criança. Da água de beber daquele tempo que ele vivia na fazenda brincando com os amigos. Quando a maninada respirava o vento, e lembra via de jabão, da laranjeira e da manga rosa. E agora esse menino que brincava com ele, e sobre lembrança.

1 - infusões, o medicamento, em seu preparo

2 - saudáveis, tem sim porque to falando a respeito da ciência, o que também é a vida deles

3 - minha mãe está sempre de guarda de porta aberta hoje agente tem que fazer bem de primeira mesmo da primeira e no caso mas estruturas abertas no fim em caso

### texto

A música de fala de um pássaro que está com muita vontade de tempo passado quando ele era criança e os filhos também das coisas que eles passaram no subdesenvolvimento

E quem ficou para sempre lá no sitio e deu paradas que ficou lá