UNIVERSIDADE ESTUADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS — PROFLETRAS

ANA PAULA FERRAZ CABRAL DE AGUIAR

(RE)VISITANDO O PASSADO:
AUTORIA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE MORADORES DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE TREMEDAL - BA

VITÓRIA DA CONQUISTA — BAHIA
2018

ANA PAULA FERRAZ CABRAL DE AGUIAR

(RE)VISITANDO O PASSADO:
AUTORIA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE MORADORES DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE TREMEDAL - BA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* de Vitória da Conquista, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª Valdira Meira Cardoso de Souza.
Coorientadora: Profª. Drª Maria Aparecida Pacheco Gusmão.
Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética (UESB)
CAEE: 73304817.8.0000.0055

VITÓRIA DA CONQUISTA — BAHIA
2018

A227r

Aguiar, Ana Paula Ferraz Cabral de.

(Re) visitando o passado: autoria de memórias literárias de moradores da zona rural do Município de Tremedal - Ba. / Ana Paula Ferraz Cabral de Aguiar, 2018.

143f.

Orientador (a): Drª. Valdira Meira Cardoso de Souza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2018.
Inclui referência F. 102 a 105.
1. Gênero textual. 2. Memórias literárias. 3. Escrita - Ensino. 4. Sequência didática. I. Souza, Valdira Meira Cardoso de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD 410

*Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ANA PAULA FERRAZ CABRAL DE AGUIAR

(RE)VISITANDO O PASSADO:
AUTORIA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE MORADORES DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE TREMEDAL - BA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* de Vitória da Conquista, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Data da Aprovação: 28/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª Valdira Meira Cardoso de Souza (Orientadora)
(UESB/ Vitória da Conquista)

_____

Profª. Drª Maria Aparecida Pacheco Gusmão (Coorientadora)
(UESB/ Vitória da Conquista)

_____

Profª. Drª Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares
(UESB/ Vitória da Conquista)

Dedico

a Deus, que nos brinda com o milagre da vida,

à minha mãe Isa e ao meu pai Inácio, alicerces da minha vida,

ao meu esposo Luiz Paulo, pelo amor e lealdade,

aos meus filhos João Miguel e Maria Paula, razão da minha alegria.

Aos 19 alunos do 8º ano A do CEPAS, pelo desafio, descobertas e transformações.

AGRADECIMENTOS

Sentimo-nos realizados quando temos a graça e a oportunidade de cumprir de forma exitosa todas as etapas de um trabalho. Ser grato àqueles que contribuíram de alguma forma é reconhecer que não caminhamos sozinhos e que em todo o percurso nós aprendemos lições que fortaleceram e fortalecem o nosso vínculo com a prática educativa.

"... e aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias
de outras tantas pessoas e é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
E é tão bonito quando a gente sente
que nunca está sozinho por mais que pense estar..."
Gonzaguinha

Sou grata a Deus. A Ele toda honra e glória por estar sempre perto de mim durante a materialização deste trabalho.

A meus pais, Isa e Inácio, pelas constantes orações e por me apoiarem nos momentos em que precisei.

Ao meu esposo, Luiz Paulo, companheiro leal e amigo, que sempre esteve ao meu lado e soube compreender os momentos de silêncio e ausência dedicados à tessitura deste trabalho.

Aos meus irmãos, Vanderlei, Eduardo, Luciana e Dolores, pela torcida calorosa e apoio sempre que solicitado.

À minha sobrinha Evangeline e seu esposo Warley, pela acolhida durante as semanas de estudo na cidade de Vitória da Conquista.

À minha cunhada Luciana, pela ajuda e cuidado com os meus filhos quando eu estava distante dos mesmos.

Aos funcionários do CEPAS, sempre solícitos e atenciosos.

Aos alunos do 8º ano A do CEPAS, sujeitos e colaboradores dessa pesquisa, que permitiram a realização deste trabalho.

Aos amigos e familiares dos alunos, que contribuíram muito com as suas histórias para que fossem feitas as produções textuais.

"[...] todo trabalho é vazio, exceto quando há amor. [...] E o que é trabalhar com amor? É tecer o tecido com fios desfiados de vosso próprio coração. [...] É semear as sementes com ternura e recolher a colheita com alegria" (G. Kalil Gibran in "O Profeta").

À profª Drª Maria Aparecida Pacheco Gusmão, por ensinar que devemos ter amor e paixão pela profissão de ensinar, pois ensinar sem amor é vazio de sentido.

À profª Drª Valdira Meira Cardoso de Souza, pela orientação carinhosa e leitura pontual e crítica de cada linha e, acima de tudo, por acreditar que tudo daria certo no final.

À profª Drª Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares, pelas “dicas” pertinentes, pois estas contribuíram para a finalização deste trabalho.

Aos professores e professoras do PROFLETRAS, que muito contribuíram com os seus conhecimentos para a minha formação profissional.

Aos colegas do mestrado e, em especial, à Juliana Nascimento Muniz e à Maria da Glória Reis da Silva, que se tornaram minhas amigas e com as quais sempre pude contar.

À Capes, pela oportunidade da bolsa concedida.

A vida não é a que a gente viveu, e sim
a que a gente recorda, e como recorda
para contá-la.

(Gabriel García Márquez, 2003)

RESUMO

O domínio da linguagem é condição precípua nas sociedades letradas, uma vez que permite ao cidadão ter voz ativa e auxilia o mesmo na formação de uma consciência crítica. Apesar disso, o que se costuma ouvir dos professores de língua portuguesa é que os alunos não se interessam pelas aulas de leitura e escrita por considerarem os textos distantes da sua realidade. Diante disso, esta pesquisa teve como principal norte o trabalho com um gênero textual que partisse da realidade dos alunos, objetivando, assim, o ensino da língua não do ponto de vista normativo, mas constituído de significados para os seus usuários. O presente estudo trata, portanto, do ensino da escrita de textos no espaço escolar e objetiva investigar, em uma classe do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, na zona rural de Tremedal – BA, o processo de produção escrita de memórias, gênero que pertence à esfera literária. Está embasado nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1986; 1997; 2016) e alguns de seus principais seguidores contemporâneos, como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Marcuschi e Dionísio (2007), Marcuschi e Hoffnagel (2007), Geraldi (1997; 1997b) e Travaglia (2009), como também se orienta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento oficial de referência para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Utilizamos, ainda, para fundamentação teórica do presente trabalho, as contribuições de Benjamin (1994), Candido (1972), Coutinho (1978), Marcuschi (2012), Maciel (2009), White (1994), Lajolo (1981; 2001), Köche e Boof (2009), Gedoz e Costa-Hubes (2010), Faraco (2005), Bosi (1994), Clara e Altenfelder (2006) e Clara, Altenfelder e Almeida (2014). Esta pesquisa adota como método de investigação a pesquisa qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005) e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009; TRIPP, 2005), e possui como aporte teórico-metodólogico a sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma proposta de intervenção pedagógica capaz de proporcionar aos estudantes envolvidos na pesquisa conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de sua competência linguística para a produção escrita de memórias literárias. A sistematização, o confronto e a análise dos dados apresentados e registrados nas produções inicial e final dos alunos permitiram fazer um levantamento dos avanços conquistados durante o processo. Pela comparação entre as produções iniciais (PI) e as produções finais (PF), foi possível constatar uma significativa evolução nas produções textuais. As três categorias analisadas: elementos estruturais, elementos discursivos, e elementos linguísticos e marcas de autoria apontam que, a despeito de algumas dificuldades encontradas durante a execução das oficinas e que foram relatadas no decorrer deste trabalho, houve êxito nos objetivos da SD e da pesquisa, que se resumem prioritariamente na apropriação das características pertinentes ao gênero memórias literárias, contribuindo para o desenvolvimento da competência linguística, bem como para o conhecimento e resgate de valores que se imbricam na formação de sua própria identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Memórias literárias; Sequência didática; Autoria.

ABSTRACT

The domain of language is a precondition in the literate societies, since it allows the citizen to have an active voice and it helps him to have a critical awareness. However, what is often heard of Portuguese teachers is that students are not interested in the reading and writing classes because they consider the texts out of their reality.In view of this, this research focused on the textual genre that considered the reality of the students, aiming at teaching language, not from the normative point of view, but constituted by meanings for its users.This study deals, therefore, with the teaching of writing texts in the school and aims to investigate, in an eighth grade class of elementary school of municipal public school, in the rural area of Tremedal-BA, the process of written production of memories, a genre belonging to the literary sphere.This research is based on the theoretical assumptions of Bakhtin (1986; 1997; 2016) and some of its main contemporary followers, like Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Marcuschi e Dionísio (2007), Marcuschi e Hoffnagel (2007), Geraldi (1997; 1997b) e Travaglia (2009), but also is guided by National Curricular Parameters (BRASIL, 1998), official reference document for teaching Portuguese in Brazilian schools.We also use, for the theoretical basis of the present work, the contributions of Benjamin (1994), Candido (1972), Coutinho (1978), Marcuschi (2012), Maciel (2009), White (1994), Lajolo (1981; 2001), Köche e Boof (2009), Gedoz e Costa-Hubes (2010), Faraco (2005), Bosi (1994), Clara e Altenfelder (2006) e Clara, Altenfelder e Almeida (2014).This research adopts the qualitative research as an investigation method (GONZÁLEZ REY, 2005) and the research-action (THIOLLENT, 2009; TRIPP, 2005), and it has, as a theoretical-methodological contribution, the didactic sequence (DS) of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), a proposal of educational intervention able to provide, to the students involved in research, the knowledge to encourage the development of their language skills for writing production of literary memories. The systematization, the confrontation and the analysis of the data presented and recorded in the initial and final productions of the students allowed to make a survey of the advances achieved during the process. By comparison, between the initial productions (IP) and the final productions (FP), it was possible to observe a significant evolution in the textual productions. The three categories analyzed, structural elements, discursive elements and linguistic elements and marks of authorship show that, in spite of some difficulties encountered during the execution of the workshops and that were reported in the course of this work, there was success in the objectives of the SD and the research, which are summarized primarily on the appropriation of the characteristics pertinent to the genre of literary memories, contributing to the development of linguistic competence, as well as to the knowledge and redemption of values that are imbricated in the formation of their own identity.

KEYWORDS: Writing; Literary Memories; Didatic Sequence; Authorship.

LISTA DE ABREVIATURAS

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

SD: Sequência Didática

CEPAS: Centro Educacional Pedro Américo dos Santos

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

PI: Produção Inicial

PF: Produção Final

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Diferença entre ensino de gramática e análise linguística 29
Quadro 02 – Aspectos tipológicos de gêneros textuais 39
Quadro 03 – Plano de aula da apresentação da situação 57
Quadro 04 – Plano de aula da produção inicial 59
Quadro 05 – Plano de aula dos elementos estruturais 62
Quadro 06 – Plano de aula dos elementos discursivos 64
Quadro 07 – Plano de aula dos elementos linguísticos e marcas de autoria 66
Quadro 08 – Plano de aula da produção final 68
Quadro 09 – Histórias da velha Arigó (memórias literárias) 75
Quadro 10 – Títulos das memórias literárias 92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de diferenciação entre discurso, texto e gênero 34
Figura 2 – Esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly 38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 CONSTRUÇÃO TEÓRICA E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: ALICERCE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS 22

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA 22

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 25

1.2.1 Ensino da oralidade e escrita 30

2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA SALA DE AULA 32

2.1 BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO 32

2.2 MARCUSCHI: DISCURSO, TEXTO E GÊNERO 34

2.3 O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA 36

2.3.1 Sequência didática: o trabalho com gêneros textuais em sala de aula 37

3 O LUGAR DA LITERATURA NAS AULAS PORTUGUÊS 41

3.1 MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UM GÊNERO MENOR? 43

3.2 CARACTERIZANDOAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS COMO GÊNERO DISCURSIVO 45

3.3 A PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 46

4 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA 50

4.1 TIPO DE PESQUISA 50

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA 51

4.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 54

4.3.1 Sequência didática: uma proposta de intervenção para o gênero memórias literárias 55

4.3.1.1 Apresentação da situação 55

4.3.1.2 Produção inicial 58

4.3.1.3 Módulo 01 — Elementos estruturais 60

4.3.1.4 Módulo 02 — Elementos discursivos 62

4.3.1.5 Módulo 03 — Elementos linguísticos e marcas de autoria 65

4.3.1.6 Produção final 67

5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 70

5.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO 71

5.1.1 Produção inicial 73

5.1.1.1 Da análise das primeiras produções 73
5.1.2 Módulo 01 — Elementos estruturais 75
5.1.3 Módulo 02 — Elementos discursivos 87
5.1.4 Módulo 03 — Elementos linguísticos e marcas de autoria 93
5.1.5 Produção final: discussão dos resultados 97
CONSIDERAÇÕES FINAIS 99
REFERÊNCIAS 102
APÊNDICE 106
ANEXO 136

INTRODUÇÃO

Vi terras da minha terra.
Por outras terras andei.
Mas o que ficou marcado
No meu olhar fatigado,
Foram terras que inventei.
(Manuel Bandeira, 2001, p. 126)

Durante toda a minha[1] trajetória, enquanto professora de Língua Portuguesa, nunca pude dizer, de forma convincente, que todos os alunos de uma classe que lecionava dominaram a prática de leitura e escrita. O ato de ler para alguns deles era, pura e simplesmente, a decodificação do signo. E mais: quem lia com mais rapidez significava, para eles, ser um "bom leitor". Quanto à produção textual, as coisas não eram diferentes, pois dificilmente os alunos conseguiam ter interesse pela escrita de textos. Eles consideravam a escrita algo enfadonho e cansativo. Alegavam sempre que faltavam-lhes ideias para escrever. Isso me inquietava e, durante as reuniões de planejamento no Centro Educacional Pedro Américo dos Santos (CEPAS), era fala recorrente de quase todos os professores da área de linguagem, que era preciso fazer algo para minimizar essa situação.

Por entender que a minha profissão não se resume apenas à preparação de aulas tendo como suporte apenas o livro didático, mas que devo ter como referencial a realidade dos alunos para que os conteúdos sejam adequados a essa realidade, senti que precisava transformar a minha prática no intuito de levar os alunos a perceberem a importância de escreverem com autonomia e criticidade, tendo em vista o fato dessa habilidade ser condição precípua na sociedade letrada atual.

O CEPAS, escola situada na zona rural do município de Tremedal-Ba, apresenta algumas dificuldades que, em alguns momentos, impedem um trabalho mais dinâmico em sala de aula, a exemplo, cito a falta de uma biblioteca. Contamos com apenas poucos livros de histórias infanto-juvenis e, às vezes, a sala não fica aberta, pois funciona mais como "depósito" de materiais. A sala de informática conta com cinco computadores e, raramente, algum professor faz uso desse recurso para suas aulas. Outro aspecto que vale ressaltar é o relevo bastante acidentado da região e o fato de 80% (oitenta por cento) dos alunos usarem algum meio de transporte público para chegarem até a escola, o período de chuvas

[1] Os pronomes de primeira pessoa do singular serão utilizados quando eu fizer referência à minha prática pedagógica.

compromete o andamento das aulas, pois os mesmos ficam impedidos de saírem de suas regiões.

Esses fatores impedem o ânimo dos alunos — a maioria de família de baixa renda. Eles ajudam os pais no sustento da casa e ainda têm que pegar o transporte escolar, pois a escola fica distante de suas residências. Vale destacar, ainda, que muitos alunos saem de casa uma hora e meia antes do período da aula e a merenda não é frequente na escola, o que causa mais apatia no aluno, sendo que este tem que ficar quatro horas em sala de aula para depois passar um tempo dentro do ônibus antes de chegar em casa.

Quanto ao comportamento em sala de aula, considero os alunos um tanto quanto passivos, pois raramente questionam a difícil realidade e quase nada fazem para mudá-la. O fato de, às vezes, terem que voltar mais cedo para casa por falta de merenda ou terem as aulas dispensadas em decorrência da chuva ou porque os transportes não podem buscá-los em nada os incomoda.

Percebendo o desinteresse dos alunos no que concerne à prática da escrita de textos, acredito que isso está intrinsecamente ligado ao fato da metodologia utilizada em sala de aula desvincular-se da realidade vivida por eles. Esse fator dificulta o trabalho com língua materna, principalmente quando não há valorização da cultura local e respeito pelas variedades linguísticas que os alunos trazem para o espaço escolar. Essa desvalorização acaba provocando o silêncio no aluno e isso repercute na sua escrita, pois é obrigado a aprender uma "outra língua" e esquecer-se daquela que ele utiliza para se comunicar nos espaços utilizados por ele.

Foi no Mestrado Profissional em Letras — ProfLetras — que aprendi a olhar de outra forma para os meus alunos, para a realidade de cada um e da própria escola e, assim, nessa autoavaliação, percebi que precisava articular as teorias estudadas no curso com a prática diária da sala de aula, no firme propósito de impulsionar uma mudança de pensamento, principalmente no que concerne à leitura e à escrita de textos dos mais diversos gêneros.

Foi essa percepção que me fez buscar aprofundar nas leituras das principais correntes teóricas e filosóficas que norteiam a prática pedagógica e que tivessem consonância com a proposta do curso de mestrado, que requisita a elaboração de um projeto interventivo que tenha por objetivo a melhoria da educação. Parti, então, para a leitura e compreensão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998 — doravante PCNs) por considerar esse documento um norte para o professor comprometido com o ato de ensinar. Ademais, compreendi ser difícil trabalhar com gêneros textuais em sala de aula sem fazer uma ponte com o pensamento do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1999), que defende a linguagem

dialógica e interacionista. Percebi, assim, que as orientações referentes aos gêneros do discurso contidas PCNs (1998) são influenciadas pela filosofia bakhtiniana.

Mesmo tendo ciência da importância de todo esse arcabouço teórico, sabia que desenvolver um projeto em sala de aula demandaria tempo e preparo, haja vista que o principal foco era não a mera repetição de conteúdos para a aprendizagem de um determinado gênero textual, mas a promoção de uma prática pedagógica que transforme o aluno na peça-chave do processo de ensino-aprendizagem. Dentro de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, esse trabalho deveria instigar situações de desafio, em que a construção do conhecimento não se daria apenas pela interação com o outro, mas pela participação ativa do sujeito no meio social.

Sendo assim, atentei-me para a proposta de SD desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83, grifo dos autores), cuja "[...] finalidade é ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação".

Sabendo das dificuldades dos alunos nas questões referentes à escrita, resolvi me atentar para as situações do cotidiano da sala de aula para perceber o que causava interesse nos alunos e, assim, descobri que os mesmos gostavam de ouvir histórias. A prática de contar histórias sempre existiu em minhas aulas e, às vezes, os alunos pediam para repetir algumas histórias que já tinham ouvido. Repetir essas histórias era possível, tendo em vista o fato de que lecionava na turma desde o ano de 2015, quando os alunos cursavam o 6º ano. Por isso, pensei que nada seria mais acertado do que trabalhar com um gênero textual que lhes despertasse para a escrita de experiências que eram próprias deles e do lugar onde vivem.

Com o embasamento teórico, associado à minha inquietação, pensei em elaborar um projeto fundamentado na seguinte questão norteadora: a) como se processa a apropriação dos recursos estruturais, discursivos e linguísticos e da autoria na produção de memórias literárias?

Tendo como força motriz o questionamento acima, propus a mim mesma construir um projeto que partisse dessa inquietação e que tivesse por fim a transformação de uma realidade na área do ensino.

Como verifiquei que eles gostavam de ouvir histórias e sabendo que essas e outras questões mereciam uma pesquisa mais aprofundada, não apenas pela necessidade de aperfeiçoamento profissional, mas por acreditar que os alunos do 8º ano gostam de ouvir histórias, porém não conseguem estabelecer relação entre esses relatos e os conteúdos

escolares devido à falta de um trabalho específico com o gênero discursivo memórias literárias.

Sendo assim, estabeleci como objetivo geral do trabalho desenvolver atividades de escuta de memórias e relatos de situações cotidianas favorecendo a apropriação dos recursos estruturais, discursivos e linguísticos e da autoria na produção de memórias literárias. Para tanto, foram estabelecidos três objetivos para a pesquisa e dois objetivos específicos para a SD, a fim de avaliar o desempenho do aluno no decorrer do processo, a saber:

Objetivos específicos da pesquisa:

- Analisar o nível de dificuldade dos alunos quanto à compreensão do gênero memórias literárias;
- Identificar, com a PI, as principais dificuldades do aluno quanto aos elementos estruturais, discursivos e linguísticos e da autoria que caracterizam o gênero memórias literárias;
- Analisar, no processo de desenvolvimento da SD, as principais dificuldades e em que medida os alunos se apropriam dos elementos estruturais, discursivos e linguísticos e da autoria que caracterizam o gênero memórias literárias;
- Analisar, com a PF, em que medida os alunos se apropriaram dos elementos estruturais, discursivos e linguísticos e da autoria que caracterizam o gênero memórias literárias.

Objetivos específicos da SD:

- Identificar as características formais e discursivas do gênero memórias literárias;
- Desenvolver procedimentos que ampliem a competência comunicativa, oralizando e escrevendo textos socialmente relevantes sobre o trabalho com o gênero memórias literárias.

Com a aplicação da SD, o meu intuito era contribuir para aprimorar o olhar reflexivo, a sensibilidade e a produção de textos desse gênero por parte dos alunos do 8º ano A do ensino fundamental do CEPAS.

O primeiro capítulo deste trabalho, intitulado “Construção teórica e concepção de linguagem: alicerce da prática pedagógica nas aulas de Português” está subdivido em duas partes: 1) Concepções de linguagem e o ensino de língua materna — onde discorremos sobre a importância da prática pedagógica estar alicerçada numa concepção de linguagem que privilegie o caráter social e discursivo da língua; 2) O ensino de língua portuguesa — fazemos um breve percurso de como tem sido o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras e as principais discussões trazidas por teóricos da língua e por documentos oficiais, tais como

os PCNs (BRASIL, 1998) e a *Base Nacional Comum Curricular* (2016 — doravante BNCC), que trazem reflexões sobre um ensino que deva garantir a todos o domínio da linguagem e o pleno exercício da cidadania e, por fim, no tópico intitulado "Ensino da oralidade e escrita", tratamos da importância de se trabalhar os dois eixos da língua — fala e escrita — na escola, deixando de lado a ideia dicotômica de que a escrita é superior à fala; a oralidade e a escrita são importantes no uso da língua e não competem.

O segundo capítulo, "Gêneros textuais/discursivos na sala de aula", também se divide em três partes, a saber: 1) Bakhtin e os gêneros do discurso — destacamos as principais considerações filosóficas de Bakhtin (1999), uma vez que o filósofo propõe a interação como o centro da preocupação pedagógica com a linguagem e assim indica a necessidade de a reflexão sobre a normatividade gramatical vir a ser em função da interlocução, do uso real da linguagem e não de um saber sobre a linguagem; 2) Marcuschi: discurso, texto e gênero — discorremos acerca da impossibilidade de separar discurso, texto e gênero, sendo que eles estão intrinsecamente ligados. Marcuschi considera que todos os seres inseridos em uma sociedade usam a linguagem de forma interativa e que toda atividade discursiva acontece por meio de gêneros textuais que "são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia" (MARCUSCHI, 2008, p. 161) e; 3) O trabalho com gêneros textuais na sala de aula — destacamos a importância do trabalho com gêneros no ensino de leitura e produção textual, tendo em vista o fato de promover a interação social.

No terceiro capítulo, "O lugar da literatura nas aulas de português", apresentamos uma breve retrospectiva da história da educação brasileira e como é visto o ensino da literatura na escola. No tópico intitulado "Memórias literárias: um gênero menor?" — fazemos uma reflexão a respeito da concepção de gêneros literários que perdurou por muito tempo no mundo ocidental e como têm sido visto os demais gêneros que vão surgindo no decorrer do tempo, dentre eles as memórias, que alguns teóricos denominam de gêneros confessionais e insistem em relegar a um segundo plano. Num outro tópico, buscamos caracterizar as memórias literárias como um gênero discursivo segundo as concepções bakhtinianas e, por último, fazemos uma abordagem sobre o trabalho com produção de memórias literárias nas aulas de língua portuguesa.

Após esses capítulos iniciais de fundamentação teórica, dedicamos o quarto capítulo à metodologia da pesquisa. Nesse, esclarecemos aspectos quanto ao tipo de pesquisa realizada, ao contexto escolar da pesquisa, ao projeto de intervenção e ao *corpus* produzido para a análise de dados, que será apresentada no quinto capítulo.

Por fim, dedicamos uma parte do nosso trabalho às considerações finais. Aqui retomamos alguns pontos importantes como os questionamentos que motivaram a nossa empreitada em busca da construção de sentidos nas aulas de língua materna.

Acreditamos que a nossa pesquisa tenha pertinência à medida que busca contribuir para a melhoria das aulas de língua portuguesa e que também seja fundamental a mudança de posturas, deixando de lado práticas de ensino obsoletas, haja vista o fato ser no interior da sala de aula o lugar onde deve iniciar a construção dos conteúdos de língua portuguesa tanto mencionada por Geraldi (1997).

1 CONSTRUÇÃO TEÓRICA E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: ALICERCE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Traremos uma breve introdução sobre as concepções de linguagem, do ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras e alguns fundamentos teórico-metodológicos que postulam a importância do trabalho com a língua materna — oralidade e escrita — estar alicerçado numa concepção sócio-discursiva da linguagem.

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Travaglia (2009) considera que a postura do professor em sala de aula e o ensino de língua materna são determinados pela maneira como este concebe a língua e a linguagem. Para o autor, a concepção de linguagem e a postura relativa à educação estão subjacentes na articulação metodológica, aparecem antes mesmo da prática.

Nas palavras de Antunes (2003, p. 39, grifos da autora), "[...] toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita, ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*". Nesse sentido, acreditamos que, mesmo de forma inconsciente, a maneira como o professor conduz a sua prática diariamente na sala de aula e a metodologia utilizada por ele podem favorecer ou não a compreensão e a produção de textos, sejam eles escritos ou orais.

Fundamentalmente são três as concepções de linguagem: a) a linguagem é a expressão do pensamento; b) a linguagem é instrumento de comunicação e; c) a linguagem é uma forma de interação.

A primeira concepção da linguagem traz em seu bojo a ideia de que as pessoas que não expressam bem é porque não pensam ou, quem expressa "mal" pensa "mal"; presume-se, portanto, que há uma organização lógica do pensamento e da linguagem a ser seguida. Conforme o que postula o professor Travaglia (2009, p. 21, grifo do autor), as regras a serem seguidas "[...] se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever "bem" que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional*." Sob essa ótica, dominar as técnicas do bem falar e escrever pressupõe que o indivíduo possua, também, um pensamento claro, lógico e preciso. Para essa abordagem, a linguagem como produto da interação humana não existe, pois o aspecto social não interfere. Travaglia afirma que, nesse sentido:

> A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

A linguagem nessa abordagem não considera o outro, aquele para quem se fala. As circunstâncias sociais e o outro não afetam o discurso do falante, que é processado no interior da mente, de forma individualizada.

A segunda concepção traz a linguagem como instrumento de comunicação. Essa abordagem, que tem como principal referência os estudos realizados por Saussure (1974), traz a língua como um fato social, uma vez que pertence a todos os integrantes de uma comunidade, porém é exterior ao indivíduo, que não pode criá-la nem modificá-la. Partimos do que nos afirma Travaglia:

> Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

De acordo com a definição acima, a língua é um código que deve ser dominado pelos falantes, a fim de que a comunicação se processe com êxito. A língua é vista como um ato social pelo fato de envolver no mínimo, duas pessoas, falante e ouvinte; no entanto, o fato de não se poder modificá-la condiciona os usuários dessa mesma língua a dominar os códigos apenas, a fim de usá-los quando se desejar transmitir uma mensagem. É uma linguagem puramente mecânica. Essa ideia é corroborada por Travaglia, ao afirmar:

> Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2009. p. 22-23).

A interlocução, nesse sentido, é excluída. Há o interesse apenas na presença do emissor (codificador) e do receptor (decodificador) de uma mensagem. Pensar num ensino a partir dessa perspectiva é acreditar que o aprendizado da língua seja possível apenas pela simples transmissão de conteúdos pelo professor, em que se ensina a língua pela língua, numa

função metalinguística, e não como um objeto de estudo que pode ser (re)construído por meio da interação professor-aluno.

Já a terceira concepção traz a linguagem como forma de interação. Nessa perspectiva interacionista da linguagem, o indivíduo usa a língua não para exteriorizar o pensamento, pura e simplesmente, nem tampouco para transmitir informações, apenas. Dentro dessa abordagem, Travaglia (2009, p. 23) confirma que "[...] a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico." Desse modo, a linguagem só se concretiza no dialogismo, na interação entre sujeitos situados num mesmo contexto histórico e ideológico, cuja marca se faz presente nos discursos produzidos pelos mesmos.

Contrariamente à definição postulada por Saussure (1974), a concepção de linguagem como forma de interação tem nas ideias de Bakhtin (1986) a sua principal referência:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Conforme a reflexão bakhtiniana, o conhecimento é produzido na interação verbal entre sujeitos situados em um contexto sócio-histórico, e estes são transformados na e pela linguagem. A linguagem, vista sob esse prisma, não se produz no vazio, para função nenhuma. Ela possui sempre uma finalidade e existe para o outro. Segundo o mesmo autor,

> [...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor (BAKHTIN, 1986, p. 113).

As considerações filosóficas de Bakhtin podem fundamentar um trabalho produtivo com a língua na escola, porque coloca a interação como centro da preocupação pedagógica com a linguagem e indica a necessidade de a reflexão linguística vir a ser em função da interlocução, do uso real da linguagem e não de um saber sobre a linguagem.

A esse respeito, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 19) privilegiam o ensino da língua pautado na interação e consideram, ainda, que somente pela linguagem é que homens e mulheres têm "[...] possibilidade de plena participação social".

Destarte, acreditamos que o ensino da língua alicerçado na concepção interativa da linguagem afeta não somente o indivíduo, mas também o meio em que vive, por cumprir, de fato, "[...] seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania" (ANTUNES, 2003, p. 34).

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua materna era, até a década de 70, pautado num modelo tradicional e normativo da língua, cuja meta era ensinar a gramática, "o bem falar e o bem escrever" aos alunos. Franchi (2006, p. 16), define a gramática tradicional como "[...] o conjunto de normas para bem falar e escrever estabelecida pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores" e que saber gramática significava conhecer as regras e dominá-las tanto nocional quanto operacionalmente. Esse modelo de ensino trazia em seu cerne uma visão elitizada da gramática, uma vez que o seu uso era recorrente entre aqueles que tinham acesso à "boa literatura", pois quem "ditava" as normas do bem falar e escrever eram os bons escritores.

Embora as gramáticas normativas ainda sejam comuns no ensino formal de uma língua, foi com o advento da Sociolinguística que as reflexões acerca de uma nova concepção de língua propunham a reformulação do ensino e, consequentemente, uma nova postura no modo de ensinar.

Para Marcuschi (2008, p. 57), "[...] a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer de uma metaliguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua." Há, nessa assertiva, uma crítica ao ensino puramente metalinguístico da linguagem, tendo em vista que "[...] a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua" (ANTUNES, 2003, p. 89). Desse modo, o ensino de língua portuguesa deve levar em conta as diversas possibilidades das práticas de linguagem e os seus diferentes usos no cotidiano dos falantes.

Foi esse novo pensar produzido a partir de pesquisas realizadas por uma linguística independente da tradição normativa que trouxe para os documentos-base que norteiam a elaboração de todos os currículos da educação brasileira uma nova perspectiva do ensino da língua. A esse exemplo, mencionamos os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2016), que trazem em sua matriz todo o arcabouço teórico dos estudiosos que defendem a língua como forma de interação entre os sujeitos constituintes de uma sociedade.

Quanto ao ensino da linguagem, os PCNs (BRASIL, 2018) afirmam que

> O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Tendo como base os postulados sociointeracionistas da linguagem, os PCNs (BRASIL, 1998) defendem uma concepção que privilegia o caráter discursivo da língua e que o domínio desta é condição primordial para a garantia do exercício pleno da cidadania. À escola cabe o papel de propiciar aos sujeitos nela envolvidos o aprendizado necessário para a garantia desse direito individual e inalienável; uma escola não excludente, comprometida com o seu papel social e cujo objeto de ensino das aulas de língua portuguesa seja "[...] o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem" (BRASIL, 1998, p. 22). Por conseguinte, não há prática social que não seja mediada pela linguagem e a escola, como um lugar privilegiado pela diversidade linguística nela presente, deve elaborar um projeto de ensino que leve em consideração a construção de conhecimentos por meio da interação discursiva e que procure recriar dentro da sala de aula situações enunciativas que acontecem também além dos muros da escola.

É bastante instigante a pergunta com a qual Marcuschi (2008, p. 50) abre o capítulo "Processos de produção textual" do livro intitulado *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. O autor indaga: "Quando se ensina língua, o que se ensina?".

A esse questionamento, o próprio Marcuschi responde mais adiante:

> [...] o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à

> enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino (MARCUSCHI, 2008, p. 55-56).

As reflexões de Marcuschi partem das proposições bakhtinianas presentes nos PCNs (BRASIL, 1998), que rejeitam o ensino puramente metalinguístico quando há outras funções essenciais no uso da linguagem, e o ensino de língua materna pautado em análises isoladas não garantem ao aluno a competência discursiva.

> [...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases –, que, descontextualizadas, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Nessa mesma perspectiva, Antunes afirma que o uso do texto em sala de aula não deve ser tomado como uma válvula de escape para a monotonia causada pelas aulas de gramática. Para ela, nossa linguagem é permeada, única e exclusivamente, por textos e discursos e estes devem ser o centro do ensino da língua.

> O texto não é a forma prioritária de usar a língua. É a única forma. A forma necessária. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade de linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas (ANTUNES, 2007, p. 130).

Ao se tomar o texto como “unidade básica do processo de ensino”, como propõem os PCNs, abre-se um leque de possibilidades de discussão e produção de textos a partir das vozes que emergem na sala de aula como representativas de realidades sociais e culturais diferentes e que, por isso mesmo, devem ser respeitadas e valorizadas.

Sendo assim, o texto possui um caráter discursivo e interativo que acontece somente na interlocução entre indivíduos situados num dado contexto social e cultural; deve, portanto, ser tomado como ponto de partida e de chegada no ensino da língua. Entretanto, é necessário salientar que as pessoas não têm total liberdade de construir os enunciados da língua, conforme atesta Antunes (2003). Esses são construídos, reconstruídos, significados e ressignificados na interação entre os sujeitos. A gramática internalizada existe e não há como negar isso; porém, o que deve ser evitado nas escolas é um ensino gramatical de caráter

puramente prescritivo. Desse modo, podemos afirmar que a gramática, ainda, tem o seu papel garantido no ensino da linguagem, mesmo que ela não exista por si só, mas "[...] em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos" (ANTUNES, 2003, p. 92).

A autora faz uma crítica a um falso ensino em que o professor utiliza o texto para "colher palavras" e ensinar nomenclaturas gramaticais como se isso fosse suficiente para fazer o aluno "[...] gostar de literatura, a ser um leitor eficiente, interpretativo e crítico, ou um escritor ou falante que valha a pena ser lido ou escutado" (ANTUNES, 2007, p. 131). A esse respeito, Geraldi (1997) ressalta a importância do trabalho com o texto em sala de aula, pelo seu poder de interação, de interlocução, seja por meio de produção textual ou de leitura. Esse trabalho, conforme o autor, é o que dará ao professor de língua portuguesa os caminhos necessários para a análise linguística. Mendonça (2006) aponta que o termo "análise linguística" foi usado pela primeira vez por Geraldi em 1984 para se contrapor a um ensino puramente tradicional da gramática:

> O termo *análise linguística* [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi cunhado por Geraldi em 1984, no artigo "Unidades básicas do ensino de português" parte da coletânea *O texto na sala de aula* [...] para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica (MENDONÇA, 2006, p. 205 – grifo da autora).

Quando Geraldi (1997b) usou a expressão "análise linguística", ele propunha o trabalho com aspectos gramaticais tendo como recurso os textos de seus próprios alunos e, com isso, ele tinha por objetivo a reescrita. O autor alerta que o professor não deve nunca utilizar essa metodologia para "[...] limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina" (GERALDI, 1997b, p.74). Podemos inferir, portanto, que o autor não abole as atividades sobre as questões gramaticais, mas propõe um trabalho paralelo e simultâneo, conforme o mesmo explica em nota que a análise linguística "[...] inclui tanto o trabalho com questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto" (GERALDI, 1997b, p. 74).

Mendonça (2006) elaborou um quadro que demonstra as principais diferenças entre o ensino pautado nos aspectos da gramática e o ensino voltado para a prática de análise linguística. Veremos que a metodologia utilizada e a concepção que se traz da língua se diferenciam em muitos aspectos.

Quadro 01 - Diferença entre ensino de gramática e análise linguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: MENDONÇA, 2006, p. 207.

Tendo como base o quadro acima, depreendemos que o ensino de português alicerçado na prática de análise linguística traz pontos essenciais, como a associação das habilidades epilinguísticas e metalinguísticas e, principalmente, a centralidade nos efeitos de sentido possibilitados pelo texto. Geraldi (1997, p. 113) corrobora essa ideia quando ele afirma que "[...] a presença do texto constrói-se como possibilidade de reapropriação, pelo professor, e pelos alunos, de seu papel produtivo. Por esta via pode se dar a desconstrução da identidade atual (exercício da capatazia) e a construção de uma nova identidade".

Diante do exposto, percebemos a crescente necessidade de reformulação dos métodos de ensino da língua portuguesa. Percebe-se que o domínio da leitura, compreensão e produção de textos, sejam eles orais ou escritos, é uma necessidade premente na modernidade e, como o papel da escola é possibilitar ao aluno o pleno exercício da cidadania, torna-se mais do que necessária a constituição de práticas que consolidem um trabalho voltado para a ampliação da competência discursiva dos alunos.

1.2.1 Ensino da oralidade e escrita

Marcuschi e Dionísio (2007, p. 13, grifo dos autores) afirmam que "[...] toda nossa atividade discursiva situa-se, *grosso modo*, no contexto da fala ou da escrita". Ora, todas as situações sociais são mediadas pela interlocução, pela comunicação (fala ou escrita) e o sujeito, ao integrar o ambiente escolar, traz consigo todo o conhecimento linguístico proveniente de suas relações com familiares e amigos. Nesse caso,

> Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (BRASIL, 1998, p. 24).

Percebemos, assim, que o ensino da língua falada não é papel da escola, posto que o aluno já possui esse conhecimento ao ingressar o ambiente escolar e ele deve ser aprimorado por meio da interlocução que existe, naturalmente, nesse espaço. Ainda em consonância com o expresso acima, os PCNs (BRASIL, 1998) defendem que a interação por meio do diálogo entre professores e alunos é importante por propiciar a construção de conhecimentos e valores, pois há nessa relação dialógica troca de informações, de opiniões, confronto de ideias, requisitos necessários no processo de ensino-aprendizagem, mas não é esse o ideal da escola que busca instrumentalizar o aluno para que este se torne um "[...] usuário competente da linguagem no exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 24).

É ilusão pensar que somente a interação dialógica que ocorre entre professores e alunos nos momentos de aula possa dar conta das exigências que demandam dos gêneros orais, principalmente nas esferas públicas. Vale salientar que somente a partir da década de 90, com a publicação dos PCNs (BRASIL, 1998), que a oralidade e os gêneros textuais tiveram um lugar de destaque nas reflexões sobre o ensino, pois o ensino tradicional, de "concepção bancária" (FREIRE, 1987), não dava muita importância a esse aspecto, visto que o professor era o detentor do conhecimento e o aluno, um receptor passivo.

Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15) propõem o estudo de questões referentes à oralidade como ponto de partida para se compreender o funcionamento da escrita e ponderam que "[...] não há razão para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem".

Ao defenderem o trabalho com essas duas modalidades da língua — fala e escrita —, os autores privilegiam os usos reais da palavra em detrimento do alto valor que se dava, até então, a um ensino voltado para os aspectos formais da língua, como as regras e as normas gramaticais. Para eles, ao se estigmatizar a escrita como superior à fala, de modo geral, traz consequências danosas para algumas formas de oralização, principalmente aquelas comuns entre indivíduos de pouca escolaridade.

Marcuschi e Hoffnagel (2007, p. 87-88) discordam de estudiosos que afirmam ser a escrita mais racional e mais objetiva que a fala. Para eles, "[...] racionalidade e objetividade não são propriedades da tecnologia, mas de nossa condição humana, de nossas convicções e inserção sociocultural e histórica que determinam a natureza do conhecimento".

Nessa perspectiva, Antunes (2003, p. 22, grifos da autora) orienta que o ensino de língua portuguesa deve se "[...] articular em torno de dois grandes eixos: o do ***uso*** da língua oral e escrita e o da ***reflexão*** acerca desses usos". Nesse sentido, ela parte da premissa de que a produção discursiva como prática social deve ser analisada em seu contexto de produção e formas de transmissão. Ou seja, as atividades de linguagem devem funcionar de maneira tal que os usuários da língua entendam o seu funcionamento.

Ora, todo discurso situa-se num determinado contexto social, parte de alguém (emissor) para o outro (receptor) com uma finalidade. A esse discurso é atribuído efeitos de sentido que são (re)construídos na mediação entre os interlocutores. A reflexão a partir da construção de conhecimentos que acontece na interação é fundamental para que os indivíduos produzam e compreendam a linguagem. Sendo assim, todo discurso realizado por meio do texto é socialmente reconhecido como uma entidade *relativamente estável*, que é denominado de gênero textual ou discursivo.

Bakhtin (2016) defende que o gênero discursivo traz em sua essência a ideia de dialogismo, de prática social da linguagem, de comunicação interativa e deve, portanto, ser o foco principal do ensino de língua portuguesa.

2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Neste capítulo, faremos uma abordagem sobre as principais contribuições de Bakhtin e Marcuschi para os estudos concernentes aos gêneros do discurso e as modernas metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula pelos professores para o trabalho com a produção oral e escrita dos alunos.

2.1 BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Mikhail Bakhtin (1895-1975), pensador russo que se dedicou, no início do século XX, ao estudo da linguagem e da literatura, foi o primeiro a empregar a palavra gêneros num sentido mais amplo, pois, até então, o estudo dos gêneros se concentrava, primordialmente, no campo da literatura, tendo surgido nas tradições poética e retórica, com Platão e Aristóteles (Cf. BAKHTIN, 2016, p. 13; MARCUSCHI, 2008, p. 152).

O pensador russo foi quem rompeu a fronteira ao incorporar o termo "gêneros" na linguística, mais especificamente na perspectiva do enunciado. Para Bakhtin (2016), toda atividade humana é mediada pela linguagem e esta se efetiva somente por meio de enunciados, sejam eles escritos ou orais. A esses enunciados produzidos na interação entre os indivíduos socialmente constituídos, o autor chama de gêneros do discurso:

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifos do autor).

A posição defendida por Bakhtin (2016) de que toda comunicação verbal se dá por meio de textos "relativamente estáveis" nos leva a entender que os enunciados não são produzidos de forma aleatória, mas há todo um contexto envolvido — situação social, interlocutores — que faz com que um indivíduo escolha determinado gênero, por estar mais

adequado à situação sociocomunicativa. A adaptação de gêneros discursivos à situação de comunicação acontece, na maioria das vezes, de forma inconsciente pelos indivíduos. É algo tão natural que nem se percebe.

Bakhtin (2016, p. 12) salienta que há "extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos)." Entendemos que a diversidade e a riqueza no interior das produções linguísticas são infindáveis, mas organizadas, e isso levou o russo a uma "categorização", dividindo os gêneros discursivos em primários e secundários.

Conforme Bakhtin (2016), os gêneros primários são simples, procedem de situações de comunicação verbal espontâneas, corriqueiras, em que não há muita elaboração; são essencialmente informais e sugerem o imediatismo na interação. A exemplo disso, podemos citar o bilhete, o recado, o telefonema, o diálogo, a carta. Em contrapartida, os gêneros denominados secundários são mais complexos por estarem situados no âmbito de uma comunicação cultural mais evoluída e elaborada, como o romance, o discurso científico e o teatro, por exemplo.

Ainda para Bakhtin (2016, p. 15), os gêneros primários e secundários são dotados da mesma essência, o fenômeno que os compõe é o mesmo: o enunciado verbal. Para o autor, não existe "uma diferença funcional" entre esses gêneros, mas um nível de elaboração maior, em que o mesmo considera que os gêneros secundários, por serem culturalmente mais organizados, situam-se predominantemente no âmbito da escrita.

Bakhtin (2016), ao apontar os gêneros como "relativamente estáveis", não significa que sejam estanques. Os gêneros sofrem mudanças com o passar do tempo, são reelaborados à medida que novas tecnologias e situações sociais surgem e apontam para novas necessidades de interação. A esse respeito, podemos citar o gênero *e-mail*, que se constitui numa adaptação da carta.

Com base nos postulados bakhtinianos, são três os elementos que caracterizam um gênero: a) conteúdo temático; b) construção composicional e c) estilo.

O conteúdo temático é o tema do enunciado, aquilo sobre o que se fala; pode-se dizer que o conteúdo temático é a materialização daquilo que se pretende dizer. Ele é veiculado por uma construção composicional que, na acepção de Bakhtin, é o elemento que, de fato, define um gênero, diferenciando-o dos demais. A construção composicional, nesse sentido, refere-se à estruturação e ao aspecto formal do texto.

Fiorin (2006, p. 62) define o estilo como "seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua

compreensão responsiva ativa no enunciado". Desse modo, cada gênero carrega um estilo de linguagem que lhe é subjacente. Em relação ao estilo, Bakthin faz a seguinte consideração:

> Todo enunciado — oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva — é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual (BAKHTIN, 2016, p. 17).

O estilo, nessa perspectiva, é uma marca de individualidade de quem produz o enunciado, o discurso. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que nem sempre o sujeito pode representar a sua individualidade estilística nos gêneros discursivos, como, por exemplo, nos documentos oficiais, pois estes possuem uma linguagem que lhes é própria. Os gêneros mais favoráveis de refletir a linguagem de seus produtores e um estilo individual, segundo Bakhtin, são os literários.

Enfim, os "[...] três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação", afirma Bakhtin (2016, p. 12, grifo do autor).

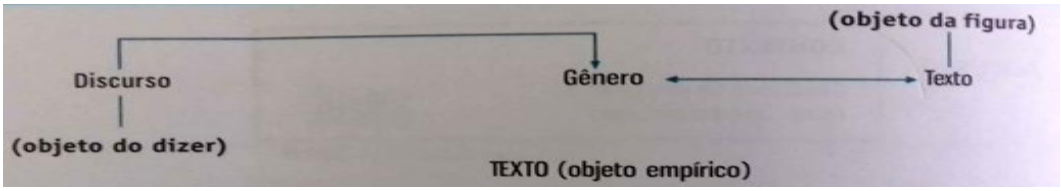
Sendo assim, cada campo da comunicação (oralidade e escrita) elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciado por meio da fusão desses três elementos, os quais Bakhtin chama de gêneros do discurso.

2.2 MARCUSCHI: DISCURSO, TEXTO E GÊNERO

Segundo Marcuschi (2008), o gênero é uma prática social que se situa entre o discurso e o texto. O mesmo utiliza um esquema (conforme se vê abaixo) proposto por Coutinho[2] (2004, p. 32) para fazer a diferenciação entre discurso, texto e gênero.

FIGURA 1 – Esquema de diferenciação entre discurso, texto e gênero

[2]COUTINHO, A. *Schematisation* (discursive) et *disposition* (textuelle). In: ADAM, J.-M.; GRIZE, J.-B. & BOUACHA, M.A. (orgs.). *Texte et discours: categories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, 2004, pp. 29-42.



FONTE: Antónia Coutinho, 2004, p. 32.

Ao considerar o discurso como "objeto do dizer", Coutinho (2004, p. 32) afirma que o discurso é "[...] uma prática linguística codificada, associada a uma prática social (socioinstitucional) historicamente situada" (apud MARCUSCHI, 2008, p. 84). Nesse sentido, podemos perceber a função interativa da linguagem, e que a prática discursiva é social, tendo em vista o fato de envolver participantes e uma situação sócio-histórica de enunciação.

Conforme o esquema acima, o texto é tido como "objeto de figura", ou seja, um objeto empírico. Sendo assim, podemos considerar que o texto é a materialização do discurso, por ser um fenômeno linguístico empírico, observável, concreto.

Por fim, o gênero está posicionado entre o discurso e o texto, exatamente por operar "[...] como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável" (MARCUSCHI, 2008, p. 84). O autor ainda segue dizendo que os "[...] gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem" (MARCUSCHI, 2008, p. 84). Consequentemente, o gênero pode ser considerado um regulador da atividade enunciativa, por ser uma atividade discursiva estabilizada dentro das sociedades. A escolha de determinados gêneros para a composição de um texto não é totalmente livre, uma vez que estes se ajustam a vários tipos de controle de ordem social.

Marcuschi (2008) considera que a comunicação verbal — que pode ser oral ou escrita — só é possível acontecer por meio de algum gênero textual, quando afirma que:

> Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Assim, o autor considera que todos os seres inseridos em uma sociedade usam a linguagem de forma interativa e que toda atividade discursiva acontece por meio de gêneros textuais que "[...] são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia" (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Não há, portanto, como separar discurso, texto e gênero, uma vez que eles estão intrinsecamente ligados. Marcuschi (2008) vai mais além e defende a tese de que o sujeito que opera a língua não é um sujeito individual, mas um ser social e que os textos são construídos nesse amálgama de linguagem, cultura e sujeitos históricos que operam nos contextos sociais, onde os sujeitos se apropriam da linguagem e são apropriados pela linguagem e pela sociedade em que vive.

2.3 O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA

As metodologias relativas à leitura e produção de textos ganharam uma nova perspectiva a partir da publicação dos PCNs (BRASIL, 1998), quando se deixava de lado o modelo tradicional de enfoque apenas nas tipologias textuais, mais especificamente, a descrição, narração e dissertação. Assim, os PCNs (BRASIL, 1998) sugerem a exploração dos diversos gêneros de texto na sala de aula a fim de que os alunos desenvolvam competências e habilidades para os mais variados usos da língua.

Foi a partir das sugestões contidas nos PCNs (BRASIL, 1998) que o trabalho com gêneros textuais foi considerado um aliado importante no ensino de língua portuguesa, exatamente por considerar a função social da língua, em que o sujeito seja capaz de utilizá-la "[...] de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita" (BRASIL, 1998, p. 23).

A orientação para o trabalho em sala de aula é, portanto, o uso do texto em diferentes e variados gêneros, nas modalidades escrita e oral, que visam à autonomia discursiva do aluno, como bem lembram Kuhn e Flores:

> Trabalhar o texto — leia-se, aqui, através da prática de leitura e de análise linguística — à luz da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos permite que o aluno atente a aspectos relevantes que dizem respeito às competências linguística e estilística, proporcionando, ao fim, o conhecimento sobre a heterogeneidade dos discursos. Pode-se desenvolver, dessa maneira, a competência discursiva em sala de aula (KUHN; FLORES, 2008, p. 75-56).

Interessante notar na citação acima que os autores comungam da mesma premissa postulada pelos PCNs (BRASIL, 1998) de que o trabalho com os diversos gêneros textuais tem por finalidade o desenvolvimento da competência discursiva nos alunos. Entretanto, os mesmos PCNs (BRASIL, 1998) sugerem que, "[...] sobre o desenvolvimento da competência

discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem" (BRASIL, 1998, p. 23). Mas também, adverte: "É preciso abandonar a crença na existência de um único gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social" (BRASIL, 1998, p. 24).

Ora, Bakhtin (2016, p. 12, grifo do autor) salienta que há "[...] extrema *heterogeneidade* de gêneros do discurso". Depreende-se, portanto, que a escola não tem condições de promover a aprendizagem de todos os gêneros representativos da oralidade e da escrita, tendo em vista o fato de serem muitas as disciplinas a serem trabalhadas. Inúmeras são as contribuições que os PCNs (BRASIL, 1998) oferecem aos professores quanto ao ensino de Língua Portuguesa, cujas orientações defendem o trabalho com gêneros; no entanto, eles não dão o suporte de como, efetivamente, se deve trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, ou seja, não ensinam como fazê-lo na prática. Delega, enfim, à escola e ao professor esse papel.

> [...] o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas (BRASIL, 1998, p. 65).

Pensando na importância do ensino dos diversos gêneros textuais na sala de aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um modelo didático que atenda às peculiaridades de cada gênero: as SD, que são "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Os autores postulam que, por meio de SD bem planejadas e fundamentadas, é possível os professores ensinarem aos alunos a utilização da língua escrita e falada nas mais diversas situações, sejam elas escolares ou extra-escolares.

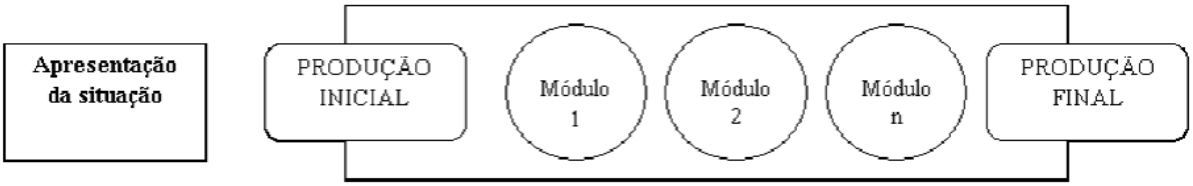
2.3.1 Sequência didática: o trabalho com gêneros textuais em sala de aula

Pensando num modelo didático de ensino de língua portuguesa que favoreça a aprendizagem de gêneros textuais por parte dos alunos para que estes possam dominá-los com segurança e maestria, é que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o ensino de gêneros textuais por meio de SD, pois acreditam que essa metodologia cria possibilidades de os alunos

colocarem em prática aspectos da linguagem já internalizados e aqueles os quais ele não domina e, ainda, de aprendizagem e compreensão mais proveitosa do conteúdo apresentado pelo professor.

Os autores apresentam um esquema de SD a ser utilizado como parâmetro pelo professor no trabalho com gêneros.

FIGURA 2 – Esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98.

De acordo com o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o professor, num primeiro momento, apresenta a situação que, neste caso, será o gênero a ser trabalhado para depois solicitar que os alunos realizem a primeira produção.

Vale ressaltar que esse momento de apresentação inicial é onde se detalha, se expõe minuciosamente os passos a seguir no projeto de comunicação; entretanto, a materialização do aprendizado só acontecerá com a PF.

A PI é uma das partes mais importantes da sequência, pois é por meio dela que o professor tem condições de avaliar as dificuldades de cada aluno e precisar, mais concretamente, o que cada um sabe sobre o gênero a ser trabalhado.

Após a PI e avaliação dos conhecimentos e dificuldades dos alunos, o professor vai propor atividades e exercícios que visem à eliminação dos problemas detectados na primeira produção. As atividades propostas, segundo o esquema, deverão acontecer em módulos. Os módulos, conforme os autores, permitem que os professores acompanhem o desenvolvimento e a progressão dos alunos no aprendizado. A importância dessa fase no modelo proposto é exatamente a construção do conhecimento, que acontece na interação entre os indivíduos.

Na PF o aluno vai demonstrar toda a competência adquirida durante os módulos. É nesse momento que o professor poderá verificar se o aluno alcançou o conhecimento do gênero e se o mesmo aperfeiçoou sua capacidade linguística.

Podemos afirmar que no processo de ensino-aprendizagem da língua, a proposta de SD vista acima é muito importante pelo direcionamento que dá ao trabalho do professor. O objetivo do trabalho com gêneros é desenvolver as capacidades linguísticas do aluno a ponto de ele dominar os gêneros estudados com desenvoltura, tanto na escrita quanto na oralidade.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) concordam quanto ao fato de que, quando uma SD de determinado gênero for aplicada eficazmente numa sala de aula, não significa, necessariamente, que os alunos dominem os demais gêneros. O fato de se dominar a escrita de uma carta não implica em ter domínio de escrita de um artigo de opinião. Pensando nas características textuais, os autores elaboraram um quadro flexível de aspectos tipológicos, agrupando os textos em função de certas regularidades linguísticas para amparar o trabalho do professor; entretanto, os mesmos advertem que, para que esse quadro seja inserido na tradição didática da sala de aula, ele deve obedecer a três critérios básicos: correspondência aos objetivos sociais da língua falada e escrita no que se refere ao ensino, mostrar as distinções tipológicas e, por fim, que os gêneros sejam agrupados de forma relativamente homogênea quanto às capacidades de linguagem no domínio dos gêneros agrupados.

O quadro a seguir apresenta os agrupamentos de gêneros textuais proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) levando-se em conta os três critérios citados acima:

Quadro 02 - Aspectos tipológicos de gêneros textuais

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR *Mimeses* da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho *Curriculum vitae* Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)

Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência significativa
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 121.

O agrupamento proposto acima possibilita aos professores de língua portuguesa trabalhar diversos gêneros textuais levando em conta situações sociais de usos da linguagem e o desenvolvimento da expressão oral e escrita do aluno. O fato de estarem em determinado grupo não significa que os gêneros sejam estanques, mas encaixam junto a outros por características comuns. Eles são estáveis, não estáticos. A estabilidade dos gêneros decorre do seu reconhecimento social como evento comunicativo.

Assim, fica evidente que o trabalho com gêneros textuais como sugerem os autores suíços, quando bem definido, consegue o seu objetivo de aprendizagem, pelo fato de o aluno compreender os conteúdos de maneira integrada e não de forma fragmentada.

3 O LUGAR DA LITERATURA NAS AULAS PORTUGUÊS

Numa breve retrospectiva da história da educação brasileira, percebe-se que o ensino da literatura nunca teve um lugar bem definido no currículo escolar. Ou melhor, nunca se tratou a literatura como tal.

Quando da promulgação da Lei nº 5.692/71, o ensino da língua assumiu um caráter dicotômico, sendo dividido em Língua — para o trabalho focado nas nomenclaturas gramaticais — e Literatura — para o trabalho com as correntes literárias nacionais e estrangeiras, com ênfase na historiografia, com abordagem cronológica, assim como os principais autores e suas obras.

Nessa perspectiva, estudar e conhecer literatura significava, precisamente, conhecer as escolas literárias e os trabalhos escolares resumiam-se em pesquisar a biografia dos autores e suas obras. Também se tornou comum a leitura de fragmentos de obras para reconhecimento de características de determinado período. Inclusive, os livros didáticos atendiam a essa organização curricular, trazendo os conteúdos divididos em gramática, literatura e redação. Vale lembrar que o ensino da literatura, como apontado acima, era comum no ensino médio, antes tratado como segundo grau. A disciplina era tratada pelo nome "Comunicação e Expressão", conforme se vê no parágrafo segundo do Art. 4º da lei supracitada: "No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (BRASIL, 1971).

Desse modo, a gramática normativa era a representação fiel da língua, da linguagem, e literatura e redação funcionavam como apêndices daquela.

No entanto, com a publicação da atual LDB, Lei nº 9.394/96, o ensino infantil, o fundamental e o médio passaram a ser chamados de "educação básica" e tem por princípio "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 2017, p.11).

Ora, foi nesse mesmo período da década de 90 que muitas iniciativas foram discutidas no âmbito da educação brasileira no intuito de inovar o currículo e, como já foi dito anteriormente, uma das mais importantes foram os PCNs. De início, foram avaliadas e publicadas somente as versões para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e já nesse documento é apontada a importância de se incorporar o trabalho com o texto literário nas "[...] práticas cotidianas da sala de aula" (BRASIL, 1997, p.36).

A partir da publicação desse documento até a sua versão para o ensino médio, o ensino da língua passa a ser visto não de uma forma dicotomizada, mas integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias por reconhecer o seu caráter transdisciplinar, tendo em vista o fato de que todas as ações humanas dentro da sociedade são permeadas pela língua, pelo discurso. Assim, a língua assume seu caráter sociointeracionista e o texto é posto em lugar de destaque em detrimento da visão tradicional de ensino, totalmente deslocado da sua função social.

No contexto de muitas escolas, porém, o ensino da língua dentro da perspectiva normativa é o que prevalece ainda. Considerada enfadonha a aula de leitura do texto literário, este muitas vezes é utilizado para pretexto do ensino de nomenclaturas gramaticais.

O texto literário, assim como toda e qualquer forma de expressão artística, permite o desenvolvimento crítico e estético do homem, que cria e recria, pela linguagem, mundos nunca imaginados, vivencia histórias e expande o seu potencial imaginativo. Roland Barthes, numa aula inaugural no Colégio de França em 1970, afirma a importância da literatura quando fala: "Se, por e não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário" (BARTHES, 2004, p. 6).

Ao imputar essa importância à literatura, Barthes (2004) declara que a literatura não é um conjunto de obras, mas o texto, que é o tecido trabalhado por um meticuloso artesão que resulta na obra literária. Assim, ele nos ensina em sua *Aula* (2004):

> [...] entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela viso portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua [...]. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (BARTHES, 2004, p. 16-17).

Ao se considerar o texto, ou a prática de escrever, como a própria literatura, confirma-se o exposto na seção 1.2, quando estudiosos como Antunes (2003; 2007), Geraldi (1997; 1997b), Marcuschi (2008) e os documentos oficiais postulam que o professor de língua materna deve tomar, prioritariamente, o texto como a sua unidade básica de ensino, por ser este carregado de significação que decorre do contexto discursivo, ou seja, vários fatores são levados em consideração, como interlocutores, finalidade, gênero e variedade linguística adequada, entre outros.

3.1 MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UM GÊNERO MENOR?

O filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamim (1994) retrata Mnemosyne como a deusa da reminiscência, da memória, e aponta que para os gregos ela era a própria musa da poesia épica. Ora, a épica faz parte da famosa tripartição aristotélica para os gêneros literários: dramático, comédia e épica (hoje rebatizada de narração). A poesia épica tinha a principal função de narrar os fatos grandiosos e heroicos dos gregos antigos. Era uma forma de perpetuar a memória daqueles que lutaram ou morreram em combate.

Narrar e ouvir histórias da vida real ou inventadas é tão antigo quanto a história da própria humanidade. Antes da escrita, elas eram contadas oralmente e repassadas de geração a geração. Esse contato aproximava as pessoas, como bem lembra Benjamin (1994, p. 213): "Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia." Com o advento da escrita, o homem pôde, até certo ponto, imortalizar seus feitos, as histórias ouvidas ou imaginadas.

Os textos narrativos onde se inscrevem o uso da primeira pessoa (diário, memórias, autobiografia) foram considerados por muitos teóricos como gêneros confessionais e, por muito tempo, foram relegados a uma categoria de literatura menor, sendo apartados das chamadas "altas literaturas".[3] No entanto, os gêneros denominados confessionais pertencem ao gênero narrativo, uma vez que possuem os mesmos critérios estabelecidos para que um texto seja considerado como tal: narrador, personagem, tempo, espaço e enredo.

A principal resistência em admitir que os gêneros confessionais fazem parte do rol de gêneros literários está em considerar que essas narrativas não possuem traços de ficcionalidade, ou seja, o que está no texto é a inscrição do próprio "eu". A esse respeito, Maciel (2009, p. 45) comenta:

> A ficção não é uma forma de fingimento que possa ser intuída sem reflexão. Por ficção compreende-se não o avesso da verdade, mas uma construção que representa a singularidade humana e pode ser dotada de arte. Toda arte é sempre ficcional, mas nem toda ficção é arte. As formas narrativas confessionais, como qualquer narrativa, são sempre ficcionais, mas nem sempre são arte. Não é a forma narrativa, portanto, que determina o nível ficcional do texto, mas o uso que cada escritor faz destas formas.

Na perspectiva de Maciel (2009), alguns textos confessionais podem sim constituir um gênero literário, haja vista o fato de que alguns deles podem se apoiar na realidade, mas o

[3] Cf. PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas.* São Paulo: Companhia das Letras,1998.

narrador com o seu estilo pessoal representa essa realidade de forma singular. Essa singularidade na forma de escrever é o que torna o texto ficcional, embora seja uma narrativa construída a partir de vivências humanas. Para alguns autores, dentre os gêneros confessionais, as memórias são as mais reconhecidas como gênero literário puramente ficcional, certamente pela maior liberdade imaginativa do narrador.

> [...] as inexatidões da memória, capacidade humana de armazenar dados, as transformam os fatos em recordações por meio da linguagem: a memória não é apenas um conjunto de imagens fixas que devemos compreender ou transmitir, mas algo que retorna para repetir um caminho que nunca foi trilhado (COSTA; GONDAR, 2000, p.9).

Está subjacente na citação acima que as memórias reais ouvidas ou vividas são transformadas pela linguagem do narrador, esta permeada pelas inúmeras figuras de linguagem e de pensamento. Segundo White (1994), são esses recursos que garantem a expressividade do discurso.

> O discurso é o gênero em que predomina o esforço para adquirir este direito de expressão, com crença total na probabilidade de que as coisas possam ser expressas de outra forma. E o emprego de *tropos* é, pois, a alma do discurso, o mecanismo sem o qual não pode fazer o seu trabalho ou alcançar o seu objetivo (WHITE, 1994, p.15 — grifo nosso).

Os tropos[4] para gregos céticos eram os argumentos com os quais eles pretendiam mostrar a impossibilidade de estabelecer verdades certas. Sendo assim, o pensamento de White (1994) corrobora a ideia de que as memórias literárias não são o retrato fidedigno da realidade, pois os tropos são a alma do discurso do narrador.

Ecléa Bosi, em seu livro *Memórias de velhos*, construído a partir da sua tese de livre-docência, escreve que "[...] a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança" (BOSI, 1994, p. 53). As memórias, portanto, são uma forma de evocação do passado por parte de um eu-narrador que traz reminiscências de pessoas e fatos, evitando, assim, o total esquecimento, a morte inevitável.

Assim, discordamos dos autores que estigmatizam as memórias literárias de gênero confessional, relegando-as a um plano inferior. Os textos de memórias trazem em seu bojo a função poética da linguagem, imputando a esses a literariedade comum aos textos da "alta literatura".

---

[4] In: https://www.dicio.com.br/tropos/. Acesso em 19/11/2017.

Ora, o termo literariedade surge com o formalismo russo, numa tentativa de definir a linguagem literária como sendo autônoma, com funções diferentes daquelas que são imanentes ao texto não-literário. Dentre as funções da linguagem verbal no processo comunicativo, a função poética é predominante no texto literário, embora seja possível a existência de outras dependentes dela. É a seleção e a combinação das palavras que vão conferir ao texto um maior ou menor grau de literariedade. Para definir a linguagem literária, o pensador russo e um dos mais importantes linguistas do século XX, Roman Jakobson, afirma que "[...] a poesia é linguagem em sua função estética. Deste modo, o objeto do estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária" (JAKOBSON, 1921 apud SCHNAIDERMAN, 1976, p. ix-x).

3.2 CARACTERIZANDOAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS COMO GÊNERO DISCURSIVO

Como abordamos no capítulo anterior, o que torna possível categorizar um enunciado como gênero discursivo é o fato de o mesmo possuir uma forma "relativamente estável". Nesse sentido, podemos considerar as memórias literárias como um gênero discursivo por possuir os elementos necessários para adquirir a estabilidade de gênero do discurso: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Para Bakhtin (2016), os gêneros estão em todas as nossas atividades, sendo permeados pela linguagem verbal e não verbal. O nosso modo de utilizar a linguagem e de interagir é que determina se o gênero por nós utilizado é primário ou secundário.

Conforme já foi esclarecido, os gêneros primários são produzidos nas situações de comunicação espontânea e imediata, como as conversas, diálogos, enquanto os secundários "[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)" (BAKHTIN, 2016, p. 15).

A priori, podemos considerar as memórias um gênero primário dada a sua formação a partir de lembranças que podem ser passadas oralmente de geração a geração, ou por meio de entrevistas com o propósito de serem relatadas por escrito. No entanto, Bakhtin (2016) afirma que em muitos casos, os gêneros secundários

> No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo

> imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Partindo dos pressupostos apresentados por Bakhtin (2016), entendemos que os gêneros textuais podem ser caracterizados como primários pelo menor nível de formalidade ou como secundários por estarem envolvidos em situações sociais de maior grau de formalidade. Entretanto, pelo fato de os gêneros não serem estanques, significa que podem transitar para outro plano dependendo do grau de formalidade que permeiam as situações sociais ali envolvidas.

Desse modo, consideramos as memórias literárias como um gênero secundário, visto que se trata de um gênero escrito formal onde há o planejamento da linguagem e a predominância da "[...] força criativa da imaginação e a intenção estética" de quem produz (BRASIL, 1998, p. 26).

3.3 A PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na nossa empreitada em busca de trabalhar um gênero textual que fosse o mais condizente possível com a realidade dos alunos, cuja metodologia permitisse a aproximação com a comunidade em que vivem e valorizasse os diferentes falares, e não somente a "língua da escola", a nossa proposta para o projeto teve como mote as lembranças de pessoas mais velhas da comunidade, o que permitiria todos nós, professores e alunos, transpor os muros da escola, assumindo "[...] uma concepção sociodiscursiva de linguagem", como bem afirma Beth Marcuschi (2012, p. 48).

Ao considerar as memórias literárias "[...] um gênero textual de pouca incidência e baixa circulação na tradição escolar" (MARCUSCHI, 2012, p. 48) e sugerindo uma "concepção sociodiscursiva" para se trabalhar esse determinado gênero, a autora reafirma a impossibilidade de se trabalhar memórias pautando-se apenas no aspecto linguístico. É preciso que se vinculem o linguístico, o social e o cultural para que o projeto obtenha êxito. A escrita de memórias "[...] não se dá no vácuo, no vazio social, mas ocorre sempre em contextos de práticas" (MARCUSCHI, 2012, p. 49). Assim, ao direcionarmos o nosso olhar para os homens e mulheres que compunham determinada comunidade para escrevermos, até

certo ponto, a história de vida deles de maneira literária, temos também o desafio de nos ater a aspectos sócio-históricos da localidade onde vivem essas pessoas.

O gênero escolhido para a nossa pesquisa favorece o contato com os diversos domínios discursivos aos quais os alunos estão inseridos, sendo que o ato de ouvir e contar histórias é tão remoto quanto a criação do mundo e, como foi relatado na introdução deste trabalho, essa prática era comum nas aulas de português.

Nas sociedades ágrafas as pessoas dependiam sempre da memória para reter e transmitir seus conhecimentos para as gerações futuras. Com a escrita, as pessoas começaram a registrar em vários suportes, como o pergaminho, o papel, a madeira, os acontecimentos, sentimentos, ações, tragédias e tudo o que queriam perpetuar por meio da escrita.

Ao propormos um trabalho visando transformar histórias ouvidas pelos alunos em gênero a ser aprendido, precisamos ser cuidadosos e conduzir a nossa metodologia com adequação para que o objeto de ensino não seja desvirtuado de sua prática social de referência, como alerta Marcuschi (2012). A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que

> [...] para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 11).

Decorre daí a ideia de que a escola não é o lugar privilegiado de comunicação e as práticas de linguagem devem ser (re)criadas ao se pretender levar o aluno ao domínio de determinado gênero, pois o mesmo deve aprender "exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 9).

Sendo o gênero não apenas um instrumento de comunicação, mas um objeto de ensino-aprendizagem, um desafio que se apresenta ao professor é criar uma metodologia que aproxime o aluno das práticas sociais nas quais os gêneros se inscrevem.

A propósito do ensino dos gêneros textuais, vale ressaltar que estes nascem das práticas de linguagem e o ensino da produção escrita de qualquer gênero exige do professor a execução de ações que tenham por objetivo um determinado fim, que é desenvolver e ampliar a prática de escrita.

Ora, o nosso objetivo é que os alunos sejam os autores de memórias literárias. A produção escrita deverá partir de entrevistas feitas a amigos e conhecidos que serão instigados

a “lembrar”, “rememorar” fatos passados. Essas memórias deverão ser reconstruídas sem a preocupação de transcrever com exatidão uma realidade que foi vivida por outrem, haja vista o fato de que narrar é criar e quando o autor narra um acontecimento, o mesmo recria a realidade, transformando-a. A realidade é o que sustenta o texto, mas o autor, ao recuperar experiências de vida, utiliza uma linguagem própria — a literária — desdobrando-se em autor e narrador-personagem, consciente de que precisa encantar o leitor com o seu texto.

A esse respeito, de que o autor deve assumir uma posição estético-formal ao produzir o texto literário, Faraco (2005) apresenta um estudo sobre autor e autoria e afirma que:

> O autor-criativo é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. O ato criativo envolve, desse modo, um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte: primeiro, porque é um autor-criador e não o autor-pessoa que compõe o objeto estético (há aqui, portanto, já um deslocamento refratado à medida que o autor-criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo autor-pessoa); e, segundo, porque a transposição de planos da vida para a arte se dá não por meio de uma isenta estenografia (o que seria impossível na concepção bakhtiniana), mas a partir de um certo viés valorativo (aquele consubstanciado no autor-criador) (FARACO, 2005, p. 39).

Com a proposição acima, podemos perceber que o autor-escritor é considerado como um artesão, pois é quem dá forma a um conteúdo, ao reorganizar aquilo que está diante de si a fim de torná-lo belo, estético. Será esse o papel do aluno, de artesão das palavras, no módulo que tem como propósito discutir os aspectos linguísticos e as marcas de autoria nas memórias literárias. A literatura, sob essa ótica, é aquilo que vai “dar vida” às histórias que foram lembradas, rememoradas. Ela não tem a obrigação de ser verdadeira, mas não precisa também ser inverídica.

A literatura, nesse sentido, é aquilo que poderia ter sido, ou o mundo do possível. O crítico brasileiro Antonio Candido traz o seguinte conceito para literatura:

> A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem , que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1972, p. 53).

Está subjacente na citação acima a imprescindibilidade da manipulação técnica para que uma obra seja classificada como literária ou não. Isso significa que, embora a literatura permita a criação de novos universos por meio de uma linguagem estética, ela se inspira

sempre na realidade do escritor. A afirmação de Lajolo vem para corroborar essa ideia, quando a mesma pontua que a linguagem possui um papel preponderante para a classificação de uma obra como literária.

> É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana (LAJOLO, 1981, p. 38).

Depreende-se, portanto, que a função exercida pela linguagem é essencial para que uma obra seja considerada obra de arte literária. O professor e crítico literário brasileiro Afrânio Coutinho contribui com conceitos acima em suas *Notas de teoria literária*.

> [...] a literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada, através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferente dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social (COUTINHO, 1978, p. 9-10).

Em todas as citações acima, os autores demonstram que o compromisso do escritor de textos literários não é com o mundo real; porém, o mesmo tem como referência a realidade. Sempre há verossimilhança naquilo que ele escreve, pois “[...] o compromisso da literatura com um mundo possível não abandona o projeto de fazer do presente seu ponto de partida ou de chegada” (LAJOLO, 2001, p. 48).

4 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

4.1 TIPO DE PESQUISA

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa devesse levar em consideração a possibilidade de mudança de comportamento do aluno, que visasse o seu aprendizado, é que as experiências pessoais nos revelaram que o caminho a seguir na construção de memórias literárias seria o da pesquisa qualitativa, pois esta implica, conforme Rey (2005, p. 5) "[...] em compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta". Esta pesquisa enveredará ainda pelo campo da pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2003, p. 14),

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A pesquisa-ação torna-se necessária a partir do momento em que cria possibilidades ao professor e pesquisador de diagnosticar um problema específico numa situação específica, com o propósito de atingir uma relevância prática dos resultados. Daí a importância do processo, momento que se constroem os saberes, tanto pela intervenção do professor, quanto pelo confronto de ideias, pensamentos e sugestões dos envolvidos nas atividades, e da análise de dados, pois são os resultados que permitem a reflexão sobre a prática e, consequentemente, a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem. No caso desse projeto, o desenvolvimento e ampliação das habilidades de produção textual e reescrita.

Essa ideia ganha força com a afirmação de David Tripp:

> A pesquisa-ação [...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

Como um dos fundamentos do ProfLetras é a formação continuada de professores formados em Letras que atuam no ensino fundamental, com vistas ao aperfeiçoamento e qualificação da educação básica no sentido de se instrumentalizar os docentes de maneira adequada para o trabalho com a diversidade de gêneros discursivos e tipos textuais nas

práticas de ensino da leitura, escrita e produção, é que essa pesquisa se fundamenta nos princípios interacionistas de Bakhtin (1986) e em teorias sobre o ensino de língua materna advindos da Línguística, como Marcuschi (2007), Geraldi (1997a; 1997b) e Antunes (2003; 2007). Fundamentamo-nos, ainda, em Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008) para tratarmos dos gêneros textuais/discursivos e em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a SD.

Acreditamos desde o início na relevância dessa pesquisa não só pela possibilidade de aprendizagem da escrita do gênero memórias literárias que foi desenvolvido por meio do esquema de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas por proporcionar ao aluno o que Madalena Freire (1996, p.1) chama de "aprendizagem do olhar". É quando você se despe de um olhar estereotipado e volta-se para o outro, percebe o outro e coloca-se no lugar do outro.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O CEPAS é uma instituição de ensino municipal situada na localidade de Furado da Cancela, Município de Tremedal, Bahia, que funciona desde a Educação Infantil (pré-escola) até o 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Mantida pela prefeitura, a escola recebe alunos da localidade na qual se situa e também de povoados vizinhos como Agreste, Tamburi, Pena Fiel, Porcos, Monteiro, Capim-Açu. A maior parte dos alunos é oriunda de outras regiões, muitas delas de difícil acesso.

Contextualizando, em aspectos gerais, a realidade da comunidade local e circunvizinha não é diferente das demais comunidades rurais pobres do Nordeste brasileiro. Os alunos, crianças e adolescentes que compõem o corpo discente da Instituição, provêm de famílias de baixa renda, que se sustentam por meio da agricultura familiar e, em muitos casos, os pais se deslocam para outras regiões em busca de trabalho para o sustento da família. Há outras famílias que se sustentam com recursos de programas sociais como o Bolsa-Família.

Os alunos, em sua maioria, demonstram domínio mínimo dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental. Muitos estão em idade defasagem/série pelas repetidas evasões, tendo dificuldade em acompanhar o programa das disciplinas.

As questões de normas disciplinares não têm sido um problema para a instituição; a grande maioria dos alunos apresenta bom comportamento, sendo cumpridores de seus

deveres. Contudo, uma parte deles apresenta desinteresse pelas atividades da escola, tendo como resultado a falta de aproveitamento e, consequentemente, a reprovação.

O fator motivacional tem preocupado muito a equipe docente e gestora. Uma grande parte dos alunos tem demonstrado desmotivação e falta de perspectiva em relação à escola. Apresenta comportamento de apatia, se recusando a participar das aulas, sendo meros ouvintes dos conteúdos, com poucos questionamentos sobre os mesmos. Não enxergam na escola um meio de conquistar uma formação profissional.

A falta de acompanhamento dos pais no processo de aprendizagem dos alunos tem comprometido os resultados. Percebe-se que os estudos iniciados em sala não têm tido continuidade em casa, pois alguns alunos trazem atividades de casa sem serem desenvolvidas, não têm hábito de leitura e disciplina para estudos. Resultados de avaliações internas e externas têm demonstrado que os alunos que são acompanhados pelos pais em casa, apresentam melhores rendimentos, são mais comprometidos e responsáveis nas atividades escolares, apontam os professores. Os pais desses alunos são mais frequentes na escola, buscam saber do professor como seus filhos se comportam em sala de aula e como os mesmos desenvolvem as atividades. Mesmo sem muito conhecimento escolar, a atitude desses pais demonstra que eles compreendem qual é o verdadeiro papel da família junto à escola.

Citamos a seguir alguns dos problemas enfrentados pela instituição, discutidos pela comunidade: a) grande número de alunos em idade defasagem/série, em torno de 60%; b) alto índice de reprovação na disciplina de matemática; c) alunos desmotivados e sem perspectiva com a escola e com o acesso ao mercado de trabalho; d) indisposição para reflexões e participação nas discussões em sala; e) leitura e compreensão insuficiente e; f) alto índice de evasão.

Dentre os problemas citados, a evasão e a distorção idade/série têm sido um ponto crítico da escola, considerando o seu índice elevado. Mais de 60% dos alunos[5] estão em idade defasagem/série. Muitos alunos são multirrepetentes e a maioria desses não chega até o final do ano letivo, evadindo. Com a situação, torna-se urgente a necessidade de implantação de programas que regularizem a situação. Algumas reuniões foram feitas no intuito de implantar um projeto na escola que levasse em consideração essas problemáticas.

A falta de motivação dos alunos e interesse pela escola têm sido outro fator preocupante para a equipe escolar, considerando o fato de que estudar envolve um processo de participação ativa na busca de conhecimento e construção de aprendizagens. Se não tiver,

[5]Os dados coletados são referentes ao ano de 2015 no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

por parte dos alunos, motivação e interesse pelos conhecimentos discutidos, dificilmente haverá aprendizagem que seja significativa. A escola precisa repensar o seu fazer de forma que desperte o interesse dos alunos e os motive para o ato de aprender.

Em conversas informais com os alunos em sala, os professores perceberam que existe um número considerável de alunos com falta de perspectiva em relação à importância da educação para seu crescimento profissional. Muitos apontaram que frequentam a escola simplesmente por condição imposta dos pais, necessidade de frequência para aquisição do bolsa-família e até mesmo por falta de opção de socialização com colegas e amigos. Em poucos casos, se escuta uma posição de esperança na educação como ponte para a realização profissional e pessoal.

Os resultados das avaliações externas e internas (diagnósticos) têm demonstrado inúmeras deficiências, principalmente nos eixos de leitura, escrita e nos conhecimentos matemáticos.

Os índices da escola nas avaliações externas não têm alcançado as metas projetadas pelo Governo Federal. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2015, demonstrou que os alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (5º e 9º ano), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, têm apresentado um índice abaixo do esperado; a escola está a 5 pontos (5º ano) e 6 pontos (9º ano) abaixo da meta projetada na avaliação do IDEB, na Prova Brasil. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep[6], o Saeb[7] e a Prova Brasil[8].

Em relação aos professores, podemos destacar as dificuldades em desenvolver propostas que atendam às necessidades dos alunos, em especialmente do fundamental I, consequência da rotatividade dos profissionais em função do processo seletivo, realizado todo início de ano. A direção e coordenação consideram que essa rotatividade tem interferido na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A escola organiza suas ações pedagógicas

---

[6] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

[7] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

[8] A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ela é realizada a cada dois anos e participam todos os estudantes de escolas públicas urbanas do 5° e do 9º e 3º ano do ensino médio. A avaliação é dividida em duas provas: Língua Portuguesa, onde é medida a capacidade de leitura, interpretação de textos e de fixação da mensagem. E a prova de Matemática, onde é avaliado o raciocínio em contexto com a realidade do aluno. Após a realização do exame, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pela sua aplicação, envia um boletim de desempenho individual e materiais com informações adicionais para todas as escolas participantes. (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Avaliação_Nacional_do_Rendimento_Escolar> Acesso em: 17/11/2017).

considerando suas necessidades e possibilidades, prepara seus agentes para o desenvolvimento das propostas; entretanto, quando há mudanças, tem-se a necessidade de novas reformulações, comprometendo a continuidade dos avanços, principalmente no que diz respeito à formação dos docentes, conhecimento das necessidades dos alunos e realidade da escola como um todo.

No que diz respeito ao espaço físico, a instituição passou por algumas reformas recentemente, sendo adaptada para a acessibilidade de alunos com deficiências físicas e houve a construção de mais duas salas de aula. O prédio conta com oito (08) salas de aulas, uma (01) sala de informática, sala de professor, secretaria, direção, uma cozinha com dependência para a merenda, banheiros para alunos (masculino e feminino), banheiro para funcionário, além de almoxarifado. O pátio externo necessita de uma cobertura para maior comodidade dos alunos na realização de atividades extraclasse e também em períodos de chuva.

A escola funciona com os recursos do PDDE (Plano Dinheiro Direto na Escola), recebidos anualmente (seis mil reais) para aquisição de materiais de custeio (papel oficio, cartolinas, emborrachado, lápis, canetas, tinta para pilotos, dentre outros), e também capital, destinado à aquisição de um bem permanente (impressoras, DVD, caixa amplificada, dentre outros). Além desse recurso, a escola recebeu também no ano de 2015 o PDDE Estrutura (oito mil reais), destinado a reparos na estrutura física da escola. Esses recursos, embora limitados, têm sido de extrema relevância para a efetivação do trabalho desenvolvido pelos docentes e por toda a equipe escolar.

Sabe-se que construir um trabalho coletivo articulado e com posições tão diversas é uma tarefa desafiadora que exige muito empenho, paciência, persistência e crença naquilo que se quer alcançar: o desenvolvimento pleno dos alunos, em seus aspectos sociais, culturais e cognitivos, já que se trata, em muitos casos, de alunos com dificuldades sociais, econômicas e familiares, o que torna ainda maior a responsabilidade desta unidade escolar em atender as necessidades de um grupo tão diversificado.

4.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A nossa proposta neste trabalho é desenvolver atividades de intervenção utilizando a metodologia de SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em torno do gênero memórias literárias por entendermos que o ensino deve tomar como referência a realidade do

aluno e por percebermos em atividades de observação que os alunos participantes da pesquisa gostam de ouvir relatos da vida, histórias. Associamos, então, o gosto dos alunos pelas histórias às dificuldades de escrita que os mesmos apresentam e elaboramos um projeto que tivesse como propósito desenvolver e aprimorar as habilidades de escrita dos alunos de uma turma de 8º ano do CEPAS, localizado na zona rural do município de Tremedal, Bahia.

A seguir apresentaremos o modelo de SD proposto pelos autores supracitados e detalharemos o projeto de intervenção do gênero memórias literárias.

4.3.1 Sequência didática: uma proposta de intervenção para o gênero memórias literárias

4.3.1.1 Apresentação da situação

A apresentação da situação é o momento em que o professor expõe aos alunos o projeto de linguagem que será executado com o objetivo de resolver algum problema de comunicação oral ou escrita. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99), é nesse momento crucial e de bastante relevância que há a exposição dos passos a serem seguidos e uma das principais dimensões a ser distinguida é, conforme os autores, "[...] apresentar um problema de comunicação bem definido". Desse modo, torna-se salutar deixar os alunos inteirados quanto ao gênero que será trabalhado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção e quem participará do processo de pesquisa.

Assim, definidos esses critérios, passa-se para o segundo princípio que é "[...] preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Nesse ponto, pretendemos fazer com que os alunos percebam a relevância de se despir o olhar carregado de estereótipos, de alcançar uma sensibilidade ao escutar histórias de pessoas mais velhas, a ponto de perceberem que, aliando essas histórias a recursos discursivos e linguísticos, é possível transformá-las em memórias literárias.

Torna-se relevante afirmar que as etapas da SD foram desenvolvidas a partir de uma concepção interacionista da linguagem e todas elas são importantes para o aprimoramento da habilidade de escrita dos alunos.

Assim, depois da apresentação de como funcionará cada etapa da pesquisa, é chegado o momento de o professor apresentar o gênero memórias literárias para os alunos, usando o máximo de criatividade e dinamismo para levá-los a se interessarem pelo projeto. Ao invés de simplesmente expor o que são memórias literárias e apresentar textos escritos desse gênero aos alunos, pediremos que os alunos tragam para a sala de aula fotografias e objetos que trazem recordações da infância. Nesse momento, o nosso objetivo é pedir que eles contem fatos que recordam dos tempos de criança. Salientamos que o professor também fará o papel de "contador de memórias", trazendo fotografias e objetos que marcaram momentos da infância e/ou juventude. A partir dessa socialização, faremos alguns questionamentos aos alunos sobre o desejo de transpor as suas histórias para o papel.

Após esse momento, vamos pedir que todos ouçam o texto *Como num filme*, de Antonio Gil Neto e façam comentários a respeito do que mais chamou a atenção deles no texto. Em seguida, dividiremos a turma em dois grupos e distribuiremos os textos *Galinha ao molho pardo*, de Fernando Sabino e *É só fechar os olhos e lembrar!*, de Yasmin Eduarda Alves. Cada grupo receberá a cópia de um texto e após a leitura, faremos a discussão das semelhanças entre os textos trabalhados e de como foi possível a história de tempos passados se transformar em um texto. O objetivo é fazer com que os alunos percebam, a partir da leitura e escuta de memórias, de que todas as histórias ouvidas são passíveis de se tornarem textos e, dependendo dos arranjos linguísticos e discursivos que incorporamos a esses textos, eles podem adquirir um caráter literário e passar a constituir o gênero memórias literárias.

A fim de enriquecer esse primeiro contato com o gênero, convidaremos os alunos a irem a campo: para cada um será entregue um roteiro de entrevista e eles serão incumbidos de entrevistarem amigos ou parentes mais velhos sobre histórias de vida, seja da infância, da adolescência ou dos tempos da juventude que tenham marcado, de alguma forma, a vida dessas pessoas.

Para esse momento, torna-se importante combinar com os alunos como eles devem proceder no momento da entrevista e que, quanto mais detalhes eles conseguirem das histórias das pessoas entrevistadas, melhor para o trabalho, pois tudo o que for ouvido e anotado constituirá em material para a primeira produção. Daí a importância de gravação em áudio das histórias.

Enfim, ao combinarmos os passos da entrevista, vale ressaltar para os alunos a importância no cumprimento das atividades propostas para o objetivo final, que é a aprendizagem.

Quadro 03 – Plano de aula da apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO
Gênero: Memórias literárias **Conteúdo:** Identificação do gênero **Objetivos:** — Conhecer os objetivos do projeto e de cada etapa; — Estabelecer o primeiro contato com o gênero memórias literárias. **Tempo de duração:** 5 h/aulas
Procedimentos metodológicos **Etapa 01:** Mobilização dos alunos para a pesquisa (1 h/aula) — Entrega de um folder (APÊNDICE A1 e A2) aos alunos; — Leitura do folder, explicando os objetivos e relevância do projeto. **Etapa 02:** Apresentação de fotografias e objetos antigos (1 h/aula) — A partir da apresentação de fotografias e objetos, alunos e professora vão fazer a socialização de histórias de vida. — Após a socialização de histórias, fazer os seguintes questionamentos: • As fotografias trazem alguma lembrança para vocês? • E os objetos? Quais lembranças eles guardam? • Você já teve vontade de escrever a respeito de alguma lembrança que você tem? • Você costuma ouvir histórias de familiares ou amigos próximos? **Etapa 03:** Escuta e leitura de textos do gênero memórias literárias (2 h/aula) — Após os questionamentos, fazer a escuta do texto *Como num filme*, de Antonio Gil Neto, no CD-ROM (APÊNDICE A3). — Divisão da turma em dois grupos e distribuição dos textos, um para cada grupo, *Galinha ao molho pardo*, de Fernando Sabino (APÊNDICE A4) e *É só fechar os olhos e lembrar!*, de Yasmin Eduarda Alves (APÊNDICE A5). — Discussão a respeito das semelhanças entre os textos, procurando associar as histórias de vida à produção textual. **Etapa 04:** Recordar é viver (1 h/aula) — Entrega aos alunos de um roteiro de entrevista (APÊNDICE A6)e explicação de como os mesmos devem proceder no momento da entrevista. — Socialização dos alunos das histórias ouvidas e discussão a respeito das mesmas como inspiração para a primeira escrita das memórias literárias.
Recursos — Fotografias e objetos antigos; — CD-ROM; — Aparelho de som; — Textos de memórias literárias; — Folha impressa com o roteiro de pesquisa.
Avaliação — A avaliação será realizada com base nos posicionamentos dos alunos em relação à viabilidade do projeto e das sugestões apresentadas. Será feito um registro pela pesquisadora em forma de diário de campo tanto da etapa de apresentação do projeto como das demais etapas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.3.1.2 Produção inicial

A produção inicial é uma das partes mais importantes da sequência, pois é por meio dela que o professor tem condições de avaliar as dificuldades de cada aluno e precisar, mais concretamente, o que cada um sabe sobre o gênero em pauta. Podemos considerar essa etapa como uma das mais flexíveis da SD, pois é a partir da PI que o professor vai adaptar as próximas atividades que terão a finalidade de atender às reais necessidades de linguagem dos alunos.

Ao produzir o primeiro texto, que servirá de diagnóstico para o professor, os alunos já poderão incorporar a ele os conhecimentos adquiridos na fase de apresentação da situação, quando esta for bastante clara e explicativa. Essa ideia é defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101):

> Se a situação de comunicação é suficientemente bem sucedida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Desse modo, a PI tem o papel de bússola para o professor, ao apontar o que é preciso ser trabalhado a fim de desenvolver competências e habilidades de linguagem dos alunos, apropriando-se dos instrumentos linguísticos que são próprios ao gênero estudado para, no final, produzirem o texto final.

Assim, propomos aos alunos uma primeira produção de texto do gênero memórias literárias, tendo como tema as histórias ouvidas das pessoas entrevistadas. Esse momento é bastante tenso e, também, desafiador para os alunos, pois eles se dão conta que a transposição para a escrita das histórias ouvidas não os autorizam a chamar os textos de memórias literárias, mas não deixa de ser um caminho para o aprimoramento de ideias e escrita.

Essa escrita inicial constitui um momento privilegiado e bastante relevante, pois a análise dos textos permite ao professor refinar a pesquisa e direcionar o trabalho que será desenvolvido nos módulos, focando nas reais necessidades dos alunos de determinada turma. Essas informações contidas nos textos a respeito das dificuldades encontradas permitem ao professor diferenciar e até mesmo individualizar o ensino, tendo em vista que os problemas de linguagem são diversos e cada texto de aluno, em particular, pode apresentar problemas que não são encontrados em outros.

Quadro 04 — Plano de aula da produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL
Gênero: Memórias literárias **Conteúdo:** Primeira escrita de memórias literárias. **Objetivos:** — Socializar as histórias das pessoas mais velhas entrevistadas pelos alunos; — Valorizar as experiências das pessoas mais velhas; — Elaborar a transposição de relatos ouvidos das pessoas entrevistadas para o gênero memórias literárias; — Produzir individualmente um texto com base nos relatos de pessoas mais velhas da família. **Tempo de duração:** 3 h/aula
Procedimentos metodológicos **Etapa 01:** Motivação para a escrita. (1 h/aula) — Discussão a respeito das entrevistas feitas e solicitação aos alunos que tenham um olhar sensível para as histórias contadas pelas pessoas entrevistadas, lembrando-os de que essa é apenas a primeira versão das memórias literárias. **Etapa 02:** Planejando e produzindo a primeira escrita de memórias literárias. (2 h/aula) — Solicitação aos alunos que, antes de iniciarem a primeira escrita, analisem os dados do entrevistado e tenham a sensibilidade de se colocar no lugar do mesmo ao relatar suas memórias.
Recursos — Entrevistas dos alunos; — Folha impressa para a primeira produção de texto; — Material do aluno.
Avaliação — Acompanhar a participação e o envolvimento da classe na realização das atividades de socialização de histórias e produção textual. Esta será recolhida por constituir-se objeto de análise de dados da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a avaliação dessa primeira produção de memórias literárias dos alunos do 8º ano, torna-se importante estabelecer critérios para serem trabalhados em cada módulo, no intuito de instrumentalizar os alunos para superarem as dificuldades relativas à linguagem. Os critérios utilizados em cada módulo serão:

- **Módulo 01: Elementos estruturais**— Nessa etapa, os alunos deverão reconhecer características básicas de memórias literárias que, conforme Köche e Boff (2009), é um gênero que possui uma estrutura relativamente livre, mas que, para fins didáticos, pode ser adotada seguinte estrutura básica: apresentação, corpo e fechamento. Utilizando como base as questões *quem?, quando?, onde?* e *o quê?*, elementares em uma narrativa, trabalharemos os seguintes aspectos: personagem, enredo, cenário,

espaço e tempo, distinguindo os textos de memórias literárias de outros gêneros textuais.

- **Módulo 02: Elementos discursivos** — Nessa etapa, os alunos deverão escrever as memórias sob o ponto de vista do entrevistado, colocando-se no lugar dele. Nesse módulo serão trabalhadas as questões do título e do narrador-escritor, e os alunos devem deixar transparecer no texto sentimentos, impressões que atendam à finalidade de enredar o leitor. A produção textual, nesse sentido, deve fazer referência a objetos modos de vida, costumes, palavras ou expressões que já não existem ou que se transformaram. Enfim, deve reconstruir experiências vividas por outros como se fossem suas.
- **Módulo 03: Elementos linguísticos e marcas de autoria** — Nessa etapa, os alunos-autores deverão perceber que, ao escreverem memórias, precisarão imprimir uma marca que é própria do escritor de texto que pertence à esfera literária: uma linguagem especial capaz de criar imagens e provocar sensações naquele que lê. Essa experiência estética vivenciada pelo leitor é proporcionada pela articulação de recursos linguísticos que conferem literariedade ao texto. Deverão, ainda, se atentar para: a) o uso correto dos tempos verbais e dos indicadores de espaço, de modo que o leitor possa se situar adequadamente; b) o texto deve atender às convenções da escrita e quando há rompimento dessas convenções, isso deve ocorrer a serviço do sentido do texto.

Cada um dos critérios acima deverá ser trabalhado de forma modular a partir da detecção de problemas de linguagem na PI, para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias ao domínio do gênero em questão.

4.3.1.3 Módulo 01 — Elementos estruturais

A nossa ideia para essa etapa da SD é enriquecer os alunos com informações a respeito de memórias literárias, haja vista o fato de que a primeira produção provavelmente não irá contemplar todos os elementos estruturais do gênero em questão, conforme já observado na prática de sala de aula. As atividades propostas para este módulo acontecerão em três etapas, as quais descreveremos a seguir:

a) Na etapa 01, faremos uma aula expositiva, utilizando como recurso o *datashow*. Nesta aula, contemplaremos o trabalho com os elementos estruturais do gênero memórias apresentando aos alunos as partes que compõem o texto de memórias literárias: a *apresentação*, o *corpo* e o *fechamento*. Na *apresentação*, o leitor passa a conhecer a personagem ou as personagens das memórias, o enredo, o cenário, o espaço e o tempo dos acontecimentos narrados. O *corpo* é a narração dos fatos, onde há riqueza de descrição dos cenários em ocorreram. Para Clara e Altenfelder (2006), as descrições são essenciais nas memórias literárias para que o leitor possa visualizar o ambiente e as personagens. Para as autoras, é por meio das descrições que é possível trazer à lembrança sensações, impressões. A *avaliação*, por fim, apresenta o desfecho e faz uma avaliação dos acontecimentos. Pretendemos, nesta etapa, trabalhar os elementos estruturais, apresentando os mesmos no texto intitulado *Histórias da velha Arigó*, de Ariadne Araújo (APÊNDICE B1).

b) Na etapa 02, apresentaremos um mural contendo textos de gêneros variados e que pertencem ao domínio do relatar, a saber: o diário, o relato histórico e as memórias literárias. Nesse momento, faremos questionamentos aos alunos a respeito das semelhanças e diferenças encontradas nesses textos. Marcuschi (2012, p. 57 — grifo da autora) alega que as memórias literárias não têm nenhum compromisso com relatos históricos ou grandiosos, mas com vivências que tenham algum traço de afetividade e, por isso, considera importante fazer a distinção entre o gênero citado "[...] da *autobiografia*, que retrata preferencialmente momentos e aspectos de uma vida que, por diferentes razões, se tornou célebre, via depoimentos pessoais." Para esta etapa, traremos os seguintes textos: fragmento *d'O diário de Anne Frank*, da mesma autora (APÊNDICE B2), *Minha vida de menina*, de Helena Morley (APÊNDICE B3), *O mercador de escravos*, de Alberto da Costa e Silva (APÊNDICE B4) e textos de memórias literárias trabalhados nas aulas anteriores e outros novos: *Galinha ao molho pardo*, de Fernando Sabino (APÊNDICE A4), *É só fechar os olhos e lembrar!*, de Yasmin Eduarda Alves (APÊNDICE A5), *Histórias da velha Arigó*, de Ariadne Araújo (APÊNDICE B1) e *Memória de livros*, de João Ubaldo Ribeiro (APÊNDICE B5).

c) Na etapa 03, iremos dividir a turma em dois grupos e distribuiremos para cada grupo um dos textos. Solicitaremos a cada grupo que identifique os elementos estruturais trabalhados na etapa 01 deste módulo. Após essa atividade, os grupos deverão socializar as respostas encontradas. Para esta etapa, consideramos viável trabalhar com textos conhecidos dos alunos, a saber: *Galinha ao molho pardo*, de Fernando Sabino (APÊNDICE A4), *É só fechar os olhos e lembrar!*, de Yasmin Eduarda Alves (APÊNDICE A5).

Quadro 05 — Plano de aula dos elementos estruturais

MÓDULO 01 — Elementos estruturais
Gênero: Memórias literárias **Conteúdo:** Elementos estruturais de memórias literárias. **Objetivos:** — Conhecer gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor; — Reconhecer características básicas das memórias literárias, textos que pertencem ao domínio do relatar, mas que, pela linguagem peculiar, possui traços literários; — Comparar e diferenciar as características dos textos memórias literárias, diário e relato histórico. **Tempo de duração:** 5 h/aula
Procedimentos metodológicos **Etapa 01**: Exposição participada. (2 h/aula) — Aula expositiva com slides (APÊNDICE B6) sobre o conceito de memórias literárias e os elementos estruturais que constituem esse gênero, como a apresentação, o corpo e o fechamento. Nessa aula, far-se-á a análise desses elementos em textos do gênero em pauta. **Etapa 02**: Observação da estrutura das memórias literárias, semelhanças e diferenças com outros textos do domínio do relatar. (2 h/aula) — Exposição de um mural contendo textos dos seguintes gêneros: diário, relato histórico e memórias literárias. — Solicitação para que os alunos leiam e observem cada texto. — Questionamentos aos grupos: • Quais as características comuns nos textos lidos? • O que diferencia as memórias literárias dos outros gêneros? **Etapa 03**: Fixação de conceitos (1 h/aula) — Distribuição da turma em dois grupos e entrega de um texto do gênero memórias literárias. — Solicitação para que eles apontem os elementos estruturais encontrados nos textos lidos. — Socialização dos grupos.
Recursos —*Datashow;* — Textos impressos; — Material do aluno; — Papel metro.
Avaliação — Verificar se os alunos conseguem reconhecer características básicas das memórias literárias, diferenciando-as dos textos que pertencem, também, ao domínio do relatar, como o diário e o relato histórico. (Atividade extraclasse)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.3.1.4 Módulo 02 — Elementos discursivos

Nesta etapa, depois de trabalhar os elementos estruturais das memórias literárias, consideramos necessário levar para a sala de aula discussões referentes a outro aspecto bastante relevante e que deve ser levado em conta no momento da escrita: os elementos discursivos pertinentes ao gênero memórias literárias.

Desse modo, os alunos deverão, enquanto memorialistas, escrever buscando reviver uma época por meio das lembranças pessoais. Deverão se colocar no lugar das pessoas que viveram as situações, desdobrando-se entre narrador e personagem dos acontecimentos. Nesses textos, podemos reconhecer quando o narrador também é o personagem pelo uso da primeira pessoa (lembro-me, recordo-me...) e de termos que remetem ao passado cujo uso era comum na época dos acontecimentos e que hoje pode ser desconhecido (vitrola, *rouge*, brilhantina, bodega...).

A narração é a tipologia base usada na escrita desse gênero, mas pode haver mescla de outras tipologias como a descrição, que tem por finalidade detalhar locais, época e personagens.

Tendo em vista a necessidade de um trabalho aprofundado para que os alunos assimilem esses conceitos visando à produção final, propomos um trabalho em três etapas distintas.

Na primeira etapa, a fim de que os alunos tenham ideia do plano global de textos do gênero memórias literárias, dividiremos a turma em quatro grupos e faremos um jogo em que todos os grupos recebem o texto *O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé*, de Kelli Carolina Bassani (APÊNDICE C1), recortado em trechos para que eles montem corretamente o mesmo. Depois que cada equipe montar o seu texto, faremos a escuta do mesmo em aparelho de som e conferir se a montagem foi correta, parabenizando a equipe mais ágil. Assim, mostraremos para os alunos como é o plano global de um texto de memórias literárias. Para nos auxiliarem nessa tarefa, utilizaremos o *datashow* e trechos iniciais e finais dos livros *Um brasileiro em Berlim*, de João Ubaldo Ribeiro (APÊNDICE C2), e *O menino no espelho*, de Fernando Sabino (APÊNDICE C3). Ao usar esses trechos, teremos como objetivo mostrar para os alunos que o escritor-narrador deve: a) situar o leitor no tempo e no espaço onde se passam as lembranças do narrador; b) escolher as lembranças e os fatos que foram marcantes, significativos. Quanto ao desfecho de textos desse gênero, mostraremos que eles podem concluídos com alguns questionamentos do narrador-personagem sobre o passado ou com o deslocamento para o presente. Para finalizar essa etapa, trataremos do foco narrativo em primeira pessoa (narrador-personagem ou narrador-testemunha), cuja principal característica é apresentar ao leitor lembranças de outro tempo e

essas lembranças são sempre apresentadas de forma parcial, considerando um único ponto de vista: o de quem escreve.

Na segunda etapa, trabalharemos com marcas do passado, pois outro aspecto bastante observado nas memórias é a comparação entre o passado e o tempo atual, deixando transparecer certo saudosismo na voz do narrador-personagem. De início, projetaremos na tela dois trechos de memórias e faremos questionamentos sobre o tempo em que os fatos se deram para, assim, introduzirmos a explicação a respeito do uso dos seguintes tempos verbais: pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo. Trabalharemos, também, nesta etapa, palavras e expressões que remetem ao passado. Para isso, utilizaremos os textos *Como num filme*, de Antonio Gil Neto (APÊNDICE A3) e *Os automóveis invadem a cidade*, de Zélia Gattai (APÊNDICE C4).

Finalmente, na terceira e última etapa deste módulo, motivaremos os alunos para a percepção de dois aspectos relevantes no momento da escrita de memórias: a escolha de um título que instigue o leitor, que motive a leitura e a utilização de comparações do tempo antigo com o atual. A intenção é que eles percebam os efeitos de sentido criados pela escolha de aspectos discursivos particulares e que vão tornar o texto bastante peculiar. Para este momento, utilizaremos o *datashow* e faremos o uso dos mesmos textos trabalhados na segunda etapa deste módulo.

Quadro 06 — Plano de aula de elementos discursivos

MÓDULO 02 — Elementos discursivos
Gênero: Memórias literárias **Conteúdo:** Elementos discursivos e marcas de autoria. **Objetivos:** — Explorar o plano global do texto de memórias literárias; — Observar o foco narrativo presente em boa parte desses textos; — Perceber as diferentes características da descrição em textos de memórias literárias; — Observar o efeito provocado pela forma como o autor descreve fatos, sentimentos, sensações nesse gênero de texto; — Observar como os autores comparam o tempo antigo com o atual. **Tempo de duração:** 5 h/aula
Procedimentos metodológicos **Etapa 01**: Jogo do plano global (2 h/aula) — Divisão da turma em quatro grupos e entrega de texto recortado para que os alunos façam a montagem do mesmo. — Após a montagem do texto pelas equipes e apresentação do texto da equipe vencedora, os alunos vão escutar o texto no aparelho de som e fazer a conferência. — Aula expositiva participada sobre o plano global das memórias literárias.

Etapa 02: Marcas do passado (2 h/aula) — Aula expositiva participada sobre aspectos discursivos: marcas do passado. — Após a aula expositiva, fazer a análise dos textos sugeridos e responder os seguintes questionamentos: • É possível identificar o tempo em que os fatos se deram? • Há expressões que marcam o momento exato em que as ações ocorreram? • Pelos verbos usados, é possível saber se a ação ocorre no presente ou no passado? • Os dois trechos revelam que os fatos ocorreram no passado. No entanto, o que há de diferente entre os dois? • Você conhece o significado das palavras e expressões *lorota*, *gramofone de tromba e manivela*, *rouge*? **Etapa 03**: Tempo antigo e atual (1 h/aula) — Mobilização dos alunos no intuito de que os mesmos escolham um título instigante para a produção final. — Análise de dois textos de memórias literárias para que os alunos percebam como os autores fazem a comparação do tempo antigo com o atual.
Recursos —*Datashow;* — Aparelho de som; — CD; — Textos impressos; — Cola.
Avaliação — Verificar se os alunos conseguem perceber as características globais subjacentes aos textos de memórias literárias, o foco narrativo e as marcas do passado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.3.1.5 Módulo 03 — Elementos linguísticos e marcas de autoria

Neste módulo, ao ter como foco o trabalho com elementos linguísticos e as marcas de autoria nas memórias literárias, pretendemos mostrar ao aluno, por meio da análise de textos desse gênero, que os autores usam uma linguagem especial para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características e que a articulação desses recursos confere literariedade ao texto e proporciona ao leitor uma experiência estética particular.

Nas memórias literárias, é comum o uso de figuras de linguagem e de outros recursos linguísticos que remetem ao passado. Apesar de, na maioria das vezes, o verbo ser empregado na primeira pessoa, o gênero também pode apresentar o verbo na terceira pessoa do discurso.

Para trabalhar os recursos linguísticos e as marcas de autoria presentes nas memórias literárias, esse módulo será conduzido em duas etapas, perfazendo o total de cinco aulas. Na

primeira etapa, dividiremos a turma em dois grupos e a cada um entregaremos um texto e uma tabela contendo fatos ocorridos no texto e pediremos a eles que identifiquem e registrem como o autor descreveu esses fatos. Essa atividade terá como finalidade a percepção de como ele (o autor) modificou a linguagem para expressar os fatos. Depois da socialização dessa atividade pelos grupos, utilizaremos o *datashow* para projetarmos trechos dos textos e fazer a exposição do uso de recursos linguísticos e as marcas de autoria em textos de memórias. Para esta etapa, utilizaremos os textos *O lavador de pedras*, de Manoel de Barros (APÊNDICE D1), e *Memórias de livros*, de João Ubaldo Ribeiro (APÊNDICE B5).

Na segunda etapa desse módulo faremos uma aula expositiva sobre a função dos sinais de pontuação em um texto. Em seguida, dividiremos a sala em dois grupos e entregaremos a cada grupo tarjas com os nomes dos sinais de pontuação e outras tarjas com as definições desses sinais. Cada grupo deve organizar coletivamente um mural com a lista dos sinais de pontuação e as situações em que são empregados. Após essa atividade, cada aluno receberá o texto *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky (APÊNDICE D2). Nesse texto, toda a pontuação será eliminada previamente para a atividade proposta, em que todos os alunos farão a escuta, no aparelho de som, do texto em questão e deverão fazer a pontuação. Logo após a atividade, o texto pontuado será projetado na parede para a conferência.

Quadro 07 — Plano de aula de elementos linguísticos e marcas de autoria

MÓDULO 03 — Elementos linguísticos e marcas de autoria
Gênero: Memórias literárias **Conteúdo:** Elementos linguísticos nas memórias literárias **Objetivos:** — Analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual; — Observar os usos de sinais de pontuação em textos de memórias literárias. **Tempo de duração:** 5 h/aula
Procedimentos metodológicos **Etapa 01**: A literariedade nos textos de memórias (2 h/aula) — Divisão da sala em grupos e entrega de texto e tabela para relacionar o fato acontecido ao trecho do texto. — Aula expositiva participada sobre recursos linguísticos utilizados nos textos, como as figuras de linguagem. **Etapa 02**: Recursos linguísticos nas memórias literárias (3 h/aula) — Aula expositiva sobre a função dos sinais de pontuação nos textos. — Divisão da sala em dois grupos e entrega de tarjas contendo o nome dos sinais de pontuação e as situações em que são empregados para que os alunos relacionem e montem um mural. — Entrega de texto desprovido de pontuação para que os alunos escutem o texto no som e

façam a pontuação. — Conferência do texto pontuado em *datashow*.
Recursos — Textos impressos; —*Datashow*; — CD — Aparelho de som; — Papel metro.
Avaliação — Avaliar se os alunos conseguem perceber e utilizar recursos linguísticos necessários à articulação e progressão textual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.3.1.6 Produção final

Enfim, esse é o momento em que os alunos farão a (re)escrita do texto. Eles deverão, como avaliação final, (re)escrever o texto de memórias literárias com base nas entrevistas feitas no início do processo. Vale lembrar que a primeira produção vai ser devolvida a cada aluno para que eles tenham contato com a primeira escrita e vejam quais aspectos eles terão que melhorar. Os alunos terão, nessa etapa, a liberdade para escrever um novo texto ou reescrever a primeira produção, melhorando os aspectos estruturais, discursivos e linguísticos do mesmo.

Esse momento é importante, pois é quando o professor demonstra aos alunos que todos são capazes de escrever memórias literárias, incentivando-os e ajudando-os a transformar ideias em literatura. Para esse momento, dividimos o trabalho em quatro etapas, a saber:

a) Nesta fase, entregaremos aos alunos a primeira produção com as anotações que fizemos quanto aos aspectos que precisam ser melhorados e lhes solicitaremos que reescrevam, individualmente, um texto de memórias literárias, recuperando tudo o que foi trabalhado nos módulos. Para isso, entregaremos uma ficha com alguns critérios, lembrando os alunos de:

- retomar as informações dadas pelo entrevistado no depoimento;
- selecionar as histórias e os fatos mais interessantes e pitorescos;
- transmitir ao leitor as sensações e emoções que surgiram durante a entrevista;
- citar objetos e costumes de antigamente, fazendo comparações entre o passado e o presente;

- usar palavras e expressões que marquem o tempo passado;
- mostrar os sentimentos e sensações rememorados pelo entrevistado: cores, cheiros, sabores e movimentos;
- empregar recursos literários para tornar o texto interessante.

b) Nesta segunda etapa será realizada a revisão do texto reescrito. A revisão acontecerá em dois momentos distintos: primeiro, de forma coletiva e depois, individualmente. Na revisão coletiva, iremos, com autorização expressa, explicar aos alunos que vamos projetar um texto produzido por eles e desafiá-los a pensar em quais aspectos poderiam melhorar o texto, torná-lo mais cativante. As sugestões seriam anotadas no quadro e logo após apresentaríamos um mural com um exemplo de texto de aluno e com os comentários que foram tecidos a respeito do mesmo e as sugestões de aprimoramento. No momento da revisão individual, entregaremos aos alunos os textos produzidos por eles e um roteiro de revisão (APÊNDICE E1) para que eles façam anotação do que já está satisfatório no texto e do que precisa melhorar.

c) A terceira etapa é o momento da reescrita final do texto, de melhorar a escrita e as ideias. Acreditamos que nessa etapa o aluno já tenha amadurecido bastante e adquirido autonomia suficiente para escrever um texto do gênero estudado sem a interferência do professor. Salientamos que os textos iniciais e finais serão confrontados para averiguarmos se houve melhoria na habilidade da escrita e os textos finais serão corrigidos com base em tabela de critérios (APÊNDICE E2) previamente estabelecidos.

d) A quarta e última etapa é o momento da apresentação das memórias literárias produzidas pelos alunos à comunidade escolar. As memórias serão divulgadas em uma coletânea intitulada *Visitando o passado: histórias que a gente conta*. Todos os alunos participantes do projeto receberão uma coletânea e outras ficarão dispostas na escola.

Vale ressaltar que, durante a exposição das memórias à comunidade escolar, faremos um histórico de todo o percurso do trabalho realizado, buscando enaltecer o empenho e compromisso dos alunos e da importância de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 08 — Plano de aula da produção final

PRODUÇÃO FINAL
Gênero: Memórias literárias **Conteúdo:** Leitura, produção e reescrita de memórias literárias **Objetivos:** — Fazer revisão e aprimoramento do primeiro texto produzido; — Escrever individualmente a primeira versão do texto final;

— Reescrever o texto final depois da revisão. **Tempo de duração:** 8 h/aula
Procedimentos metodológicos **Etapa 01**: Leitura e análise da primeira escrita; reescrita do texto (2 h/aula) — Entregar aos alunos a primeira versão do texto para que eles analisem com base nos critérios estudados. — Solicitar que os alunos escrevam um novo texto, com base nos critérios analisados. **Etapa 02**: Revisão do texto (2 h/aula) — Projetar um texto de aluno na parede e anotar sugestões de como melhorar, aprimorar o texto. — Entregar a cada aluno o seu texto para que ele faça a revisão com base no roteiro. **Etapa 03**: Reescrita e avaliação do texto final (2 h/aula) — Solicitar que os alunos refaçam o texto com base no roteiro de revisão e na percepção do que precisa ser melhorado. **Etapa 04**: Exposição das memórias literárias (2 h/aula) — As memórias literárias serão publicadas numa coletânea intitulada *Visitando o passado: histórias que a gente conta*. — Fazer uma avaliação de todo o percurso do trabalho. — Expor as memórias literárias produzidas pelos alunos à comunidade escolar.
Recursos — Textos dos alunos; — Data show; — Material do aluno; — Papel metro; — Coletânea de memórias literárias.
Avaliação — Avaliar se o texto final produzido pelos alunos se reporta de forma significativa a memórias do passado do entrevistado e se atende aos aspectos estruturais, discursivos e linguísticos do gênero estudado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, conheceremos um pouco dos alunos participantes da pesquisa e, após, faremos o relato das experiências de todas as etapas da SD e a discussão dos resultados mediante a análise das PI e PF dos alunos.

Para conhecermos mais a realidade dos nossos alunos participantes da pesquisa, e coletarmos dados importantes, elaboramos um questionário (APÊNDICE F1) e pedimos que estes respondessem. O questionário foi composto de três partes: a) Sobre sua vida; b) Sobre a escola; c) Sobre as aulas de Português.

Na primeira parte do questionário, fizemos perguntas sobre a idade, se gostavam de ler e quais os gêneros que eles liam com mais frequência, se já foram reprovados em alguma série e se eles só estudavam, ou se trabalhavam também.

Todos os 19 alunos da turma pesquisada responderam o questionário e vimos que eles têm entre 13 e 17 anos. Alguns, portanto, por estarem em defasagem idade/série, já foram reprovados em alguma série. Dentre os alunos, 07 responderam que já repetiram uma ou mais séries.

Em relação ao gosto por leitura e quais os gêneros que mais liam, metade dos alunos afirmaram que não gostam de ler, preferem que outros leiam para eles. Os que responderam que gostavam de ler “às vezes”, relataram que os gêneros preferidos eram “os textos que têm no livro de português”.

Sobre o questionamento relacionado ao estudo e trabalho, e se o trabalho prejudica os estudos, notamos que 12 alunos disseram que trabalham ajudando os pais (na roça, na casa, carregando tijolos, etc.), mas todos afirmaram que o trabalho não prejudica os estudos. Alguns afirmaram que “ainda sobra muito tempo”.

Na terceira parte do questionário fizemos as seguintes perguntas: a) Sobre as aulas de leitura e compreensão de textos: você gosta dos textos que lê nessas aulas? Sim ou não e por quê?; b) Que tipos de texto você gostaria de ler em sala de aula? e; c) Os textos que você costuma ler fora da escola estão presentes nas aulas de Português? Que textos são esses?

Em relação à primeira questão, se eles gostavam dos textos trabalhados nas aulas de leitura e compreensão, 13 alunos apontram que gostavam, pois os textos não eram muito grandes. A extensão dos textos foi o fator mais apontado.

Com relação ao tipo de textos que gostariam de ler nas aulas de português, as respostas foram diversas: textos engraçados, de humor, histórias “verdadeiras” do passado das pessoas, textos românticos, fábulas, textos “alegres”, textos bíblicos. Essas respostas são positivas,

pois permitem ao professor inovar nas aulas de leitura, apesar de os alunos não conseguirem pontuar com precisão os gêneros que mais gostam. Percebemos com essa questão que os alunos não têm hábitos de leitura de textos mais longos, como romances.

Com relação à última questão, a maioria dos alunos (17) afirmou que os textos lidos fora da escola não estão presentes na escola. Esse ponto merece uma reflexão profunda a respeito do desinteresse causado pela distância existente entre as aulas de leitura e a realidade dos alunos.

Ressaltamos, por fim, que, além do questionário para conhecermos o perfil da turma, constituíram-se instrumentos dessa pesquisa a SD aplicada em sala de aula com a finalidade de detectar e sanar problemas referentes à escrita dos alunos e o diário de campo para registro de atividades e fatos que consideramos relevantes durante o processo de aprendizagem do gênero memórias literárias.

5.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Nesta etapa, a nossa intenção foi apresentar aos alunos o projeto de intervenção, o seu objetivo e as etapas do mesmo. Inicialmente, entregamos a cada aluno um folder e explicamos detalhadamente como seria realizado o trabalho que tinha por finalidade o aprimoramento da escrita de textos. A priori, os alunos ficaram tímidos e temerosos quanto à etapa final do projeto, que seria a compilação de todos os textos em um livreto para distribuição na comunidade escolar. Perguntas como “Pró, você vai ensinar a gente não é?” e “Você vai deixar a gente refazer se o primeiro texto ficar ruim?” eram as que se ouviam nesse momento.

Depois do momento inicial, os alunos começaram a fazer muitas sugestões que foram cuidadosamente anotadas no “diário de campo”. De maneira informal, começamos a conversar com os alunos e concordamos que todos nós guardamos em nossa memória fatos que vivenciamos no passado e que esses fatos podem ganhar *status* de memórias literárias dependendo da justaposição de alguns elementos que aprenderíamos ao longo do projeto.

Como a etapa de apresentação era composta de 5 h/aulas, pedimos aos alunos que trouxessem para a próxima aula objetos e fotografias que traziam recordações da infância. Na aula seguinte, eles trouxeram e com esses materiais, socializamos histórias e lembranças do passado e, a partir daí, questionamos os alunos sobre a possibilidade de transpor essas reminiscências para o papel.

Alguns alunos perguntaram se eles iriam escrever as histórias que foram contadas a partir das fotografias e objetos ali presentes, mas dissemos que as produções não seriam com base nessas fotografias, tendo em vista o fato de que a maioria delas trazia os alunos ainda bebês no colo dos pais e, assim, concordamos que as produções tinham que partir de entrevistas feitas a familiares ou amigos mais velhos, que tivessem mais histórias, mais experiência de vida, posto que a turma era composta de adolescentes e que histórias de pessoas mais velhas são mais interessantes pela possibilidade de maior grau de informatividade. Antunes (2009, p. 125, grifos da autora) afirma que a informatividade é "[...] uma propriedade que diz respeito ao *grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta.*" Sendo assim, ficou acordado entre todos nós que as entrevistas seriam feitas a pessoas mais velhas.

A fim de que os alunos tivessem um primeiro contato com textos do gênero a ser trabalhado, todos juntos fizemos a escuta do texto *Como num filme*, de Antônio Gil Neto e, em seguida, solicitamos que os alunos fizessem comentários daquilo que mais chamou a atenção. Algumas perguntas foram feitas a respeito do texto e, oralmente, os alunos responderam aos questionamentos?

- Quais os fatos foram narrados no texto?
- Quem são os personagens? Ou o personagem?
- O narrador é personagem ou observador?
- Que lugares são descritos no texto? Como o narrador descreve esses lugares?
- Como o narrador se sente ao narrar os fatos?
- Quais tempos verbais predominam no texto? Existem outras expressões indicativas de tempo? Quais?

Após os questionamentos, os alunos foram separados em dois grupos e a cada grupo foi entregue a cópia de um texto para leitura. Os textos *Galinha ao molho pardo*, de Fernando Sabino e *É só fechar os olhos e lembrar!*, de Yasmin Eduarda Alves foram lidos de forma silenciosa e, em seguida, socializamos as semelhanças encontradas nos textos e discutimos a possibilidade de transformar histórias do passado em textos de memórias.

A nossa intenção era que os alunos, com essa atividade, conseguissem compreender que as memórias literárias tinham a papel de resguardar, de forma poética, fatos do passado lembrados pelas pessoas.

Depois de muitos exemplos, finalizamos a primeira etapa da SD entregando aos alunos o roteiro que serviria para a entrevista. Julgamos necessário combinar alguns pontos para o

momento da entrevista: como eles deveriam proceder, que poderiam fazer mais perguntas do que as que estavam no roteiro e que, se fosse permitido pelo entrevistado, poderiam gravar a conversa.

Finalmente, esclarecemos aos alunos que toda a entrevista seria fonte para a produção de texto que aconteceria na próxima etapa.

5.1.1 Produção inicial

Nessa etapa, alguns alunos socializaram brevemente fatos que aconteceram no momento das entrevistas e o que eles consideraram interessante nas histórias ouvidas. A maioria se referia a palavras e brincadeiras que eles não conheciam e que foram mencionadas pelos entrevistados. Falaram também que a maioria deles não teve a oportunidade de estudar e que o trabalho começava desde cedo.

Os alunos se empolgaram com as histórias contadas pelos colegas e, ao entregarmos a folha impressa, solicitamos que escrevessem histórias criativas e que se aproximassem o mais que pudessem de textos do gênero memórias literárias, como os que foram vistos na etapa da apresentação inicial.

5.1.1.1 Da análise das primeiras produções

Com a leitura dos primeiros textos produzidos pelos alunos em sala de aula, verificamos que muitos não constituíam o que poderiam ser designados de memórias literárias. A maioria era, pura e simplesmente, a narração de fatos contados por outrem.

Usamos como parâmetro para analisar as produções escritas os pressupostos de Bakhtin (2016), que postula a existência de três elementos fundamentais na constituição de um gênero: a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo. Neste trabalho, por considerarmos mais didático, utilizamos outra nomenclatura para designar esses mesmos elementos, a saber: elementos estruturais, elementos discursivos, e elementos linguísticos e marcas da autoria, respectivamente. Embora se possa perceber esses elementos individualmente nos textos, como veremos na análise das produções textuais dos alunos, eles

não funcionam de maneira autônoma; num processo dialógico-discursivo, um elemento está intrinsecamente ligado ao outro.

Vale salientar que, ao usar tal nomenclatura, não fugimos da proposta bakhtiniana, pois ao trabalhar os elementos estruturais — ou a construção composicional — das memórias literárias, mostramos que esse gênero textual apresenta predominantemente a sequência da narração, pois trata-se de uma narrativa curta, que é produzida a partir de um acontecimento real, na qual histórias vivenciadas pelo narrador são contadas em forma de memórias e que apresenta, assim como outras narrativas, uma estrutura composta pelos seguintes elementos: tempo, espaço, narrador, personagens e enredo. A segunda categoria apresentada — elementos discursivos — refere-se ao que Bakhtin (2016) chama de conteúdo temático. As memórias literárias trazem em seu bojo recordações lembradas por um narrador; portanto, podemos afirmar que os textos desse gênero textual têm como conteúdo temático uma história de recordações vividas pelo narrador em um tempo passado, mas contadas num tempo presente. O terceiro pressuposto, que são os elementos linguísticos e as marcas de autoria — ou estilo —, conferem às memórias literárias um traço bastante peculiar pela escolha de adjetivos que conduzem o leitor a uma imaginação detalhada da cena narrada. As comparações entre os tempos passado e presente e a constante recorrência às figuras de linguagem também tornam bastante singular o fazer estético desse gênero textual.

Ressaltamos que o propósito da nossa pesquisa não é a análise linguística, mas fazer com que os alunos aprendam a dominar técnicas de produção de memórias literárias. Entretanto, alguns fatores devem ser levados em consideração no ensino de um determinado gênero. Para Araújo (2013, p. 331), “[...] o ensino de um gênero, seja ele escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes de ensino: leitura/escrita, análise linguística e produção oral/escrita.” Depreende-se, portanto, da afirmação da autora que, a depender do nível da escrita e do gênero a ser estudado, faz-se necessário que o professor formule módulos que, além de permitirem a análise linguística a partir dos textos dos alunos, procurem também “[...] favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Com base na análise das primeiras produções, propusemos o trabalho modular dos elementos supracitados e, adiante, relataremos como procedemos em cada módulo e apresentaremos a análise de alguns textos.

5.1.2 Módulo 01 — Elementos estruturais

Nesta etapa, consideramos salutar trabalhar características básicas do gênero memórias literárias. Köche e Boff (2009) alertam que esse gênero textual possui uma estrutura relativamente livre, mas para ser trabalhado de forma didática em sala de aula, sugerem uma estrutura básica: apresentação, corpo e fechamento.

Trabalhamos essa estrutura com os alunos, apresentando a eles textos do gênero e mostramos a eles que alguns textos escritos por eles não contemplaram esse quesito. Nosso objetivo, nessa etapa, era que os alunos melhorassem as ideias para a produção final.

Em primeiro lugar, mostramos que o leitor de memórias precisa conhecer o(s) personagem(ns), o cenário, o enredo e o tempo dos acontecimentos narrados. Concordamos que esses elementos deveriam ser apresentados no que chamaríamos de apresentação do texto.

Após esse momento, trabalhamos como deve ser corpo do texto: cheio de descrições, pois é por meio dessas que o leitor é capaz de visualizar personagens e ambientes narrados. E, para finalizar, mostramos que para encerrar o texto de memórias o autor faz uma avaliação dos acontecimentos narrados.

Para ilustrar essas características, apresentamos aos alunos o texto *Histórias da velha Arigó*, de Ariadne Araújo, e separamos o texto em três partes — apresentação, corpo e fechamento — para percebermos o que era comum em cada parte.

No texto composto de seis parágrafos, pudemos perceber que na apresentação (primeiro parágrafo), a autora situa o leitor na época e no local em que aconteceram os fatos. Do segundo ao quinto parágrafo, a autora narra detalhes dos fatos que aconteceram na época da infância, descrevendo sensações e sentimentos que permitem ao leitor visualizar as cenas. Por fim, no último parágrafo a autora faz o desfecho de tudo o que foi relatado, fazendo uma avaliação dos fatos vividos por ela e pela família.

Quadro 09 — Histórias da velha Arigó (memórias literárias)

Histórias da velha Arigó
O causo que eu vou contar agora mudou a minha vida para sempre. E da minha família também. Até aquela época, com apenas oito anos de idade, eu vivia uma vida calma numa pequena cidade de serra de nome Baturité, no meu Ceará. Eu era uma meninota cheia de saúde, alegre e festejada por todos pela cara de anjo que Deus me deu com olhos azuis e um cabelo louro cacheado. Mas meu pai, um agricultor da região, caiu em desgraça. De repente, perdeu toda a safra com a seca

que, de tempos em tempos, expulsava gente para a Capital ou outras regiões do País. Naquele ano, nos idos de 1910, depois de mais um prejuízo, ele resolveu que chegara a nossa vez de ir embora.

O destino escolhido era o distante Acre, na fronteira do Brasil com outros dois países, a Bolívia e o Peru. Igual a de milhares de outros nordestinos na mesma situação, dispostos a arriscar tudo ou nada no Norte do País, nas imensidões e perigos da floresta Amazônica. De tão pequena, muita coisa perdeu-se na minha memória. Mas alguns episódios nunca mais vão se apagar. O dia da partida, por exemplo. No antigo porto de Fortaleza, no bairro por nome Iracema, a gente tinha a imensa visão do mar e, lá longe, da grande embarcação que nos levaria para longe. Mas, do alto da ponte de ferro onde esperávamos o embarque, era difícil imaginar de que forma chegaríamos até o navio, cujo apito alto mandava o aviso nervoso de que já era tempo de partir. Mas logo, logo saberíamos a resposta.

Com o apito, o negócio era apressar a partida. Os adultos desciam por conta própria até o bote que nos levaria ao navio. Mas, na nossa vez, o tratamento era o mesmo dado às cargas. Para não perder tempo, cada um de nós, pequeninos, era jogado da ponte metálica para o bote onde os pais e familiares tratavam de segurar o vôo ainda no ar. Mas, antes da minha vez, o arremesso de uma criança não deu certo. No bote, o homem não conseguiu alcançá-lo a tempo e o menino acabou batendo a cabeça e caindo no mar. Morreu na hora. Diante de nós, em meio ao terror daquela cena, as ondas gigantes mostravam que o risco de morte estava apenas começando.

Nos interiores da Amazônia, meu pai foi trabalhar como seringueiro, entrando pelo território da Bolívia, tirando o sustento da extração do leite branco das seringueiras, as enormes árvores de onde se tirava o látex para fazer a borracha. Nossa família foi morar nas margens de um igarapé. No meio das árvores, da vida na selva, a gente sabia que havia perigos por todos os lados. Um deles eram as patrulhas de bolivianos que andavam na área expulsando os brasileiros. Uma noite, nós já estávamos todos dormindo, um desses grupos chegou. No comando dessa patrulha, uma mulher boliviana.

A notícia era que onde eles passavam era morte certa. Mas, se isso era mesmo verdade, naquela noite fomos salvos por uma espécie de milagre. Armas nas mãos, a patrulha prendeu toda a minha família, mas a chefe me viu e se encantou comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis, algo nunca visto por aquelas bandas, naqueles tempos. Ela perguntou o meu nome, passou a mão sobre minha cabeça e disse ao meu pai que me levasse dali para o mais longe possível. Depois, foi embora sem nos fazer mal algum.

Lembro que foi exatamente isso que meu pai fez. No dia seguinte, cedo da manhã, a família fez a mudança. Fomos morar numa área habitada por muitos outros brasileiros, já dentro do território do Brasil, onde estaríamos em segurança. Muitos anos mais tarde,quando meu pai morreu, eu, já adulta, voltei para a minha terra de nascença. Mas nunca poderia esquecer estas coisas que eu conto agora para os meus netos. Uma história cheia de riscos e de aventuras. A história da minha

vida. Da minha família. Também dos primeiros trabalhadores que povoaram a Amazônia brasileira no começo do século XX.

Texto de Ariadne Araújo, escrito com base no depoimento de Edilberto Cavalcanti Reis, neto de Alice Augusta Peixoto Cavalcante, narradora-personagem dessa história.

Fonte: CLARA, ALTENFELDER, 2006.

Após essas considerações iniciais a respeito da estrutura dos textos de memórias, selecionamos alguns *corpora* para analisarmos o progresso entre a PI e a PF. Ressaltamos que os textos serão apresentados assim como foram escritos pelos alunos com o objetivo de mostrarmos as dificuldades apresentadas pelos mesmos. Comecemos com as PI e PF do aluno 19 (utilizaremos códigos como 01, 02 03 etc. para preservar a identidade dos alunos), que escreveu com base na entrevista feita com a avó.

Transcrição na íntegra — PI 19

É só voltar ao tempo e lembrar

Naquele tempo morávamos em uma fazenda no município de Tremedal.

Gostava muito da época da minha infância, faltava algumas coisas, mas tinhamos o amor dos nossos pais. Eu e minhas primas nós divertiamos muito brincando de boneca e balança.

Pai e mãe trabalhavam muito, para sustentar a família, mas apesar do sofrimento e dificuldades daquele tempo eramos felizes.

Me lembro que tinha o meu cabelo grande mas, a minha mãe mandou corta-lo, o meu pai quase bate na minha mãe mas gostava muito dela. Queria muito ter frequentado a escola mas meu pai não deixava, tinhamos que trabalhar para ajudar à família.

Quando criança, o meu pai saiu para trabalhar em uma mata e nunca mais voltou, ficamos muito tristes e preocupados, não tinhamos recursos para procura-lo e até hoje não sabemos o paradero dele, e por isso a minha mãe teve que trabalhar para sustentar a família.

Gostava muito da minha juventude, encontrei o amor da minha vida, com quem me casei e tive dez filhos e esse amor durou 60 anos até que a morte nós separou.

Alguns dos meus filhos casaram e foram para São Paulo, queria muito reencontrar os meus filhos que não vejo há anos.

Me lembro de uma boneca de pano que o meu pai me presenteou, fazia roupinhas para a minha boneca. Uma lembrança inesquecível do meu pai.

Infelismente os bons momentos não voltam, sinto falta da minha família, da comida da minha mãe, de tudo que era bom. Saudades dos velhos tempos.

Ao escrever um texto de memórias literárias, o autor busca trazer à lembrança fatos que foram marcantes em outra época, recordações de pessoas ou lugares e, de forma geral, o narrador é o próprio personagem que vivenciou as memórias contadas. Nesse caso, quem escreve é um escritor-autor-narrador. Em outros casos, o autor escreve com base em entrevistas feitas e coloca-se no lugar do entrevistado como se ele próprio tivesse vivenciado os fatos. No caso do texto transcrito acima, as memórias foram escritas a partir das recordações de uma senhora de 86 anos.

De modo geral, numa análise bastante periférica, o aluno atendeu ao objetivo de contar lembranças do passado, apresentando-nos um narrador que conta reminiscências da infância e juventude, o lugar onde viveu e vive até hoje. Partindo para uma análise mais detalhada e crítica dos elementos estruturais, notamos algumas falhas que procuramos elencar por parte:

- Apresentação — O aluno inicia o texto com uma apresentação bastante superficial ao escrever apenas "Naquele tempo morávamos em uma fazenda no município de Tremedal". Percebe-se que não há descrições do lugar onde se passam os fatos e não há precisão do tempo narrado. Torna-se impossível saber, pela parte introdutória do texto, se o autor narra fatos da infância, adolescência ou idade adulta. A introdução de memórias "[...] é dedicado a situar o leitor no tempo e, principalmente, no espaço em que se passam as lembranças do narrador." (CLARA, ALTENFELDER e ALMEIDA, 2014. P. 56).

Ao fazer a análise da apresentação da PF do mesmo, percebemos que houve uma evolução na parte introdutória do texto, pois o narrador descreveu melhor o tempo passado — época da infância — e o espaço — Fazenda Monteiro, no interior do município de Tremedal —, de modo que o leitor consegue se situar melhor na narrativa.

Transcrição da apresentação — PF 19

Bem no fundo do baú de minhas recordações guardo histórias daquele tempo em que morávamos na fazenda Monteiro, no município de Tremedal. Gostava muito da época da minha infância; sentíamos falta de algumas coisas, mas não faltava o amor dos meus pais. Eu e minhas primas nos divertíamos muito brincando de bonecas de pano feitas em casa mesmo e de balanço. Papai amarrava uma corda no pé de manga que ficava na frente da casa e colocava uma madeira atravessada que servia de assento para nós. Lá eu viajava para o mundo todo... e era feliz.

Em algumas das PI, era praticamente impossível ao leitor se situar no espaço e no tempo da narrativa, conforme percebemos nos trechos abaixo:

Transcrição da apresentação — PI 10

Quando eu era criança; tiamos dificuldades não iamos para a escola, tiamos que acordar cedo porque nós iamos para a roça plantar feijão, milho e abobora.

Transcrição da apresentação — PI 01

A minha infância foi uma das mais coisas bouas que aconteseram na minha vida. Eu lembro que era uma infância muito humilde, muitas recordações e lembranças bouas. Naquele tempo nós iamos para a escola de apé porque não havia transportes públicos. A escola que nós estudavamos era muito simples, a escola quase não tinha carteiras para os alunos sentarem, O ensino era até bom mais o que não estava correto nas aulas era os professores batendo nos alunos.

Transcrição da apresentação — PI 12

Naquele tempo eram muito diferente do que hoje, agente fazia muitas coisas boas e hoje não fás mais por que muita coisa diferençiou do passado e de hoje, naquelas épocas agente saia muito, gostavamos de passaear muito, agente brincavam muito com os amigos, oque agente gostava mais era brincar de carrinho de sabuco de milho, caminhãozinho de tabua etc... agente jogava bola todos os dias e era muito bom. Eu e meus amigos brincavam muito de esconde-esconde, pega-pega-pega etc... Eu guardo lembranças que meus pais eram muito bons, que ensinavam agente bastante, eles ensivam coisas boas, eu guardo também lembranças dos meus irmãos que a gente era muitos unidos , educados, agente não brigavam não chingavam ninguém...

No trechos acima — PI 10, PI 01, PI 12 —, percebe-se que as lembranças narradas remetem à infância, porém não situa o leitor no espaço narrado. Constatamos, porém, que o trabalho modular permitiu aos alunos um melhor desenvolvimento desses elementos na PF, conforme veremos abaixo.

Transcrição da apresentação — PF 10

Quando o sol despontava anunciando que o dia estava nascendo no Agreste eu, ainda menina, já estava com a rudia e a lata d'água na cabeça. Tinha que buscar água para limpar, cozinhar e beber numa cisterna que ficava distante de casa. Na época do plantio, tinha que ir para a roça com pai e mãe para plantar milho e feijão.

Transcrição da apresentação — PF 01

A buzina do ônibus escolar que passa na estrada me transporta a outro tempo: o da minha infância e da escola em que eu estudava. Eu morava no Capim-Açu e estudava na escola primária que ficava no Tamburi.

Transcrição da apresentação — PF 12

As lembranças que guardo da minha infância algumas são boas e outras são tristes. Nasci no município de Tremedal numa fazenda por nome Cercadinho. Lá eu brincava com meus irmãos de brincadeiras que não precisava de brinquedos, pois a gente nunca teve essas coisas modernas que tem hoje.

Em algumas PF, no entanto, percebemos que alguns alunos não deixaram explícito o espaço onde se dava as lembranças narradas, conforme se vê nos trechos abaixo. Isso demonstra que, para eles, a narração de experiências vividas num passado distante já é suficiente para a construção de memórias e o local onde se passam essas experiências é um aspecto secundário, não muito importante.

Transcrição da apresentação — PF 02

Sentia meu coração bater acelerado quando chegava a hora de mamãe acender a lamparina. A melhor hora do dia era à noitinha, quando o cheiro de comida anunciava que o jantar estava pronto. Eu sempre comia num prato de alumínio pintado de esmalte vermelho. Cada pessoa da casa já tinha o prato certo de comer e não era permitida a troca para não dar confusão.

Transcrição da apresentação — PF 14

Ah, que saudade da minha infância... Gostava muito de brincar de fazer de conta... Eu e minha amigas sempre fazíamos de conta que éramos adultas, que éramos casadas, que tínhamos filhos, que éramos ricas e muito mais.

Eu vivia a minha infância de forma plena, apesar das proibições de minha mãe. Acho que era por esse motivo que eu sempre "fazia de conta".

Transcrição da apresentação — PF 11

Um lápis, uma borracha e um caderno para estudar... esse era o meu sonho de criança. Tudo que eu queria era poder estudar de verdade porque acreditava que assim eu poderia mudar a vida de minha mãe e de meus irmãos.

Quando era época de estudar, tinha uma professorinha que dava aula num depósito sem cadeiras e eu ia para lá todos os dias. Sentava no chão mesmo, mas isso de estudar não durava muito

porque eu e meus irmãos tínhamos que ajudar minha mãe e, por isso, tínhamos que faltar ou sair da escola.

Transcrição da apresentação — PF 06

Sexta-feira. Era feriado de sete de setembro e eu não precisava ir para a escola. Lembro-me muito bem daquele dia da minha infância feliz, cheia de cheiro de terra molhada por causa da chuva na madrugada. O sol abriu seus raios logo cedo e nos convidava, eu e meu irmão, a brincar no quintal que, uma vez por outra, aparecia uma galinha ciscando o chão.

Em duas PF, percebemos que os alunos optaram por situar o leitor no espaço da narrativa não na parte da apresentação, mas no corpo do texto, como podemos verificar adiante.

Transcrição da apresentação e parte do corpo — PF 09

Sentada aqui na máquina de costura, meu pensamento viaja a um tempo bem distante daqui, o da minha infância lá na casa de papai e mamãe, onde vivíamos afastados de outras casas, mas eu tinha tantos irmãos que não sentia falta de muita coisa.

Da escola, não tenho muito o que falar, pois as aulas naquele tempo só duravam trinta dias. Era o tempo de aprender a ler e a escrever o nome. E era na nossa casa mesmo que funcionava a escola, pois a professora ia lá para nos ensinar.

Quando fiz 10 anos, mamãe disse que iria me ensinar a costurar. Lá em casa era assim: as meninas aprendiam a costurar e os meninos iam para a roça com papai. Já na adolescência, costurava roupas para pessoas da comunidade do Furado da Cancela e era bom que já podia guardar um dinheirinho. Eu remendava roupas e fazia as barras das calças de meu pai e de meus irmãos.

[...]

Transcrição na íntegra — PF 04

Brincadeira de criança

O barulho da água da chuva batendo no telhado e o cheiro de terra molhada fez minha mãe recordar dos tempos em que era menina e brincava de escorregar na ladeira perto da casa de vovô. Procurei logo um lugar confortável no canto do sofá, pois sabia que em noite de chuva sempre tinha muitas histórias.

No meu tempo, as brincadeiras eram diferentes das de hoje. Não tinha esse tanto de aparelho que as crianças têm e que não as deixam conversar. Eu brincava com outras crianças da minha idade.

O que eu mais gostava era quando chovia. A terra enchia de tanajura e nós saíamos para catá-las. Mas escorregar na ladeira era, sem dúvida, a brincadeira que eu mais gostava.

Depois de uma chuvinha, a ladeira virava um quiabo de tão escorregadia que ficava. Eu e mais algumas crianças arrumávamos uma madeira do jeito de uma porta e ficávamos todos no topo. Os "corajosos" desciam a ladeira sentados em cima da madeira. Era bom demais!

Nós podíamos brincar o dia todo assim, pois era difícil passar carro naquela região e não tinha o perigo de hoje. O meio de transporte usado naquela época era o jumento. Até cavalo era difícil de aparecer e só quem podia ter era quem tivesse dinheiro. Nós fazíamos qualquer coisa para andar a cavalo... Quando alguma pessoa aparecia com um, nós dávamos logo um jeito de encostar e pedir para dar uma voltinha.

Teve uma vez que uma amiga minha foi montar no cavalo de um senhor que tinha chegado aqui na região do Agreste e, como era época de São João, alguém soltou uma bomba e, por isso, o cavalo se assustou e saiu em disparada. A menina não estava segurando a rédea com firmeza e caiu feio quando o cavalo parou repentinamente lá perto do açude. Ela quebrou ou braço e teve uns arranhões. Nunca mais minha mãe me deixou andar a cavalo e disse que se eu desobedecesse, iria apanhar feio.

A chuva já tinha parado lá fora e agora estou com sono. Gosto muito das histórias que mamãe conta, mas às vezes tenho impressão que ela inventa as histórias só para a gente não inventar brincadeira perigosa. Vai saber!

- Corpo — Ainda com relação à PI 19 (p. 76), nessa parte do texto composta de sete parágrafos, o aluno-autor desenvolve o enredo sem muita linearidade. Como podemos notar, ele vai apresentando os fatos narrados pela entrevistada sem se atentar para o que seria mais interessante contar. Primeiro, o aluno escreve que gostava da infância, pois brincava com as primas, que os pais a amavam e que eles eram felizes a despeito das dificuldades financeiras. Fala também do fato de os pais trabalharem para o sustento da família para, depois, chegar a um fato inusitado que foi o sumiço do pai numa época em este saíra para trabalhar fora. O autor relata esse fato de modo bastante breve e não deixa transparecer nenhum sentimento. O leitor fica impossibilitado de saber se esse fato foi algo que deixou o narrador triste no período da infância porque logo em seguida ele fala de outro fato bastante feliz, que foi o encontro de um namorado, já na juventude. Gedoz e Costa-Hubes (2010, p. 264) alertam que o gênero memórias pertence à esfera literária e, por isso, "[...] tem um caráter subjetivo por estar associado à expressão pessoal de sentimentos e emoções, tendo como foco, não as informações, mas os sentimentos e as impressões das personagens."

Já no exemplo seguinte, podemos perceber que o mesmo aluno desenvolve o corpo do texto na PF com maior riqueza de detalhes e há uma linearidade na narração, aspecto não encontrado no primeiro texto. Certamente, isso se deveu ao fato de na fase de apresentação da situação, a pesquisadora ter trabalhado de modo superficial o plano global do texto. O autor-narrador, ao longo do texto, transmite sensações e sentimentos que são comuns em memórias devido ao seu caráter literário.

Transcrição do corpo — PF 19

Teve um dia que mamãe cortou meu cabelão que batia no meio das costas e papai ficou muito chateado. Lembro-me que ele ficou uns dias sem falar com ela, mas não durou muito porque logo, logo ele se esqueceu disso.

O dia em que fiquei muito feliz foi num dia que papai foi para a feira de Tremedal e trouxe uma boneca de pano pra mim. Foi o melhor presente que ganhei. A boneca era linda, não dava para ver a linha de costura, era perfeita. Eu dormia com ela todos os dias.

Quando era época de plantar na roça, eu e meus irmãos ajudávamos papai e mamãe por causa das dificuldades que nós passávamos. Eu era a caçula e nunca fui para a escola; naquele tempo, a maioria das crianças não ia também. Eu acho que só as crianças da cidade que iam para a escola, pois as que moravam na roça ajudavam os pais desde cedo.

No ano de 1940, quando eu ainda tinha nove anos, papai foi trabalhar numa mata de café muito distante de onde a gente morava e nunca mais voltou. O tempo passou e nossa tristeza e preocupação aumentavam, mas não sabíamos onde ficava o local para onde papai tinha ido e não tínhamos recursos para procurá-lo.

O tempo passou e papai nunca mais voltou. Mamãe teve que cuidar sozinha de todos os filhos e mesmo quando ela sorria, eu conseguia enxergar em seu olhar uma marca de tristeza. Acho que a esperança de rever meu pai foi o que fez com que ela vivesse muitos anos ainda, mas ela morreu sem vê-lo de novo. Às vezes fico pensando no que pode ter acontecido com ele e acho que nunca vou saber. Tantos anos já se passaram... Já estou com 86 anos e meus cabelos já branquearam.

O aluno-narrador, no trecho acima, deixa transparecer o sentimento de insatisfação do pai com a mãe por esta ter cortado o “cabelão” da filha, a alegria que sentira ao ganhar uma boneca de pano, a tristeza de nunca mais ter visto o pai e a certeza de que a mãe sofria com essa perda. Esses aspectos observados denotam uma crescente evolução e um amadurecimento no que tange à transposição para o texto de expressões e sentimentos que são próprios da pessoa entrevistada.

Nos trechos seguintes, fazemos uma comparação entre as PI 15 e PF 15 e constatamos uma crescente evolução entre os dois textos. Salientamos que foi feito um trabalho mais individualizado com o aluno-autor da referida produção, visto que a PI fugia às normas gramaticais, de pontuação e estética. Já na PF, o aluno constrói o corpo do texto cheio de descrições. Ele se lembra das dificuldades vividas por sua família no período da infância, do pequeno adulto em que foi obrigado a se tornar ao ter que cuidar dos irmãos e da casa, da tristeza que sentira ao perder o pai já na juventude e, também, por não ter alguns de seus sonhos realizados.

Transcrição na íntegra — PI 15

Meus oito anos

Eu nasci aqui no Furado da Cancela eu e minha familha contineiou morando aque, minha infância foi muito sofrido parque meus pais trabalhavam muito, como eu era o mais velho tinha que quidar dos meus irmãos nós eramos em 6 eu ficava em casa quidando deles e e da casa mesmo eu não sendo mãe timha que assumir a responcabilidade de uma eu tinha apenas 8 amos, mais eu era feliz mesmo com o perengue que agente passava agente passava muita fome mesmo. meu pais trabalhando muito ainda não era o suficiente para gente, meus pais tinha vontade de criar porco, galinha, cabra, cachorro, mais não tinha dinheiro para gente comer, imagina esse tanto de animal? não dava!

hoje eu com meus 60 anos sinto falta dos meus 8.

hoje meus mais moreu, meus irmãos não emporta comigo tenho 3 filhos mas todos eles mora muito lonje então só tá eu, meu velho e Deus, meu velho tão sego eu tão velha mas tamos indo. Eu sinto tanta falta na quele povo em casa eu, meus pais e irmãos quando eu lembro de todo aquele tempo que não volta coração chega dói.

As pessoas reclama hoje de barriga cheia ???? mundão. mesmo tendo de tudo sinto falta do meu povão.

Transcrição do corpo — PF 15

Não conheci escola e não aprendi a ler nem a escrever. Naquele tempo, as coisas eram tão difíceis e estudar também figurava na lista de "dificuldades da vida". Mesmo tendo vontade de ir para a escola, não podia, pois precisava fazer comida, olhar as crianças, limpar a casa... E eu era tão nova!

Às vezes penso que não tive infância... Ela passou por mim, mas eu não passei por ela.

Lembro-me que, às vezes, papai dizia que tinha vontade de melhorar de vida, criar porcos, cabras e galinhas, mas com o "perrengue" que a gente passava não dava para criar animais. Se a gente já passava fome, já pensou se tivesse um monte de "bicho" para alimentar? Não dava!

Tinha vezes que eu tinha muita pena de meu pai. Ele trabalhava de sol a sol para nos sustentar e acho que era por isso que eu não me importava de ser "adulta" para ajudar na casa.

Quando eu era já uma jovem, perdi meu pai. Senti muita tristeza porque sei que muita coisa que ele desejou não conseguiu conquistar e hoje as coisas são mais fáceis. Se ele estivesse vivo, quem sabe não teria hoje uma vida melhor? Mas o tempo não volta...

Com a morte de meu pai, cada um de meus irmãos buscou outro rumo. Todos moram longe de mim. Só eu continuei no mesmo lugar porque casei e constituí minha família na mesma terra em que me criei.

Do meu casamento, Deus me deu três filhos que amo muito, mas que moram todos longe. O meu desejo é que eles tenham uma vida melhor do que foi a minha.

Da análise das duas últimas transcrições, percebe-se que foi necessário recorrer a atendimento individual durante o processo da SD com o autor da referida produção e com outros alunos que apresentavam problemas de escrita. Esses atendimentos não aconteciam nos momentos das aulas, mas em horários diferenciados e procuramos atender os alunos considerando as especificidades dos problemas encontrados. Por exemplo, alunos que apresentavam problemas quanto à ortografia, outros que tinham dificuldades de organização textual, etc.

- Fechamento — Façamos a comparação entre a PI e PF escritas pelo mesmo aluno:

Transcrição do fechamento — PI 19

Infelismente os bons momentos não voltam, sinto falta da minha família, da comida da minha mãe, de tudo que era bom. Saudades dos velhos tempos.

Transcrição do fechamento — PF 19

Daquele tempo, além das lembranças, guardo também a boneca de pano que papai me deu e sinto que eu sou criança de novo e que ele está comigo no colo rodopiando, só para ver o meu cabelo voar junto com o vento.

Percebemos que, na PI 19, o narrador utilizou o recurso do deslocamento do passado para o presente: "[...] sinto falta da minha família, da comida da minha mãe, de tudo que era bom", confirmando a sugestão de Clara, Altenfelder e Almeida (2014, p. 57) de que podemos utilizar dois recursos para finalizar um texto de memórias: "com alguns questionamentos do narrador-personagem sobre o seu passado" ou ainda "com o deslocamento do autor-narrador-

personagem para o presente." O mesmo aluno, na PF, conclui o texto com o mesmo deslocamento para o presente encontrado na primeira produção.

Esse deslocamento do passado para o presente é também constatado em outras PF, como podemos perceber nos trechos abaixo:

Transcrição do fechamento — PF 15

Quando chega a noite e ouço o cricri dos grilos nos galhos altos das árvores lá no fundo do quintal, lembro de tudo o que já passei e percebo que a minha sina durante toda a minha vida foi cuidar: dos meus irmãos, dos meus filhos e, agora, do meu velho que vive cego, tendo por companhia somente as histórias de nossas vidas.

Transcrição do fechamento — PF 18

Quando penso em tudo que já passei, percebo que o progresso também chegou aqui, pois tenho água encanada, não preciso mais usar candeeiro nem lampião, não preciso de brasa para colocar no ferro de passar roupas. Quantas roupas eu já perdi!

A vida se tornou mais fácil, enfim!

Transcrição do fechamento — PF 10

A vida de agora é muito mais fácil. As motos e os carros chegaram tomando o lugar do jumento, a água é encanada, as pessoas compram vasilhas de barro em vez de produzi-las, mas, mesmo tendo vivido uma infância e adolescência sofrida, não me queixo nunca. Aprendi que existe beleza na vida de cada pessoa, por mais humilde que ela seja, que não tem como explicar.

Em todos os trechos acima, podemos observar que os autores fazem uma avaliação da vida, comparando os tempos passado e presente, as dificuldades que, com o passar tempo, deixaram de existir. No primeiro trecho, no entanto, o autor observa com certo lirismo que a sua vida não mudou muito no que se refere à ação de cuidar dos outros: no passado, cuidava dos irmãos menores e, no presente, cuida do esposo já velho e cego.

Sobre o primeiro recurso sugerido pelas autoras Clara, Altenfelder e Almeida (2014) de que as memórias literárias podem ser concluídas com uma indagação sobre o passado, constatamos que as PF 05 e 06 não seguiram a PI e optaram por fazer um questionamento, como podemos ver no quadro abaixo.

Transcrição do fechamento — PI 05

Venci todo o meu sofrimento sou feliz vou ser avô e estou ainda lutando para não ver os meus filhos passar o que passei.

Transcrição do fechamento — PF 05

Voltar no tempo? Acho que não queria não. Aliás, se fosse para mudar alguma coisa, eu até que voltaria, mas voltar só para reviver as mesmas coisas, prefiro a minha vida de hoje.

Transcrição do fechamento — PI 06

Chegamos na nossa casa, e nossos pais ficaram desesperados e perguntarão o que aconteceu, respondemos que estavamos brincando e ele escorregou e quebrou o braço. Essa mentira durou anos e mais anos, até que resolvemos contar para nossos pais.

"E agora estou aqui para conta esse causo para vocês.

Transcrição do fechamento — PF 06

[...]

Quando consegui levantar o meu irmão para levá-lo para casa, ocorreu-me a ideia de dizer para papai que ele tinha escorregado em uma poça de água formada pela chuva.

Pelo desespero de meus pais ao ver o meu irmão, acho que eles acreditaram na história que inventamos. Se me arrependo disso? Acho que não... Qual criança que nunca inventou uma história para não apanhar?

Os dados analisados neste item permitem constatar um sutil avanço na produção de memórias literárias pelos alunos do 8º ano e possibilitam também uma reflexão acerca do trabalho modular com gêneros textuais, por mais diversos que sejam.

5.1.3 Módulo 02 — Elementos discursivos

Quanto aos elementos discursivos, faremos a análise de alguns trechos das produções para verificarmos se os alunos conseguiram se colocar no lugar do entrevistado, utilizando a primeira pessoa do discurso; se usaram uma linguagem especial com o intuito de enredar o leitor; se fizeram comparações entre o passado e presente, valendo-se de expressões que remetiam ao passado; se fizeram referências a modos de vida ou palavras que não são mais usadas ou que se transformaram e; se escolheram um título que motivasse a leitura do texto.

Em relação ao uso da primeira pessoa, a maioria dos alunos utilizou, tanto na PI quanto na PF, os pronomes e os verbos corretos, indicando a presença do narrador-personagem, como podemos perceber nos trechos abaixo.

Transcrição — PI 15

Eu nasci aqui no Furado da Cancela.

Transcrição — PF 15

Eu ainda me lembro da minha infância. Lá pelos idos de 1965, quando tinha apenas oito anos, eu tive que assumir responsabilidades quando as únicas coisas que eu queria eram estudar e brincar. Eu nasci numa família muito pobre aqui no Furado da Cancela. Vim ao mundo pelas mãos de parteira mesmo; não nasci em hospital e desde muito cedo tive que cuidar de meus cinco irmãos para meus pais trabalharem na roça ou em casas de farinha da região, já que eu era a mais velha de todos os filhos.

Transcrição — PI 13

Naquela epoca a vida não era facil mas eramos felizes apesar das dificuldades, Naci em Caraiba [...]

Transcrição — PF 13

Guardo as memórias da minha vida no fundo do meu coração. Todo mundo tem uma história para contar e eu tenho a minha também. É simples, mas carrega na alma quem eu sou, quem me tornei. Nasci numa pequena cidade do sudoeste baiano chamada Caraíbas. Naquela época a vida não era fácil para muita gente, principalmente para quem era pobre.

Segundo Clara, Altenfelder e Almeida (2014, p. 58, grifo das autoras), a principal característica do narrador-personagem em textos de memórias é "[...] se apresentar e se manifestar como **eu** que fala a respeito daquilo que viveu". Percebe-se que esse conceito foi apreendido pelos autores dos trechos acima, visto que os mesmos se colocaram do lugar das pessoas entrevistadas, narrando as experiências como se fossem suas próprias.

Outra característica bastante utilizada nas memórias são os detalhes, as descrições, que as autoras supracitadas fazem questão de deixar claro que a descrição não deve ser usada só na introdução, mas em todo o texto ela é fundamental, pois torna possível "[...] seduzir o leitor e aproximá-lo da experiência relatada pelo autor do texto" (CLARA, ALTENFELDER e ALMEIDA, 2014, p. 66).

Analisemos os trechos abaixo.

Transcrição na íntegra — PI 10

A vida após o tempo

Quando eu era criança; tiamos dificuldades não iamos para a escola, tiamos que acordar cedo porque nós iamos para a roça plantar feijão, milho e abobora.

Quando nós chegavamos da roça nós iamos pem um barreiro la perto, pegavamos a carrocha e arriavamos no jumento e iamos buscar o barro para fazer vazilhas, quando chegavamos lá abriamos bem fundo paraque pudessimos tirar terra vermelha para fazermos as melhores vazilhas.

Quando estava tudo pronto pegavamos e iamos para a Belo Campo e Tremedal, vendermos as vazilhas. Voltavamos já a noite. Quando eu fui crescendo foi ficando mais ruim, perdir toda a minha familia. Fui para São paulo para melhorar menha vida passou um tempo me deu saudade dos meus amigos eu voltei para matar a sudade de tudo, quando eu chegei aqui conhecir Vitorinho que hoje e meu marido morreu só sobrou eu e meus filhos.

Mas hoje em dia, eu estou muito feliz com os meus filhos mas como sempre sentindo saudade da infância.

Transcrição — PF 10

Quando o sol despontava anunciando que o dia estava nascendo no Agreste eu, ainda menina, já estava com a rudia e a lata d'água na cabeça. Tinha que buscar água para limpar, cozinhar e beber numa cisterna que ficava distante de casa. Na época do plantio, tinha que ir para a roça com pai e mãe para plantar milho e feijão.

Naquele tempo, passávamos por muitas dificuldades e eu nunca fui para a escola, pois tive que ajudar meus pais desde cedo. Aprendi a fazer potes, caqueiros e vasilhas de barro com minha mãe e minha avó. Quando nós chegávamos da roça, pegávamos a carroça, arriávamos no jumento e íamos a um barreiro que ficava perto de casa buscar o barro. Quando chegávamos lá, abríamos bem fundo para que pudéssemos tirar terra vermelha para fazermos as melhores vasilhas.

Da análise da PI 10, observa-se que o aluno descreve as cenas sem a preocupação de aproximar o leitor da experiência relatada. Ao utilizar o advérbio "quando" para introduzir três parágrafos consecutivos e no interior de um mesmo parágrafo, dá-se a impressão que o autor preocupa-se excessivamente com a narração pura e simples dos fatos narrados pela pessoa entrevistada.

No entanto, na PF 10, o narrador busca descrever as cenas de tal modo que o leitor consegue visualizá-las, tanto pelos detalhes quanto pelos recursos de linguagem utilizados,

como no trecho “Quando o sol despontava anunciando que o dia estava nascendo no Agreste eu, ainda menina, já estava com a rudia e a lata d’água na cabeça.” Há, nesse mesmo trecho, uma descrição bastante minuciosa e detalhista do narrador das suas ações diárias. Ele ajudava a mãe e a avó a fazer potes e caqueiros com argila e relata como eles chegavam ao “barreiro” e o que faziam para conseguirem produzir as melhores vasilhas. Fato importante de ser mencionado é que, durante a socialização dos textos e ideias em sala de aula, os alunos quiseram saber se todos os fatos narrados pelas pessoas entrevistadas deveriam ser colocados nos textos de memórias. Percebemos, com isso, que alguns alunos queriam escrever tudo e, com isso, acabavam produzindo um texto longo, sem criatividade e com pouca ou quase nenhuma linearidade. Dessas conversas durante o processo da SD, mostramos que deveríamos analisar as entrevistas e escrever sobre o que fosse mais interessante e agradável a um leitor.

Para Gedoz e Costa-Hubes (2010, p. 270), outro ponto que “[...] caracteriza as memórias literárias são as comparações entre o passado e o presente.” Ao utilizar esse recurso, o autor pode se valer de palavras e expressões que remetem ao tempo antigo, ou mencionar ações que não são mais realizadas.

Podemos notar o uso dessas comparações nos trecho acima da PF 10, quando o autor usa a expressão “Naquele tempo” e quando o mesmo faz o relato de como se fazia para conseguir o melhor barro a fim de produzir as melhores vasilhas. Essa informação, durante a socialização, foi bastante nova para os alunos, haja vista o fato de que na região do Agreste essa atividade era comum no passado e hoje é muito raro encontrar alguém que produza esse tipo de artesanato. Outro fato digno de ser mencionado é o uso da palavra “rudia” no mesmo texto para se referir ao pano ou almofada em forma de círculo para carregar lata d’água na cabeça. No período da socialização, nenhum dos alunos soube o significado dessa palavra e a estigmatizou como “coisa de antigamente”. Inclusive, a maioria dos alunos disse que ninguém mais carrega lata de água devido ao fato de quase todas as pessoas da região contarem com a cisterna de armazenamento de água.

Em trechos de outros textos, percebemos que os alunos usaram bem o recurso de referência do modo de vida do passado. Vejamos alguns exemplos abaixo:

Transcrição — PI 11

Na minha infansia eu norava em um lugar que as coisas era muinto tifisio.

[...]

E nos sábados e domingos estudavanos em um deposido de guardar selas de cavalos, sentava era nums banqinhos de materas era muinto rui os banqos. [...].

Transcrição — PF 11

Quando era época de estudar, tinha uma professorinha que dava aula num depósito sem cadeiras e eu ia para lá todos os dias.

[...]

Assisti à televisão pela primeira vez quando eu tinha treze anos [...].

Nos dois últimos trechos mostrados acima, percebemos que o aluno traz para as memórias as referências aos modos de vida das pessoas entrevistadas, quando relata as dificuldades de ir para a escola, da falta de acesso à televisão na zona rural.

Nos trechos abaixo, o aluno faz referência a outros dois aspectos comuns na zona rural de antigamente e que são contados pela maioria das pessoas entrevistadas: o fato de ter que caminhar muitos quilômetros para chegar até a escola e o uso da palmatória pela maioria dos professores.

Transcrição — PI 01

A minha infância foi uma das mais coisas bouas que aconteseram na minha vida. Eu lembro que era uma infância muito humilde, muitas recordações e lembranças bouas. Naquele tempo nós iamos para a escola de apé porque não havia transportes públicos.

Transcrição — PF 01

Naquele tempo eu e meus irmãos íamos para a escola a pé porque não havia transporte escolar.

[...]

O dia de tomar tabuada era o pior dia para mim; eu sabia que a palmatória ia "cantar" na palma da minha mão, pois nunca fui bom nas contas.

A respeito das brincadeiras de antigamente, alguns alunos retratavam muito bem, como podemos ver abaixo.

Transcrição — PF 17

[...] brincava de [...] carrinho feito com lata de óleo vazia. Teve uma vez que meu irmão fez um carrinho de rolimã e eu gostava de montar nele e sair andando passando a mão no chão para dar impulso.

Transcrição — PF 18

Fazíamos bonecas de sabugo de milho

Dos dezenove textos analisados, em todos eles foram encontrados trechos que faziam referência ao local onde o narrador-personagem vivia, aspecto bastante peculiar nas memórias.

Quanto ao último aspecto a ser analisado nesse módulo — a escolha de um título adequado —, percebemos que a maioria dos alunos, conforme tabela abaixo, escolheu para a PI um título que remetia a uma época passada, de modo genérico, sem se atentar para o enredo da narrativa. No decorrer da SD, mostramos aos alunos a importância da escolha de um título que fizesse referência ao conjunto de informações contidas no texto. Percebemos que apenas dois alunos continuaram com o mesmo título (05 e 15) e os demais modificaram, certamente por perceberem que as experiências narradas na PF faziam referência a algumas circunstâncias apenas, que ocorreram em determinada época como, por exemplo, na infância ou na juventude e não a todo o período. A escolha de um título nas duas produções, portanto, varia em função da experiência e do nível de desenvolvimento do produtor no processo de aprendizagem por meio da SD.

Quadro 10 – Títulos das memórias literárias

PI	PRODUÇÃO INICIAL	PF	PRODUÇÃO FINAL
01	*Minha infância humilde*	01	*Feliz infância*
02	*Memórias do passado*	02	*O personagem principal das histórias*
03	*A minha infância até a juventude*	03	*Dos namoros da juventude*
04	*Tempo de infância*	04	*Brincadeira de criança*
05	*Relembrando o passado*	05	*Relembrando o passado*
06	*A mentira*	06	*Mentiras que a gente conta... para não apanhar*
07	*A infancia sofrida*	07	*Viagem para Bom Jesus da Lapa*
08	*Um pouco sobre minha juventude*	08	*Infância com gosto de jabuticaba*
09	*O tempo da minha infância*	09	*Costurando as lembranças com linha de saudade*
10	*A vida após o tempo*	10	*Das coisas que aprendi na vida*
11	*Na minha infansia*	11	*Sonhos que viram realidade... algum dia*
12	*Naquele tempo*	12	*Festa em sábado de aleluia*
13	*Pare e pense!*	13	*Memórias do coração*
14	*Minha infância!*	14	*As brincadeiras de faz de conta*
15	*Meus oito anos*	15	*Meus oito anos*
16	*Uma viagem para o passado*	16	*Lembranças com cheiro de saudade*
17	*Tempos passados*	17	*Nos tempos do carro de boi*
18	*Como era o meu passado*	18	*Tempos difíceis*
19	*É só voltar ao tempo e lembrar*	19	*A dor da saudade*

5.1.4 Módulo 03 — Elementos linguísticos e marcas de autoria

A nossa análise deter-se-á nesse momento aos aspectos linguísticos necessários para a boa articulação na produção de memórias: a) o uso correto dos verbos; b) o uso adequado de recursos da linguagem, que conferem ao texto um caráter literário e; c) observação às convenções da escrita. Da análise dos trechos abaixo, percebemos que os alunos utilizaram o tempo pretérito tanto na PI quanto na PF, o que demonstra compreender que "[...] o autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado" (CLARA, ALTENFELDER E ALMEIDA, 2014, p. 88).

Transcrição — PI 01

A minha infância foi uma das mais coisas bouas que aconteseram na minha vida. Eu lembro que era uma infância muito humilde [...]

Transcrição — PF 01

A buzina do ônibus escolar que passa na estrada me transporta a outro tempo: o da minha infância e da escola em que eu estudava. Eu morava no Capim-Açu e estudava na escola primária que ficava no Tamburi.

Naquele tempo eu e meus irmãos íamos para a escola a pé porque não havia transporte escolar. A escola era muito longe e bastante simples: era apenas uma sala com poucas carteiras e um quadro pintado de verde. A professora, tia Rosa, não tinha nem o segundo grau, mas tinha aprendido a ler e a escrever um pouco, o que fazia dela uma pessoa mais sabida e, por isso, podia ensinar as primeiras letras.

Transcrição — PI 10

Quando eu era criança; tiamos dificuldades não iamos para a escola, tiamos que acordar cedo porque nós iamos para a roça plantar feijão, milho e abobora.

Transcrição — PF 10

Quando o sol despontava anunciando que o dia estava nascendo no Agreste eu, ainda menina, já estava com a rudia e a lata d'água na cabeça. Tinha que buscar água para limpar, cozinhar e beber numa cisterna que ficava distante de casa. Na época do plantio, tinha que ir para a roça com pai e mãe para plantar milho e feijão.

Podemos perceber nas produções analisadas a constante presença dos verbos no tempo pretérito imperfeito do indicativo para se referir a ações que pareciam ser frequentes na infância dos narradores, o que corrobora o que Clara, Altenfelder e Almeida (2014, p. 90) pontuam a respeito dessa escolha verbal: "[...] o pretérito imperfeito indica ação habitual no tempo passado, fato cotidiano que se repete muitas vezes."

No que concerne aos recursos utilizados com a finalidade de atribuir um caráter literário ao texto de memórias, as autoras supracitadas afirmam que ao escreverem os escritores "[...] recorrem a diferentes recursos: utilizam figuras de linguagem, empregam expressões características de determinada região, podem também fazer uso de expressões típicas da oralidade informal" (CLARA, ALTENFELDER E ALMEIDA, 2014, p. 82). Um traço peculiar das memórias é a presença de palavras e expressões que transportam o leitor para certa época do passado. Em "Naquele tempo eu e meus irmãos íamos para a escola a pé porque não havia transporte escolar" (PF 01) e "Quando o sol despontava anunciando que o dia estava nascendo no Agreste" (PF 10) ficam evidente essa característica. Outras expressões que eram típicas do vocabulário da época das pessoas entrevistadas foram encontradas nos textos, como "surra de currião", "parteira", "rudia", "carro de boi" e "queimar o Judas". Encontramos, também, a referência a atitudes que remontam ao período contado, como podemos verificar na transcrição abaixo:

Transcrição — PF 05

Uma vez, minha mãe amarrou um dente de alho no cordão e colocou em volta do meu pescoço para não pegar meningite.

Nas socializações que ocorriam constantemente no decorrer da SD, o aluno 05 disse que a pessoa entrevistada por ele contou que, ao amarrar "um dente de alho" em volta do pescoço dos filhos, afastava a meningite dos mesmos, doença muito "perigosa" na época de sua infância.

O autor de memórias vale-se muitas vezes de recursos voltados para o fazer estético, visto que o texto se coloca dentro da esfera literária. Clara, Altenfelder e Almeida (2014) evidenciam esse traço do gênero apontando que

> Em textos de memórias literárias, ao descrever um objeto, uma personagem, um sentimento, os autores utilizam a linguagem para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características. A articulação desses recursos proporciona ao leitor uma experiência estética particular (CLARA, ALTENFELDER e ALMEIDA, 2014, p. 81).

Na PI 18, conforme veremos adiante, percebemos que houve total ausência de recursos que visam à expressividade do texto, tais como figuras de linguagem, que despertam sensações e criam impressões em quem lê. Houve, contudo, um amadurecimento da escrita na PF, pois notamos que, apesar da objetividade com que as lembranças são narradas, o texto nos traz imagens das cenas vivenciadas pelo narrador, quando o mesmo usa as expressões "acordar com o cantar do galo" e "lata de água na cabeça".

Transcrição — PI 18

Naquele tempo nós morávamos no Agreste, no município de Tremedal.

Naquele tempo como era a minha infância, foi boa mesmo com a dificuldade era feliz iamos para a escola mais o ensino não era muito bom, som tinha ater a 4ª série, não apredir causi nada mal a escrever o meu nome.

Transcrição — PF 18

Tempos difíceis foram o do meu passado no Agreste, região quilombola de terra vermelha incrustada nas serras tremedalenses. Eu tinha que acordar com o cantar do galo para buscar lata de água na cabeça e ajudar nos afazeres de casa. Eu estudava à tarde e pela manhã era só trabalho. A escola só tinha até a quarta série e eu não aprendi muito dessas coisas que só se aprende na escola.

A expressividade da linguagem é encontrada também nos trechos "O sol abriu seus raios logo cedo e nos convidava" (PF 06), onde percebemos o uso da prosopopéia e em "Seis horas da manhã e eu já acordava com o cheiro do café coado por minha mãe" (PF 16), onde o autor faz referência a cheiros e sabores. Quanto à pontuação, notamos que alguns textos fizeram uso de sinais, imprimindo um traço bastante interessante, como é o caso das reticências nos trechos seguintes, que expressam uma pausa no tempo: "Às vezes penso que não tive infância... Ela passou por mim, mas eu não passei por ela" (PF 15) e em "Um lápis, uma borracha e um caderno para estudar... esse era o meu sonho de criança" (PF 11).

Quanto aos problemas de ordem linguística, como ortografia e pontuação, salientamos que, durante o processo da SD, foi feito atendimento individual que visava sanar as inúmeras dificuldades dessa ordem e que foram recorrentes na PI de alguns alunos. Já na PF, houve um avanço relativo por parte dos alunos que mais erraram, mas como foi feita a reescrita, os alunos tiveram a consciência de que precisavam corrigir os erros do texto que seria publicado.

Na maioria das PI, os erros mais comuns foram relacionados à pontuação, principalmente, a vírgula, o uso de letras maiúsculas de forma indevida. Outros desvios que

percebemos foram quanto à ortografia e à acentuação, conforme destacamos nos trechos a seguir.

Transcrição — PF 19 (antes da reescrita)

Me lembro que tinha o meu cabelo grande mas, a minha mãe mandou corta-lo, o meu pai quase bate na minha mãe mas gostava muito dela. Queria muito ter frequentado a escola mas meu pai não deixava, tinhamos que trabalhar para ajudar à família.

Quando criança, o meu pai saiu para trabalhar em uma mata e nunca mais voltou, ficamos muito tristes e preocupados, não tinhamos recursos para procura-lo e até hoje não sabemos o paradero dele, e por isso a minha mãe teve que trabalhar para sustentar a família.

Há, nesse trecho, o uso inadequado da vírgula, como no primeiro parágrafo em que a vírgula deveria vir antes da conjunção "mas" em dois momentos e não depois. No segundo parágrafo, a vírgula deveria vir antes e depois da conjunção "por isso" e não antes da conjunção "e".

Outro detalhe observado na maioria das produções iniciais foi o uso do pronome oblíquo no início da oração, como podemos perceber em "Me lembro". Com as intervenções que tinham como objetivo final o aprimoramento da escrita de memórias, percebemos que na maioria das PF, os alunos desenvolveram melhor o quesito de convenções da escrita, como se pode conferir no trecho seguinte.

Transcrição — PF 19

Teve um dia que mamãe cortou meu cabelão que batia no meio das costas e papai ficou muito chateado. Lembro-me que ele ficou uns dias sem falar com ela, mas não durou muito porque logo, logo ele se esqueceu disso.

Enfim, concluímos que, ao utilizarmos a divisão proposta por Bakhtin (1997) em *Estética da Criação Verbal*, que recomenda como encaminhamento metodológico para o estudo da língua a análise dos gêneros discursivos a partir de seu "conteúdo temático", sua "construção composicional" e "seu estilo", não significa que há o predomínio de uma dimensão sobre a outra. Apesar de cada uma possuir características específicas, elas se fundem compondo o gênero. São, portanto, indissociáveis.

5.1.5 Produção final: discussão dos resultados

Ao término da nossa intervenção, que teve como modelo didático a SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pudemos constatar com a PF dos alunos que houve um avanço significativo após a primeira escrita. O trabalho modular permitiu sanar alguns problemas que foram detectados no início da sequência e, assim, a maioria dos alunos conseguiu atender ao que foi proposto no projeto de escrita de memórias literárias.

Ressaltamos, porém, que algumas dificuldades de escrita surgiram no meio do processo e tivemos que atender individualmente alguns alunos, principalmente no que concerne à seleção dos dados mais relevantes da entrevista para a escrita do texto. Alguns alunos escreviam tudo o que o entrevistado relatava sem se importar com o que seria mais interessante para a produção. Havia entrevistas que estavam bem mais interessantes do que o próprio texto do aluno. Esse e outros problemas de caráter linguístico, como o uso da língua padrão, exigiram de nós, enquanto pesquisadoras, um olhar mais atento para a individualidade de cada um, para que percebessem que todos podem elaborar textos mais criativos tendo como fundo as narrativas dos entrevistados. Quanto à norma culta, houve bastante recorrência de erros gramaticais, mas esta dificuldade foi amenizada no processo de reescrita.

Apesar do tempo curto, fica evidente que o trabalho com gêneros textuais pautado no modelo de SD dos autores citados acima torna-se bastante eficaz, tendo em vista que a sua "[...] finalidade é ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83, grifo dos autores). Ora, a eficácia desse método reside exatamente na possibilidade de instrumentalizar o aluno na busca de um objetivo, que é o uso da língua em situações concretas de comunicação.

Ressaltamos que o trabalho com SD deve ser contínuo e não apenas em um momento específico, haja vista ser impossível amenizar todas as dificuldades decorrentes da produção escrita em tão pouco tempo de trabalho. Ademais, que a SD está em total consonância com as diretrizes norteadoras dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 88), quando estes preconizam que "[...] módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos".

No que tange aos aspectos sócio-históricos e culturais, salientamos que, ao retratarem as lembranças de pessoas mais velhas da própria família — pais e avós —, os alunos passaram a ter um novo olhar para elas quando deixavam transparecer, tanto na oralidade

quanto na escrita, os seus costumes, crenças, tradições e jeito de falar. Segundo Souza (2014, p. 98), "[...] a memória é vista como a faculdade humana responsável pela conservação do passado, das experiências vividas". Sendo assim, acreditamos que esses valores transmitidos por meio das memórias são importantes à medida que contribuem para a construção da identidade dos alunos. A autora, com a citação que segue, confirma que

> É em razão da construção discursiva da identidade que se faz necessário recorrer à memória: é preciso revolver o passado para narrar-se, para construir uma identidade, para constituir-se como sujeito diante do outro e posicionar-se dentro do grupo. Esse, portanto, é o ponto que liga a identidade à memória e torna possível a afirmação de Candau de que "a memória é a identidade em ação".
> [...] Com isso, será possível verificar que o processo de construção da identidade está inscrito em um processo memorial que envolve reconstituição de um passado, reatualizações e esquecimentos de algumas imagens pretéritas. É preciso trazer a identidade para o discurso e é a memória que o faz na medida em que permite que o sujeito narre a si mesmo (SOUZA, 2014, p. 98).

Depreende-se, portanto, da afirmação de Souza (2014) que memória e identidade andam atreladas uma à outra e as narrativas orais, a memória, desde tempos remotos, cumprem essa função de não deixar morrer a identidade, seja ela individual ou coletiva. Acreditamos que, com esse trabalho de resgatar as memórias de familiares dos alunos, demos vozes a essas pessoas, ao fazê-las relembrar sentimentos, anseios e, até mesmo, frustrações. Demos, também, voz aos alunos que, paulatinamente, foram perdendo o medo de falar e compartilhando suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao idealizar um projeto de intervenção que tivesse como objetivo geral o aprimoramento da produção escrita de relatos de situações cotidianas favorecendo a apropriação dos recursos estruturais, discursivos e linguísticos e da autoria de memórias literárias, tendo como aporte metodológico a proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sabia que teria uma longa e difícil empreitada, levando em consideração diversos aspectos da realidade na qual eu e os alunos nos encontrávamos e que foram relatados ao longo do trabalho. No entanto, sabia também que não veria a mudança acontecer se não colocasse amor e empenho em todas as minhas ações, fossem elas no âmbito profissional ou pessoal.

Cumprindo com o propósito do projeto intervencionista, requisito do ProfLetras, e da SD, que foi o de sistematizar, confrontar e analisar os dados produzidos nas oficinas e registrados nas PI e PF dos alunos, foi possível constatar que houve avanço significativo nas três categorias analisadas — elementos estruturais, elementos discursivos e elementos linguísticos e da autoria de memórias literárias.

Ao tentar responder a questão que norteou, desde o início, esta pesquisa, consideramos relevante assinalar que a heterogeneidade da sala de aula e as dificuldades encontradas no decorrer da aplicação da SD permitiram a mim, enquanto educadora, lançar um olhar diferenciado para o coletivo e para o individual. O encaminhamento metodológico proposto pela pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, em consonância com ensino por meio de módulos, permitiu um planejamento que contemplasse tanto o individual quanto o coletivo, visto que a maneira como cada aluno se apropriava dos recursos estruturais, discursivos e linguísticos e da autoria de memórias literárias tornava necessário, às vezes, um atendimento individualizado para que as dificuldades de produção fossem sanadas.

De todos os módulos trabalhados, o primeiro — elementos estruturais — foi considerado o mais fácil pelos alunos, pois eles disseram reconhecer elementos básicos de uma narrativa nas memórias literárias. Para eles, os dois últimos módulos trabalhados eram o que davam “ar de poesia” às memórias; por isso mesmo, alegaram dificuldade de escrever deixando transparecer sentimentos, emoções que não eram suas e utilizando recursos da linguagem capazes de conferir aos textos um caráter literário. Era nos momentos de atendimento individual que, muitas vezes, o aluno deixava transparecer sentimentos e emoções ao falar das pessoas entrevistadas e, com isso, mostrávamos a eles que eram essas impressões que precisavam aparecer nos textos.

Consideramos que o projeto foi bastante exitoso e aponta para a possibilidade de um trabalho profícuo com a escrita de memórias literárias no Ensino Fundamental. Da análise dos textos iniciais e finais que compunham o *corpus* desta pesquisa, ficou patente a evolução da escrita por meio do trabalho modular e sistemático que levava em consideração as deficiências diagnosticadas no início do trabalho com os discentes. Acreditamos que, a despeito de algumas dificuldades encontradas durante o processo, conseguimos alcançar os objetivos centrais da SD e da pesquisa, que se resumem, prioritariamente na apropriação, pelos alunos, das características estruturais, discursivas, linguísticas e da autoria pertinentes ao gênero memórias, contribuindo para o desenvolvimento da sua competência linguística.

Consideramos positivo e desafiador o processo pelo qual cada aluno passou para produzir as memórias, haja vista a complexidade da produção que busca olhar o passado com o olhar do outro e escrever a partir de um tempo presente, numa linguagem esteticamente literária. Ao dar voz aos alunos e familiares destes, ressaltamos a importância da oralidade e refletimos sobre a primazia da mesma desde tempos imemoriais, que era dar vida às histórias e ao passado. Contudo, mostramos a importância da escrita para que as memórias sejam perpetuadas.

Quanto ao trabalho docente, a pesquisa também teve fundamental importância, pois permitiu que voltássemos o nosso olhar para a prática diária da sala de aula e avaliássemos o verdadeiro papel do professor, que é o de mediar conhecimentos atrelando a prática à teoria, sem nunca esquecer a realidade circundante, pois é ela que nos dá pistas de qual é o melhor jeito de agir para conseguirmos efetivamente a aprendizagem que transforma.

O debruçar sobre as teorias que tratam da linguagem numa perspectiva sócio-interacionista e sobre os estudos dos gêneros discursivos nos deu respostas para muitos questionamentos sobre o ensino da escrita de maneira clara e objetiva, de modo que agora podemos avaliar cotidianamente a nossa prática pedagógica e contribuir, mesmo que minimamente, para a diminuição dos índices negativos relacionados à escrita e leitura na educação básica.

Temos a consciência de que o nosso projeto de intervenção possa não ter resolvido todos os problemas e dificuldades, mas o trabalho realizado em sala de aula nos permite afirmar, com propriedade, que cumprimos com os propósitos exigidos pelo ProfLetras, que é contribuir para prática docente na busca de alternativas para a melhor qualidade do ensino.

Acreditamos na relevância deste trabalho para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a execução do projeto de intervenção proporcionou aos mesmos um trabalho diferenciado

para o desenvolvimento da competência linguística ao mesmo tempo em que contribuiu para o conhecimento e resgate de valores que se imbricam na formação de sua própria identidade.

Finalmente, com este trabalho tornamo-nos mais preparados profissionalmente e ressaltamos que esta pesquisa não se esgota aqui. Antes, abre caminhos à medida que permite lançarmos outro olhar para a prática pedagógica e buscarmos um novo direcionamento para as nossas ações em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, Yasmin Eduarda. É só fechar os olhos e lembrar. In: *Coletânea de textos finalistas das Olimpíadas de Língua Portuguesa 2016*. p. 76-77.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português:* encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática:* por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Ariadne. Histórias da velha Arigó. In: CLARA, Regina Andrade e ALTENFELDER, Anna Helena. *Se bem me lembro...* São Paulo: Peirópolis, 2006.

ARAÚJO, Denise Lino de. *O que é (e como se faz) sequência didática?* Entrepalavras, Fortaleza – ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan/jul 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/148/181> Acesso em: 09/01/2018.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* Tradução por Maria Ermantina Galvão G. Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e Filosofia da linguagem.* Tradução por M. Lahud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34. 2016.

BARROS, Manoel. O lavador de pedra. In: CLARA, Regina Andrade, et al, *Se bem me lembro...:* caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014. p. 77.

BARTHES, Roland. *Aula.* São Paulo: Cultrix, 2004.

BASSANI, Kelli Carolina. *O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé. In:* CLARA, Regina Andrade, et al, *Se bem me lembro...:* caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014. pp. 54-55.

BELINKY, Tatiana. Transplante de menina. In: BELINKY, Tatiana. *Transplante de menina.* 3ª ed. São Paulo, Moderna, 2003, pp. 101-103.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade:* lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-

1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10/01/2018.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 14. ed. Brasília: Edições Câmara, 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão revista e complementada. Brasília: MEC, 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos. v. 2. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CLARA, Regina Andrade e ALTENFELDER, Anna Helena. *Se bem me lembro...* São Paulo: Peirópolis, 2006.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide.*Se bem me lembro...:* caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

COSTA, Iclédia Thiesen Magalhães; GONDAR, Jo. *Memória e espaço*. Rio de janeiro: Letras, 2000.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernand. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vallati; MULLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. 16. ed. São Paulo: Record, 2001. p. 11. (Fragmento).

FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão.* São Paulo: Espaço pedagógico, 1996.

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

GATTAI, Zélia. Os automóveis invadem a cidade. In: GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus.* 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986. p. 12.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. A leitura do gênero discursivo memórias literárias a partir de um olhar bakhtiniano. Signum: Estudos linguísticos, Londrina, n. 13/2, p. 253-273, dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/index>. Acesso em: 13/01/2018.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: ___. *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b. p. 59-79.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Thomson Learnig. 2005.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOOF, Odete Maria Benetti. *Memórias literárias como um gênero textual no ensino da escrita*. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul, RS, ago. 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/memorias_literarias_como_um_genero_textual_no_ensino_da_escrita.pdf> Acesso em 21/05/2017.

KUHN, Tanara Zigano; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Col. Primeiros Passos).

MACIEL, Sheila Dias. *A formação do professor de literatura e os gêneros confessionais.* Periódicos Polifonia: Cuiabá: EDUFMT, 2009, p. 41-49.

MARCUSCHI, Beth. *A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar:* desafio e possibilidades. Cadernos Cenpec, vol. 2. n. 1. p. 47-73. São Paulo, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (orgs). *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; HOFFNAGEL, Judith. A escrita no contexto dos usos linguísticos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (orgs). *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MORLEY, Helena. Minha vida de menina. In: CLARA, Regina Andrade, et al, *Se bem me lembro...:* caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014. p. 41.

NETO. Antonio Gil. Como num filme. In: CLARA, Regina Andrade e ALTENFELDER, Anna Helena. *Se bem me lembro...* São Paulo: Peirópolis, 2006. pp. 78-79.

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

_____. Memórias de livros. In: RIBEIRO, João Ubaldo. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 106-107.

SABINO, Fernando. Galinha ao molho pardo. In: SABINO, Fernando. *O menino no espelho.* 63. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *O menino no espelho.* 63. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHNAIDERMAN, Boris. Prefácio. In: EIKHENBAUM, Boris. et al. *Teoria da literatura*: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1976, p. ix-xxi.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares*: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, n. 11, mai/jun/jul/ago, 1999, p. 5-16, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em 10/01/2018.

SILVA, Alberto da Costa e. *Francisco Félix de Souza, mercador de escravos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Editora da UERJ, 2004.

SOUZA, Mariana Jantsch. *A memória como matéria prima para uma identidade:* apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. Revista Graphos, vol. 16, n. 1, UFPB/PPGL, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/20337/11264>. Acesso em 10/01/2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação:* Uma introdução metodológica. 2005. p. 443-466.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso*: Ensaios sobre a crítica da cultura. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: EDUSP, 1994. (Ensaios de Cultura, 6).

APÊNDICE

Disponível em: http://lamiavita-minhavida.blogspot.com.br/2010/04/atraves-do-espelho.html. Acesso em: 03/10/2017.

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

(SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 13/16)

APÊNDICE A1

Idealizadoras do projeto

Ana Paula Ferraz Cabral de Aguiar
(Mestranda)
ProfªDrªValdira Meira Cardoso de Souza
(Orientadora)
ProfªDrª Maria Aparecida Pacheco Gusmão
(Coorientadora)

Aplicadora do projeto
Ana Paula Ferraz Cabral de Aguiar

Apoio

Mestrado Profissional de Letras – PROFLETRAS/UESB
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

PROFLETRAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

CAPES

PROJETO DE INTERVENÇÃO

VISITANDO O PASSADO: HISTÓRIAS QUE A GENTE CONTA

Disponível em: http://www.contioutra.com/contando-historias/. Acesso em: 03/10/2017.

A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.

Gabriel García Márquez

Furado da Cancela – Tremedal – Bahia
Outubro-Novembro/2017

APRESENTAÇÃO

O projeto *Visitando o passado: histórias que a gente conta*nasce da preocupação com o desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita por parte dos alunos do 8º ano A do Centro Educacional Pedro Américo dos Santos – CEPAS - e o aprimoramento da competência comunicativa dos mesmos.

A aquisição das habilidades referidas é condição precípua nas sociedades letradas, uma vez que permite ao cidadão ter voz ativa e auxilia o mesmo na formação de uma consciência crítica. Apesar disso, o que se percebe, de modo geral, é que a maioria dos alunos não se interessa pelas aulas de leitura e escrita por considerarem os textos distantes da sua realidade.

Diante disso, o projeto em questão tem como foco o trabalho com gêneros textuais, mais especificamente o gênero *memórias literárias*, por meio de um modelo didático denominado sequência didática, que é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, e organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos

O nosso objetivo, neste trabalho, é o ensino da língua não do ponto de vista normativo, mas constituído de significados para os seus usuários.

Vale ressaltar que as sequências didáticas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação.

APÊNDICE A2

TEMA
Memórias literárias

OBJETIVO

- Desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos por meio da aplicação de sequência didática, tendo como base o gênero *memórias literárias*, buscando assim ampliar e aprimorar a competência comunicativa dos alunos.

JUSTIFICATIVA

A idealização de um projeto de intervenção para ser aplicado nas aulas de Língua Portuguesa parte do pressuposto de que o tema do mesmo deva ser algo que instigue, que cause inquietação e que, acima de tudo, leve em consideração a possibilidade de mudança de comportamento do aluno, que vise, enfim, o seu aprendizado. Sendo assim, as observações feitas no próprio ambiente de trabalho e as experiências pessoais revelaram que o caminho a seguir na produção de textos do gênero *memórias literárias* seria o mais apropriado, pois houve a percepção de que os alunos gostam de ouvir histórias e, nada é mais interessante do que aliar o ensino da língua ao seu uso real, um ensino que favoreça a aprendizagem de determinado gênero e, consequentemente, a maior fluência do aluno na oralidade e na escrita.

PROGRAMAÇÃO

O trabalho será realizado em etapas que têm por objetivo a real aprendizagem do gênero *memórias literárias.*

Etapa 1: Apresentação da situação

Etapa 2: Produção inicial

Etapa 3: Elementos estruturais do gênero memórias literárias

Etapa 4: Elementos discursivos do gênero memórias literárias

Etapa 5: Elementos linguísticos do gênero memórias literárias

Etapa 6: Produção final

Etapa 7: Culminância do projeto

APÊNDICE A3

Como num filme

Não foi difícil cair nas graças de Seu Amalfi. Direto, sincero, amoroso, foi logo falando de sua vida, com um jeito meio solto, especial, como quem vai montando uma seqüência de cenas em nosso pensamento. De início, estáticas e em preto-e-branco, e, aos poucos, em impulsos coloridos. Depois de uma ou outra pergunta, quase nem precisei falar mais nada. Apenas ouvir, entregar-se à brincadeira da memória era o que bastava.

Ele foi contando, contando e imagens foram se instalando em mim como quem entra em um filme.

"Esse cheirinho de café pendurado no vento leve conduz a meu tempo mais antigo.

Pensei ouvir bem baixinho um fiapo de uma canção napolitana e tudo veio à tona. Logo lembrei-me de minha mãe torrando café, fazendo o pão, a macarronada. Bem que procuro não pensar muito para não marejar os olhos.

O começo de tudo foi na Itália. De lá vieram meus pais. Fugidos do horror da guerra, acabaram por fazer a vida aqui em São Paulo, onde nasci.

É a partir dessas lembranças que minha cabeça parece uma máquina de fabricar filmes.

Recordo muita coisa. Não só do que minha mãe contava, mais ainda das que eu vivi.

Lá pelos idos de 1929, com cerca de sete anos de idade, era menino feito. Minha vida era um misto de *cowboy* com Tarzan. Onde hoje fica o Shopping Center Norte era só mato, água e muita, muita terra. Era lá meu paraíso. Meu e dos meus amigos: o Vitorino, o Zacarias... Vivia para jogar futebol, nadar, pescar e caçar passarinhos.

Uma brincadeira de que gostávamos muito era “chocar o trem”. Sabe o que é isso?

Era subir rapidinho no trem em movimento. Ele andava bem devagar, é claro, levando pedras da Serra da Cantareira para construir a cidade. Com o tempo seu trajeto se encheu de bairros: Tucuruvi, Jaçanã, Vila Mazzei, Água Fria e mais o que há agora. Lembra aquela música do Adoniran? Tem a ver com esse trem...

Da escola não gostava tanto. Não era um bom aluno, mas era esperto, vivido. Isso sim. O que acabava ajudando em muitas situações... Em um abrir e fechar dos olhos da memória lá estão a escola, o corre-corre das crianças e todos eles, intactos e em plena labuta do dia: Dona Albertina, Dona Isabel, Seu Luís, os professores. Ainda o Seu Peter, o diretor, e Seu Luigi, o servente. Quantas vezes em meio à cópia da lousa, que seguia plena em silêncio e dever, disparava um piscar enviesado para meus companheiro s de time. Quebravam os as pontas dos lápis e com o descaramento e a falsa pretensão de deixarmos todos eles apontadinhos para a letra ficar bem desenhada e bem bonita nas nossas brochuras, lá íamos nós, atrás da porta e com a gilette em punho, armar em cochichos a melhor estratégia para o próximo jogo. Tudo lorota!

Meio moleque, meio mocinho, sempre dava algum jeito de arranjar um dinheirinho para ir à Voluntários, uma das poucas ruas calçadas do bairro, nas matinês do cine Orion.

Meu figurino era feito por minha mãe: uma camisa clara, bem limpa e passadinha com ferro de brasa. Com meus colegas ia ver o que estava em cartaz. Bangue-bangue era o melhor. Lembro-me do Buck Jones, do RinTinTin, do Roy Rogers e mais uma porção daqueles bambas do momento. Também me recordo do cine Vogue e de Seu Carvalho, seu dono e operador, que, ao constatar a enorme fila na bilheteria, dizia para nós, garotos, com certo orgulho solene, só haver lugares em pé. Entrávamos mesmo assim. Depois de alguns minutos já tínhamos nossos lugares escolhidos e... sentados. No escurinho do filme começado, queimávamos um barbante malcheiroso que fazia todo mundo desaparecer de nosso lugar preferido. Comédia pura, não é?

Com o passar dos anos, veio o tempo do trabalho para valer. De aprendiz de químico tornei-me o titular na fábrica de perfumes dos libaneses. Fiz de tudo lá: brilhantina, *rouge*, pó-de-arroz, produtos muito usados na época. Veio também o tempo do namoro sério e, com ele, o cinema com sorvete a dois. Minha vida era um filme de aventuras, mais que outra coisa. Tive de vencer muitos obstáculos. E foi um bom tempo assim.

Construir uma família não é fácil, mas, como se sabe, o amor sempre vence.

Como nos filmes de amor, acabei me casando em *technicolor* e em *cinemascope*, como um galã, com minha Mercedes, mais bonita que Greta Garbo ou qualquer outra estrela de Hollywood. Com ela comecei a frequentar o centro de São Paulo. Íamos de bonde elétrico, descíamos na Praça do Correio e andávamos de braços dados pelos pontos mais elegantes da cidade.

Misturados aos carros que pertenciam a gente muito rica, estavam os cabriolés, uma espécie de carroça puxada a cavalos... Na Avenida São João estavam os melhores cinemas: o Marabá, o Olido, com seus camarotes e frisas. Quantos filmes! *O Canal de Suez*, *O Morro dos Ventos Uivantes*, *E o Vento Levou!* Vejo-nos direitinho, como em um musical indo para a cidade de bonde. O condutor, o Delmiro, mais parecia um bailarino, um Fred Astaire tropical, por conta dos trejeitos, malabarismos de corpo que fazia ao parar, descer, cumprimentar, receber as pessoas, acomodá-las e, enfim, conduzir o bonde.

Era mais que um motorneiro. Esse era um *show* à parte!

Se bem me lembro, o cinema me acompanhou a vida inteira. Isso porque sou do tempo do cinema mudo, veja você, onde os violinos e o piano faziam nossa imaginação ouvir as vozes e sentir as emoções dos artistas que passavam rápidos nas telas. Depois veio o cinema falado e para nós isso era a maior e a melhor invenção. Olhando para o que se passou, constato que fui um bom freqüentador das telas. Com chuva ou com sol!

Até nossa primeira filha, com poucos meses de idade, não impedia nossa diversão preferida! Era nossa figurante proibida. Íamos ao Bom Retiro, ao cine Lux. Lá eu conhecia todo mundo e sentávamos com a menina nos braços bem na ultima fila, caso precisássemos sair às pressas para acalmar um choro repentino. Assistimos a tantas histórias e nossa menina dormia profundamente. Quase sempre.

Talvez por conta de trabalho, das exigências da vida, dos cuidados com a família e mesmo com a facilidade da televisão, acabei me dando conta de que fiquei muito tempo sem ir ao cinema. Engraçado, agora que estou praticamente sozinho, em consequência das perdas que a vida nos traz, o cinema volta com toda a força. Não perco quase nada do que passa nos shoppings perto de casa. Tudo é mais confortável, imenso. Mas tudo é mais barulhento, apressado e real demais. Não sobra muito tempo para sonharmos.

Mesmo assim, quero ir a outros cinemas desta cidade que cresceu e cresce tanto. O jeito é me armar de um celular para que minha filha não fique tão preocupada comigo por causa dessas minhas novas aventuras cinematográficas."

Quando releio o que está escrito, não sei onde está o que o Seu Amalfi me contou e onde está o que projetei de sua vida em mim. Engraçado mesmo! Perdi-me nos labirintos da imaginação, onde o presente e o passado se fundem em um só desenho. A memória brinca com o tempo, como em um filme, como uma criança feliz.

Antonio Gil Neto. Texto escrito com base no depoimento do Sr. Amalfi Mansutti, 82 anos.

APÊNDICE A4

Galinha ao molho pardo

Ao chegar da escola, dei com a novidade: uma galinha no quintal.

O quintal de nossa casa era grande, mas não tinha galinheiro, como quase toda casa de Belo Horizonte naquele tempo. Tinha era uma porção de árvores: um pé de manga sapatinho, outro de manga coração-de-boi, um pé de gabiroba, um pé de goiaba branca, outro de goiaba vermelha, um pé de abacate e até um pé de fruta-de-conde. [...] De um lado o barracão com o quarto da Alzira cozinheira e um quartinho de despejo. Do outro lado, uma caixa de madeira grande como um canteiro, cheia de areia que papai botou lá para nós brincarmos. [...]

Pois no fundo do quintal que eu vi a galinha, toda folgada, ciscando na caixa de areia. Havia sido comprada por minha mãe para o almoço de domingo: Dr. Junqueira ia almoçar em casa e ela resolveu fazer galinha ao molho pardo.

Eu já tinha visto a Alzira matar galinha, uma coisa terrível. Agarrava a coitada pelo pescoço, agachava, apertava o corpo dela entre os joelhos, torcia com a mão esquerda a cabecinha assim para um lado, e com a direita, zapt! passava o facão afiado, abrindo um talho no gogó. O sangue esguichava longe. Ela aparava logo o esguicho com uma bacia, deixando que escorresse ali dentro até acabar. E a bichinha ainda viva, estrebuchando nas mãos da malvada.

Como se fosse a coisa mais natural deste mundo, a Alzira me contou o que ia acontecer com a nova galinha.

Revoltado, resolvi salvá-la.

Eu sabia que o Dr. Junqueira era importante, meu pai dependia dele para uns negócios. Pois no que dependesse de mim, no domingo ele ia poder comer tudo, menos galinha ao molho pardo.

Era uma galinha branca e gorda, que não me deu muito trabalho para pegar. Foi só correr atrás dela um pouco, ficou logo cansada. Agachou-se no canto do muro, me olhou de lado como as galinhas olham e se deixou apanhar.

Não sei se percebeu que eu não ia lhe fazer mal. Pelo contrário, eu pretendia salvar a sua vida. O certo é que em poucos minutos ficou minha amiga, não fugiu mais de mim.

– O seu nome é Fernanda – falei então. [...]

– Vou esconder você num lugar que ninguém é capaz de descobrir.

Junto do tanque de lavar roupa costumava ficar uma bacia grande de enxaguar. A Maria lavadeira só ia voltar na segunda-feira. Antes disso ninguém ia mexer naquela bacia. Assim que escureceu, escondi a Fernanda debaixo dela.

[...] Na manhã de domingo me levantei bem cedo e fui dar uma espiada na Fernanda.

[...] Lá no fundo escuro do porão, onde tinha ido me esconder, vi a Alzira olhar ao redor:

–Por falar nisso, onde é que se meteu a galinha? [...]

– Você não estava brincando com ela ontem, menino?

– Isso foi ontem. Hoje eu não vi ela ainda.

– Será que fugiu? Ou alguém roubou? [...]

Agarrei a ideia no ar, era a salvação:

– Isso mesmo! Quando eu estava ali no quintal vi um homem passar correndo... Levava uma coisa escondida embaixo do paletó. Só podia ser a galinha.

A Alzira não parecia acreditar muito na história. Pelo contrário, ficou mais desconfiada.

[...] E saiu pelo quintal, à procura da galinha, olhando aqui e ali: nos galhos das

árvores, atrás do barracão, no meio dos bambus. Depois foi contar para mamãe que a galinha havia sumido.

Fui atrás, para o que desse e viesse. Escutei tudo. Mamãe torcia as mãos:

– E agora, como vai ser? Como é que ela foi sumir assim, sem mais nem menos?

– Sei lá – respondeu a Alzira: – Não acredito que tenham roubado, como diz o Fernando. Vai ver que saiu voando e pulou o muro. Bem que pensei em cortar as asas dela e me esqueci. Agora é tarde.

– Está quase na hora do almoço – disse minha mãe: – O Dr. Junqueira está para chegar em uma hora, e como é que a gente vai fazer sem a galinha? O Domingos vai ficar aborrecido.

Dali a pouco era o meu pai quem chegava da rua, trazendo o jornal de domingo debaixo do braço. Quando mamãe lhe deu a triste notícia, para surpresa minha e dela, ele não se aborreceu:

– Faz outra coisa. Macarrão, por exemplo. O Dr. Junqueira é bem capaz de gostar de macarrão.

[...] Pois o Dr. Junqueira não só gostou, como repetiu duas vezes, para grande satisfação de mamãe. [...] Guardanapo enfiado no colarinho, o Dr. Junqueira limpou os bigodes, satisfeito:

– Ainda bem que era essa macarronada tão boa. Eu estava com medo que fosse galinha. Se tem uma coisa que eu detesto é galinha. Principalmente ao molho pardo.

Nem por isso senti que minha amiga Fernanda não estava mais condenada à morte. Mesmo porque, meu pai gostava também de galinha, com ou sem o Dr. Junqueira. Por outro lado, ela podia ficar escondida o resto da vida (eu não tinha a menor ideia de quanto tempo vivia uma galinha). E na manhã seguinte a Maria viria lavar roupa, ia descobrir a Fernanda encolhida debaixo da bacia.

Depois que o almoço terminou e o Dr. Junqueira se despediu, fui lá perto do tanque fazer uma visitinha a ela, resolvido a ganhar tempo:

– Você hoje ainda vai dormir aí, mas amanhã eu te solto, está bem?

Ela fez que sim com a cabeça. [...]

De manhãzinha, antes que a Maria lavadeira chegasse, fui até lá, levantei a bacia e peguei a Fernanda, procurei mamãe com ela debaixo do braço:

– Olha só quem está aqui.

Mamãe se espantou:

– Uai, ela não tinha sumido? Onde é que você encontrou essa galinha, Fernando?

De repente seus olhos se apertaram num jeito muito dela, quando entendia as coisas: havia entendido tudo. Antes que me passasse um pito, eu avisei:

– Se tiverem de matar a minha amiga, me matem primeiro.

Mamãe achou graça quando soube que ela se chamava Fernanda e resolveu não se importar com o que eu tinha feito, pelo contrário: deixou que a galinha passasse a ser um de meus brinquedos. Só proibiu que eu a levasse para dentro de casa. Fernanda me seguia os passos por toda parte, como um cachorrinho.

E ela continuou minha amiga, até morrer de velha, não sei quanto tempo mais tarde.

Só sei que alguns dias depois do almoço do Dr. Junqueira, mamãe comprou um frango.

– Esse vai se chamar Alberto - eu disse logo.

– Pois sim - disse minha mãe, e mandou que a Alzira tomasse conta do frango.

No dia seguinte mesmo, no almoço, comemos o Alberto. Ao molho pardo.

SABINO, Fernando. Galinha ao molho pardo. In: SABINO, Fernando. *O menino no espelho. Rio de Janeiro: Record, 2003.* (adaptado)

APÊNDICE A5

É SÓ FECHAR OS OLHOS E LEMBRAR!

É só fechar os olhos e lembrar! Naquele tempo a vida não era fácil, mas éramos felizes apesar das dificuldades. Morávamos em uma fazenda no município de Catalão. Papai era meeiro, plantava arroz, milho, feijão, engordava porco e criava galinha caipira. Tudo dividido meio a meio com o patrão que entrava com a terra e os recursos e papai com o trabalho braçal. Éramos ao todo sete filhos, uma escadinha como diziam, todos nascidos por mãos de parteiras. Nós, os meninos, frequentamos pouco a escola rural da região, aprendemos basicamente a ler e a fazer contas, papai dizia que era o bastante. As meninas ficavam em casa ajudando mamãe nos afazeres domésticos, aprendiam a cozinhar, costurar e bordar, eram preparadas desde cedo para o casamento, para serem as "Rainhas do lar".

O caminho para a escola era um verdadeiro pomar do cerrado onde nos deliciávamos com frutas fresquinhas colhidas na hora: mangaba, bacupari, murici, gabiroba. Íamos brincando estrada afora, a natureza nos ofertava brinquedos de graça e em abundância, plantas nativas como lobeira era nossa bola e com os marmelos disputávamos quem conseguia jogá-los mais longe.

É só fechar os olhos e lembrar! Nossa casa era feita de pau a pique e barro batido, bem simples, mas cheia de amor por todos os cantos. No fogão a lenha, um caldeirão de feijão sempre a cozinhar para não azedar. Não existia luz elétrica, nossas noites eram iluminadas pela lamparina a querosene, pela lua e pelas estrelas. No quintal uma pequena moita de bananeira, um forno de barro e um trieiro que nos levava até o córrego manso e cristalino que passava a poucos metros da nossa casa. Era lá que mamãe lavava nossas roupas e os vasilhames.

A lida na fazenda começava bem cedo, antes do raiar do sol, ao primeiro canto do galo carijó. Mamãe preparava o café forte, socado no velho pilão feito com tronco de aroeira. Papai, os irmãos mais velhos e eu íamos para o trabalho na lavoura ou no roçado, mal conseguíamos erguer a enxada ou a foice. As vestimentas pareciam colchas de retalhos coloridas, tamanho número de remendos que mamãe colocava. Tudo era reaproveitado passando dos mais velhos para os mais novos.

Aos domingos reuníamos a criançada para tomarmos banho no córrego, era uma festança, subíamos em um ingazeiro e de seus galhos pulávamos nas águas límpidas do ribeirão, era "tchbum" atrás de "tchbum". Depois, enquanto chupávamos os ingás, doces como mel, recebíamos a visita do balé de borboletas multicores que pousavam nas margens barrentas. – Ah! Obra-prima da natureza aquela visão! À noite, como não conhecíamos avião, quando um cruzava o céu estrelado, dizíamos que era "Rilimbimbim". Até hoje não sei o que isso significava para nós.

É só fechar os olhos e lembrar! Consigo sentir o aroma da terra molhada pelo orvalho ao amanhecer,o alvoroço dos pássaros após um dia de chuva agradecendo a Deus a natureza exuberante que tudo nos dava. Tudo que plantávamos, colhíamos. Como eu era feliz naquele lugar!

Cresci, casei, tive três filhas, mas o progresso chegou e nos expulsaram de lá. Todas as terras da região foram vendidas para dar lugar a uma grande barragem. Mudei com esposa e filhas para a cidade, tive que me adaptar à nova vida.

Hoje, não sinto mais o cheiro da terra molhada e sim do asfalto seco, não ouço a sinfonia dos pássaros e sim o buzinar enlouquecido dos carros. As crianças não conhecem lobeira, bacupari, cutelo etc., fazem parte de uma geração informatizada, passam horas nas redes sociais e pouco brincam entre si.

Então, fecho os olhos e choro! Um choro doído, por ver meu pedacinho de chão transformado numa imensidão de água, a natureza perdeu para o homem, os pássaros foram embora, o córrego não existe mais e o pouco que sobrou do cerrado em volta pede socorro.

Sinto eclodir do meu íntimo lembranças de um tempo que não volta mais, são as memórias de um sertanejo que saiu da terra, veio para a cidade, porém a terra não saiu de mim, pois as lembranças estarão vivas em minha mente até o último fechar de minhas pálpebras.

É só fechar os olhos e lembrar!

ALVES, Yasmin Eduarda. É só fechar os olhos e lembrar. In: *Coletânea de textos finalistas das Olimpíadas de Língua Portuguesa 2016*. p. 76-77.

APÊNDICE A6

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Dados Pessoais

Nome: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Cidade natal (se a pessoa não nasceu na localidade - município de Tremedal -, pergunte o que a motivou a morar nesta cidade): _____

_____

Época da infância

Como foi sua infância? _____

_____

Que lembrança você guarda de seus pais? Dos irmãos? Dos amigos? Dos brinquedos e brincadeiras de infância? _____

_____

_____

Naquela época, como era a sua escola? Como era o ensino? _____

_____

_____

Que lembranças você guarda da sua escola? E de seus colegas? E de seus professores? _____

_____

_____

Qual foi o fato marcante/pitoresco que ocorreu com você naquela época? _____

_____

_____

Época da juventude

Que lembranças você guarda dos tempos em que você era jovem? _____

_____

_____

Você tem saudade desse tempo de sua vida? _____

_____

_____

Se você tivesse, como num passe de mágica, a oportunidade de voltar no tempo, para qual época voltaria? Por quê? _____

_____

_____

ORIENTAÇÕES AO ENTREVISTADOR (ALUNO)

No dia da entrevista, leve o roteiro com as questões selecionadas.

1. Anote ou grave o que o entrevistado contar.
2. Ao fazer as perguntas, fale devagar e com clareza.
3. Ouça com atenção o que a pessoa tem a dizer.
4. Caso não entenda algo, peça ao entrevistado, com gentileza, que repita o que disse ou que explique de outra forma.
5. Havendo oportunidade, faça outras perguntas, além das que estão no roteiro.
6. Depois de terminar a entrevista, mostre como foi importante a contribuição que ele deu. Seja gentil!

APÊNDICE B1

Histórias da velha Arigó

O causo que eu vou contar agora mudou a minha vida para sempre. E da minha família também. Até aquela época, com apenas oito anos de idade, eu vivia uma vida calma numa pequena cidade de serra de nome Baturité, no meu Ceará. Eu era uma meninota cheia de saúde, alegre e festejada por todos pela cara de anjo que Deus me deu com olhos azuis e um cabelo louro cacheado. Mas meu pai, um agricultor da região,caiu em desgraça. De repente, perdeu toda a safra com a seca que, de tempos em tempos, expulsava gente para a Capital ou outras regiões do País. Naquele ano, nos idos de 1910, depois de mais um prejuízo, ele resolveu que chegara a nossa vez de ir embora.

O destino escolhido era o distante Acre, na fronteira do Brasil com outros dois países, a Bolívia e o Peru. Igual a de milhares de outros nordestinos na mesma situação, dispostos a arriscar tudo ou nada no Norte do País, nas imensidões e perigos da floresta Amazônica. De tão pequena, muita coisa perdeu-se na minha memória. Mas alguns episódios nunca mais vão se apagar. O dia da partida, por exemplo. No antigo porto de Fortaleza, no bairro por nome Iracema, a gente tinha a imensa visão do mar e, lá longe, da grande embarcação que nos levaria para longe. Mas, do alto da ponte de ferro onde esperávamos o embarque, era difícil imaginar de que forma chegaríamos até o navio, cujo apito alto mandava o aviso nervoso de que já era tempo de partir. Mas logo, logo saberíamos a resposta.

Com o apito, o negócio era apressar a partida. Os adultos desciam por conta própria até o bote que nos levaria ao navio. Mas, na nossa vez, o tratamento era o mesmo dado às cargas. Para não perder tempo, cada um de nós, pequeninos, era jogado da ponte metálica para o bote onde os pais e familiares tratavam de segurar o vôo ainda no ar.Mas, antes da minha vez, o arremesso de uma criança não deu certo. No bote, o homem não conseguiu alcançá-lo a tempo e o menino acabou batendo a cabeça e caindo no mar. Morreu na hora. Diante de nós, em meio ao terror daquela cena, as ondas gigantes mostravam que o risco de morte estava apenas começando.

Nos interiores da Amazônia, meu pai foi trabalhar como seringueiro, entrando pelo território da Bolívia, tirando o sustento da extração do leite branco das seringueiras, as enormes árvores de onde se tirava o látex para fazer a borracha. Nossa família foi morar nas margens de um igarapé. No meio das árvores, da vida na selva, a gente sabia que havia perigos por todos os lados. Um deles eram as patrulhas de bolivianos que andavam na área expulsando os brasileiros. Uma noite, nós já estávamos todos dormindo, um desses grupos chegou. No comando dessa patrulha, uma mulher boliviana.

A notícia era que onde eles passavam era morte certa. Mas, se isso era mesmo verdade, naquela noite fomos salvos por uma espécie de milagre. Armas nas mãos, a patrulha prendeu toda a minha família, mas a chefe me viu e se encantou comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis, algo nunca visto por aquelas bandas, naqueles tempos. Ela perguntou o meu nome, passou a mão sobre minha cabeça e disse ao meu pai que me levasse dali para o mais longe possível. Depois, foi embora sem nos fazer mal algum.

Lembro que foi exatamente isso que meu pai fez. No dia seguinte, cedo da manhã, a família fez a mudança. Fomos morar numa área habitada por muitos outros brasileiros, já dentro do território do Brasil, onde estaríamos em segurança. Muitos anos mais tarde,quando meu pai morreu, eu, já adulta, voltei para a minha terra de nascença. Mas nunca poderia esquecer estas coisas que eu conto agora para os meus netos. Uma história cheia de riscos e de aventuras. A história da minha vida. Da minha família. Também dos primeiros trabalhadores que povoaram a Amazônia brasileira no começo do século XX.

Texto de Ariadne Araújo, escrito com base no depoimento de Edilberto Cavalcanti Reis, neto de Alice Augusta Peixoto Cavalcante, narradora-personagem dessa história.

APÊNDICE B2

O diário de Anne Frank

Domingo, 14 de junho de 1942

Vou começar a partir do momento em que ganhei você, quando o vi na mesa, no meio dos meus outros presentes de aniversário. (Eu estava junto quando você foi comprado, mas isso eu não contava.)

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de espantar, já que era meu aniversário. Mas não tenho permissão de levantar a essa hora, por isso tive de controlar minha curiosidade até quinze para as sete. Quando não dava mais para esperar, fui até a sala de jantar, onde Moortje (a gata) me deu as boas-vindas se esfregando em minhas pernas.

Pouco depois das sete fui ver papai e mamãe, e depois fui à sala abrir meus presentes, e você foi o primeiro que vi, talvez um dos meus melhores presentes. Depois um buquê de rosas, algumas peônias e um vaso de planta. De papai e mamãe ganhei uma blusa azul, um jogo, uma garrafa de suco de uva, que em minha mente tem gosto parecido com vinho (afinal de contas, o vinho é feito de uvas), um quebra-cabeça, um pote de creme frio, 2,50 florins e um vale para dois livros. Também ganhei outro livro, Câmera obscura (mas Margot já tem, por isso troquei o meu por outra coisa), um prato de biscoitos caseiros (que eu mesma fiz, claro, já que me tornei especialista em biscoitos), montes de doces e uma torta de morangos, de mamãe. E uma carta da vó, que chegou na hora certa, mas claro que foi só uma coincidência.

Então Hanneli veio me pegar, e fomos para a escola. Durante o recreio distribuí biscoitos para os meus professores e meus colegas, e depois estava na hora de voltar aos trabalhos. Só cheguei em casa às cinco horas, já que fui à ginástica com o resto da turma. (Não tenho permissão de participar, porque meus ombros e meus quadris tendem a se deslocar.) Como era meu aniversário, pude decidir o que meus colegas jogariam, e escolhi vôlei. Depois todos dançaram ao meu redor e cantaram "Parabéns pra você". [...]

Anne

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank.* 16. ed. São Paulo: Record. p. 11. (Fragmento)

APÊNDICE B3

Minha vida de menina

Quarta-feira, 28 de agosto [de1895]

Faço hoje quinze anos. Que aniversário triste!

Vovó chamou-me cedo, ansiada como está, coitadinha, e deu-me um vestido. Beijou-me e disse: "Sei que você vai ser sempre feliz, minha filhinha, e que nunca se esquecerá de sua avozinha que Lhe quer tanto". As lágrimas lhe correram pelo rosto abaixo e eu larguei dos braços dela e vim desengasgar-me aqui no meu quarto, chorando escondida.

Como eu sofro de ver que mesmo na cama, penando com está, vovó não se esquece de mim e de meus deveres e que eu não fui o que devia ter sido para ela. Mas juro por tudo aqui nesta hora, que vovó melhorando eu serei um anjo para ela e me dedicarei a esta avozinha tão boa que me quer tanto.

Vou agora entrar no quarto para vê-la e já sei o que ela vai me dizer: "Já estudou suas lições? Então vá se deitar, mas procure antes alguma coisa para comer. Vá com Deus".

Helena Morley. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras.
Publicado em 1942, aos 62 anos.

APÊNDICE B4

Mercador de escravos

"Quando eu morei na Nigéria, ouvi de vários descendentes de ex-escravos retornados do Brasil que seus antepassados trouxeram consigo um saquinho de ouro em pó. E que os menos afortunados desembarcavam em Lagos com os instrumentos de seu ofício e alguns rolos de tabaco, mantas de carne-seca e barriletes de cachaça, para com eles reiniciar a vida. É provável que tenha sido também assim, com seu contrabando de ouro ou o seu tanto de fumo e jeritiba, que alguns dos traficantes brasileiros instalados no golfo do Benin começaram os seus negócios.

Não foi este, porém, ao que parece, o caso de Francisco Félix de Souza. A menos que estivesse mentindo quando disse ao reverendo Thomas Birch Freeman que chegara à Costa sem um tostão e que foram de indigência os seus primeiros dias africanos – confissão corroborada por um parágrafo de Theophilus Conneau, no qual se afirma que Francisco Félix começou a carreira a sofrer privações e toda a sorte de problemas. Outro contemporâneo, o comandante Frederick E. Forbes, foi menos enfático, porém claro: Francisco Félix era um homem pobre quando desceu na África.

Que ele tenha, de início, como declarou, conseguido sobreviver com os búzios que furtava dos santuários dos deuses não é de estranhar-se. Os alimentos eram muito baratos naquela parte do litoral. Numa das numerosíssimas barracas cobertas de palha do grande mercado de Ajudá, recebia-se da vendedora, abrigada sob o teto de palha ou sentada num tamborete atrás do trempe com seu tacho quente, um naco de carne salpicado de malagueta contra dois ou três cauris. Custava outro tanto um bocado de inhame, semienvolto num pedaço de folha de bananeira e encimado por lascas de peixe seco. E talvez se obtivesse por uma só conchinha um acará.

Alberto da Costa e Silva. Francisco Félix de Souza, mercador de escravos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Editora da UERJ. Publicado em 2004, aos 73 anos.

APÊNDICE B5

Memória de livros

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 convivia 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. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete.

João Ubaldo Ribeiro. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 106-107.

APÊNDICE B6

MEMÓRIAS LITERÁRIAS

AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS CONSTITUEM UM GÊNERO TEXTUAL QUE TRAZ RELATOS DE UMA ÉPOCA COM BASE NAS LEMBRANÇAS DE UMA PESSOA. NESSE TIPO DE TEXTO, O AUTOR TEM LIBERDADE PARA RECRIAR OS FATOS NARRADOS OU AS SITUAÇÕES VIVIDAS. A REALIDADE SERVE DE BASE PARA O PROCESSO DE CRIAÇÃO.

VALE LEMBRAR QUE AS MEMÓRIAS PODEM SER ESCRITAS A PARTIR DA VIVÊNCIA PESSOAL OU COM BASE NO DEPOIMENTO DE OUTRA PESSOA.

(Cf. KÖCHE, Vanilda Salton; BOOF, Odete Maria Benetti. *Memórias literárias como um gênero textual no ensino da escrita*. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul, RS, ago. 2009).

ELEMENTOS ESTRUTURAIS DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS POSSUEM A SEGUINTE ESTRUTURA: *APRESENTAÇÃO, CORPO* E *FECHAMENTO*.

a) A *APRESENTAÇÃO:* MOSTRA A PERSONAGEM PRINCIPAL E OUTRAS PERSONAGENS ENVOLVIDAS, O TEMPO E O ESPAÇO;

b) *O CORPO*: NARRA OS FATOS, MESCLANDO DESCRIÇÕES DO CENÁRIO EM QUE OCORRERAM.

c) *FECHAMENTO*: APRESENTA O DESFECHO DOS ACONTECIMENTOS, E FAZ UMA AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIASRELATADAS.

VEJAMOS OS ELEMENTOS ESTRUTURAIS NO TEXTO *HISTÓRIAS DA VELHA ARIGÓ*, DE ARIADNE ARAÚJO

O TEXTO É COMPOSTO DE SEIS PARÁGRAFOS. NO PRIMEIRO PARÁGRAFO, A AUTORA FAZ A APRESENTAÇÃO, SITUANDO O LEITOR NA ÉPOCA E NO LOCAL EM QUE ACONTECERAM OS FATOS.

OBSERVE:

O causo que eu vou contar agora mudou a minha vida para sempre. E da minha família também. Até aquela época, com apenas oito anos de idade, eu vivia uma vida calma numa pequena cidade de serra de nome Baturité, no meu Ceará. Eu era uma meninota cheia de saúde, alegre e festejada por todos pela cara de anjo que Deus me deu com olhos azuis e um cabelo louro cacheado. Mas meu pai, um agricultor da região,caiu em desgraça. De repente, perdeu toda a safra com a seca que, de tempos em tempos, expulsava gente para a Capital ou outras regiões do País. Naquele ano, nos idos de 1910, depois de mais um prejuízo, ele resolveu que chegara a nossa vez de ir embora.

DO SEGUNDO AO QUINTO PARÁGRAFO, A AUTORA NARRA OS FATOS, APRESENTANDO O LOCAL PARA ONDE A FAMÍLIA IRIA, FALA DOS PERIGOS, DO DIA DA PARTIDA. NO CORPO DO TEXTO, A AUTORA RELATA ACONTECIMENTOS E DESCREVE SENSAÇÕES, SENTIMENTOS.

OBSERVE:

O destino escolhido era o distante Acre, na fronteira do Brasil com outros dois países, a Bolívia e o Peru. Igual a de milhares de outros nordestinos na mesma situação, dispostos a arriscar tudo ou nada no Norte do País, nas imensidões e perigos da floresta Amazônica. De tão pequena, muita coisa perdeu-se na minha memória. Mas alguns episódios nunca mais vão se apagar. O dia da partida, por exemplo. No antigo porto de Fortaleza, no bairro por nome Iracema, a gente tinha a imensa visão do mar e, lá longe, da grande embarcação que nos levaria para longe. Mas, do alto da ponte de ferro onde esperávamos o embarque, era difícil imaginar de que forma chegaríamos até o navio, cujo apito alto mandava o aviso nervoso de que já era tempo de partir. Mas logo, logo saberíamos a resposta.

Com o apito, o negócio era apressar a partida. Os adultos desciam por conta própria até o bote que nos levaria ao navio. Mas, na nossa vez, o tratamento era o mesmo dado às cargas. Para não perder tempo, cada um de nós, pequeninos, era jogado da ponte metálica para o bote onde os pais e familiares tratavam de segurar o voo ainda no ar. Mas, antes da minha vez, o arremesso de uma criança não deu certo. No bote, o homem não conseguiu alcançá-lo a tempo e o menino acabou batendo a cabeça e caindo no mar. Morreu na hora. Diante de nós, em meio ao terror daquela cena, as ondas gigantes mostravam que o risco de morte estava apenas começando.

Nos interiores da Amazônia, meu pai foi trabalhar como seringueiro, entrando pelo território da Bolívia, tirando o sustento da extração do leite branco das seringueiras, as enormes árvores de onde se tirava o látex para fazer a borracha. Nossa família foi morar nas margens de um igarapé. No meio das árvores, da vida na selva, a gente sabia que havia perigos por todos os lados. Um deles eram as patrulhas de bolivianos que andavam na área expulsando os brasileiros. Uma noite, nós já estávamos todos dormindo, um desses grupos chegou. No comando dessa patrulha, uma mulher boliviana.

A notícia era que onde eles passavam era morte certa. Mas, se isso era mesmo verdade, naquela noite fomos salvos por uma espécie de milagre. Armas nas mãos, a patrulha prendeu toda a minha família, mas a chefe me viu e se encantou comigo, com meu cabelo loiro, com meus olhos azuis, algo nunca visto por aquelas bandas, naqueles tempos. Ela perguntou o meu nome, passou a mão sobre minha cabeça e disse ao meu pai que me levasse dali para o mais longe possível. Depois, foi embora sem nos fazer mal algum.

NO ÚLTIMO PARÁGRAFO, O *FECHAMENTO*, É ONDE A AUTORA FAZ O DESFECHO DOS RELATOS E UMA AVALIAÇÃO DA SUA VIDA E DE SUA FAMÍLIA.

OBSERVE:

Lembro que foi exatamente isso que meu pai fez. No dia seguinte, cedo da manhã, a família fez a mudança. Fomos morar numa área habitada por muitos outros brasileiros, já dentro do território do Brasil, onde estaríamos em segurança. Muitos anos mais tarde, quando meu pai morreu, eu, já adulta, voltei para a minha terra de nascença. Mas nunca poderia esquecer estas coisas que eu conto agora para os meus netos. Uma história cheia de riscos e de aventuras. A história da minha vida. Da minha família. Também dos primeiros trabalhadores que povoaram a Amazônia brasileira no começo do século XX.

APÊNDICE C1

O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé

Já foram escritas muitas histórias da época em que os meninos engraxates eram engolidos pelo valetão da Rua Sete de Setembro. Mas nenhuma delas conta esta ou outras histórias de Pajé. Guardo-as dentro do peito, como boas lembranças da rua onde vivi e que teimam em se misturar com a história da cidade.

Nascemos juntos: eu, a rua e essas histórias. Somos uma coisa só, mas nós não estamos nos livros. Estamos na contramão, por isso me atrapalho com as palavras. Às vezes falta ar, outras o ar é demais, então o meu coração acelera, o nó na garganta avisa: o menino Pajé vai acordar!

Hoje, quem não conhece a Rua Sete de Setembro é porque não conhece minha cidade - Toledo. Apertada entre outras no extremo oeste paranaense, bem pertinho do Paraguai, surgiu de uma clareira no meio da mata.

Naquele tempo, uma clareira; hoje, Rua Sete de Setembro. Essa rua foi crescendo e acolhendo o progresso que tenta esconder e aprisionar as histórias de Pajé. Elas estão descansando embaixo do calçamento, dos asfaltos, dos prédios, das casas. Basta um sinal que elas voltam.

Cheiro de terra molhada - esse era o sinal. E, ainda hoje, sinto esse cheiro entrando no meu cérebro e mexendo com o meu coração. Naquele tempo bastava sentir o cheiro de terra molhada para que nós, os meninos engraxates, escondêssemos nossas engraxadeiras - caixa de madeira em que se guardava o material necessário para engraxar sapatos - no porão dos fundos da bodega do Pizetta e, como garotos matreiros, saíssemos de mansinho, sem despertar curiosidade. Corríamos lá embaixo, no começo da rua que embicava no meio da mata, pois o mistério ia começar!

A chuva caía e formava muita enxurrada que, com sua força, trazia a terra misturada. Parecia uma cascata de chocolate que despencava no valetão - buraco muito profundo provocado pelas enxurradas, erosão. A água fresquinha que caía do céu misturava com a terra quente e provocava o mistério. Nós éramos puxados para dentro daquele enorme buraco por uma força estranha sem dó. Mesmo os que não queriam não conseguiam resistir, porque a magia era muito forte e, em poucos segundos, estávamos lá dentro, na garganta do valetão, onde brincávamos durante horas. Nessas horas o trabalho era esquecido.

Quando eu era menino, trabalhava muito. Todos os dias de manhã ia à escola e, ao retornar, mal acabava de almoçar, pegava a engraxadeira, colocava nas costas para a rua, quer dizer, para o trabalho. A engraxadeira era muito grande e pesada para meu tamanho - eu era apenas um garoto! Mas era a única forma de ajudar minha mãe no sustento da família.

Sentia como se estivesse carregando o mundo sozinho.

Hoje sou adulto e sei que aquela magia era fruto de nossa fantástica imaginação. Como qualquer outro menino, o engraxate também tinha direito de brincar. Uma das poucas vezes em que podíamos fazer isso era quando chovia. Mesmo que depois nos custasse castigos e surras.

Atualmente, as brincadeiras, comparadas com as de meu tempo, são muito diferentes. Hoje, os heróis são Superman, Batman, Homem-Aranha. Antes tínhamos heróis indígenas, com suas histórias cheias de mistérios das florestas.

Naquele tempo, quando chovia, o valetão da Rua Sete de Setembro era nosso mundo fantástico. Além das divertidas brincadeiras no lamaçal que escorria da rua, fazíamos cabanas no paredão da erosão, guerrilhas com bodoque, usando sementes de árvores como cinamomo e mamona.

Quando não chovia, sobrava tempo para brincar só aos domingos. Então, eu - Pajé - e

minha turma nos reuníamos na mata, que se misturava com o terreiro das casas.

Nele, construíamos cabanas, arcos, flechas, tacapes. Pintávamos o corpo todo com barro e frutinhas da mata. Assim, sentindo-nos como heróis, brincávamos de índios guerreiros, até o sol se esconder.

Nossa vida se enchia dos poderes que vinham da mata e seguia solta, como passarinho. O fim da história? Não sei não, porque eu ainda vivo. E enquanto eu viver as lembranças nunca vão terminar.

Kelli Carolina Bassani

APÊNDICE C2

TRECHO INICIAL DO LIVRO *UM BRASILEIRO EM BERLIM*, DE JOÃO UBALDO RIBEIRO

Aracaju, a cidade onde nós morávamos no fim da década de 40, começo da de 50, era a orgulhosa capital de Sergipe, o menor estado brasileiro (mais ou menos do tamanho da Suíça). Essa distinção, contudo, não lhe tirava o caráter de cidade pequena, provinciana e calma, à boca de um rio e a pouca distância de praias muito bonitas.

RIBEIRO, João Ubaldo. Memórias de livros. In: *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, p. 105.

TRECHO FINAL DO LIVRO *UM BRASILEIRO EM BERLIM*, DE JOÃO UBALDO RIBEIRO

Fico pensando nisso e me pergunto: não estou imaginando coisas, tudo isso poderia ter realmente acontecido? Terei tido uma infância normal? Acho que sim, também joguei bola, tomei banho nu no rio, subi em árvores e acreditei em Papai Noel. Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju.

RIBEIRO, João Ubaldo. Memórias de livros. In: *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, p. 112.

APÊNDICE C3

TRECHO INICIAL DO LIVRO *O MENINO NO ESPELHO*, DE FERNANDO SABINO

Quando chovia, no meu tempo de menino, a casa virava um festival de goteiras. Eram pingos do teto ensopando o soalho de todas as salas e quartos. Seguia-se um corre-corre dos diabos, todo mundo levando e trazendo baldes, bacias, panelas, penicos e o que mais houvesse para aparar a água que caía e para que os vazamentos não se transformassem numa inundação. Os mais velhos ficavam aborrecidos, eu não entendia a razão: aquilo era uma distração das mais excitantes.

SABINO, Fernando. O menino e o homem. In: *O menino no espelho.* Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 13.

TRECHO FINAL DO LIVRO *O MENINO NO ESPELHO*, DE FERNANDO SABINO

Depois me despeço e refaço todo o caminho de volta até meu quarto. Vou à janela, olho para fora. O que vejo agora é a paisagem de sempre, o fundo dos edifícios voltados para mim, iluminados pelas luzes do entardecer em Ipanema. Ouço o relógio soando a última pancada das cinco horas. Viro-me e me vejo de novo no meu apartamento.

Caminho até a mesa, debruço-me sobre a máquina que abandonei há instantes. Leio as últimas palavras escritas no papel:

... até desaparecer em direção ao infinito.

Sento-me e escrevo a última palavra que falta: FIM.

SABINO, Fernando. O menino e o homem. In: *O menino no espelho.* Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 196.

APÊNDICE C4

Os automóveis invadem a cidade

Naqueles tempos, a vida em São Paulo era tranqüila. Poderia ser ainda mais, não fosse a invasão cada vez maior dos automóveis importados, circulando pelas ruas da cidade; grossos tubos, situados nas laterais externas dos carros, desprendiam, em violentas explosões, gases e fumaça escura. Estridentes fonfons de buzinas, assustando os distraídos, abriam passagem para alguns deslumbrados motoristas que, em suas desabaladas carreiras, infringiam as regras de trânsito, muitas vezes chegando ao abuso de alcançar mais de 20 quilômetros à hora, velocidade permitida somente nas estradas. Fora esse detalhe, o do trânsito, a cidade crescia mansamente. Não havia surgido ainda a febre dos edifícios altos; nem mesmo o "Prédio Martinelli" — arranha-céu pioneiro de São Paulo, se não me engano do Brasil — fora ainda construído. Não existia rádio, e televisão, nem em sonhos. Não se curtia som em aparelhos de alta-fidelidade. Ouvia-se música nos gramofones de tromba e manivela. Havia tempo para tudo, ninguém se afobava, ninguém andava depressa. Não se abreviavam com siglas os nomes completos das pessoas e das coisas cm geral. Para que isso? Por que o uso de siglas? Podia-se dizer e ler tranquilamente tudo, por mais longo que fosse o nome, tudo por extenso — sem criar equívocos — e ainda sobrava tempo para ênfase, se necessário fosse.

Os divertimentos, existentes então, acessíveis a uma família de poucos recursos como a nossa, eram poucos. Os valores daqueles idos, comparados aos de hoje, no entanto, eram outros; as mais mínimas coisas, os menores acontecimentos, tomavam corpo, adquiriam enorme importância. Nossa vida simples era rica, alegre e sadia. A imaginação voando solta, transformando tudo em festa, nenhuma barreira a impedir meus sonhos, o riso aberto e franco. Os divertimentos, como já disse, eram poucos, porém suficientes para encher o nosso mundo.

Zélia Gattai

APÊNDICE D1

O Lavador de Pedra

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

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

Dom de ser poesia é muito bom!

Manoel de Barros

APÊNDICE D2

Transplante de menina

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo - feliz proprietário de uma "baratinha" - nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar - ai, que emoção - pelo funicular, o "bondinho" pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o fôlego que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos - passageiros de outro trenzinho incrível, quase vertical - ao alto do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais "divino" ao natural, sem ela.

Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante deserta, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua linda Cascatinha. "Cascatinha", por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante incrível que tinha o estranho nome de Guaraná.

Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima Rua do Ouvidor, e na muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada. E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga, e imponente, embicando no cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez.

E foi nessa avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão - e que impressão! - do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que "comportados", bailes de máscaras, em muitas capitais europeias. Eu já ouvira falar em fasching, carnevale, MardiGras - vagamente.

Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele "corso" - o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajes - todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os "cordões", os "ranchos", os "blocos de sujos" - e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando - era assim que se chamavam os namoricas fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... Tanto que, ainda vários anos depois, uma marchinha carnavalesca falava, na sua letra alegremente escandalizada, da "moreninha querida... *que anda sem meia em plena avenida*".

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval, maliciosas, buliçosas e engraçadas, algumas até com ferinas críticas políticas... E os ritmos, e os instrumentos - violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...

E finalmente, coroando tudo, as escolas de samba, e o desfile feérico dos enormes carros alegóricos das sociedades carnavalescas - coisa absolutamente inédita para nós - com seus nomes esquisitos, "Fenianos", "Tenentes do Diabo" - cada qual mais imponente, mais fantástico, mais brilhante, mais deslumbrante, mais mirabolante - e, para mim, nada menos que acachapante!

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada - tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

Tatiana Belinky. *Transplante de menina.* 3ª ed. São Paulo, Moderna, 2003, pp. 101-103.

APÊNDICE E1

ROTEIRO PARA REVISÃO	ESTÁ BOM	PRECISO MUDAR
O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?		
O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado?		
O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo e no espaço?		
O autor descreve objetos antigos, lugares que se modificaram ou já não existem?		
O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado?		
Há no texto trecho com marcas da linguagem oral informal que devem ser substituídos por expressões mais adequadas ao gênero em questão?		
Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito estão usados corretamente?		
O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?		
Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente?		
A pontuação está correta?		

APÊNDICE E2

PRODUÇÃO INICIAL	CRITÉRIOS/CATEGORIAS										PRODUÇÃO FINAL	CRITÉRIOS/CATEGORIAS									
	Elementos estruturais				Elementos discursivos			Elementos linguísticos				Elementos estruturais				Elementos discursivos			Elementos linguísticos		
	A	B	C	D	A	B	C	A	B	C		A	B	C	D	A	B	C	A	B	C
Aluno 01											Aluno 01										
Aluno 02											Aluno 02										
Aluno 03											Aluno 03										
Aluno 04											Aluno 04										
Aluno 05											Aluno 05										
Aluno 06											Aluno 06										
Aluno 07											Aluno 07										
Aluno 08											Aluno 08										
Aluno 09											Aluno 09										
Aluno 10											Aluno 10										
Aluno 11											Aluno 11										
Aluno 12											Aluno 12										
Aluno 13											Aluno 13										
Aluno 14											Aluno 14										
Aluno 15											Aluno 15										
Aluno 16											Aluno 16										
Aluno 17											Aluno 17										
Aluno 18											Aluno 18										
Aluno 19											Aluno 19										

LEGENDA – CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS		
CATEGORIAS	**CRITÉRIOS**	
Elementos estruturais	A	Enredo (narra lembranças do passado)
	B	Cenário (antigo ou mescla antigo com atual)
	C	Espaço
	D	Tempo
Elementos discursivos	A	Tom do texto (uso de sentimentos e expressões)
	B	Foco narrativo (escrita em primeira pessoa)
	C	Titulo adequado
Elementos linguísticos	A	Linguagem literária
	B	Convenções da escrita
	C	Recursos de linguagem (figuras de linguagem, uso dos tempos verbais do pretérito)

APÊNDICE F1

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO

Nome: _____

SOBRE SUA VIDA PESSOAL

1) Qual a sua idade e a série que está atualmente? _____
_____

2) Você gosta de ler? Quais os textos que você lê com mais frequência? _____
_____
Você já repetiu alguma vez? Que série? _____
_____
_____

3) Você só estuda ou trabalha também? Se trabalha, o que faz e em que horário? Você acha que trabalhar prejudica o seu rendimento na escola? Por quê? _____
_____
_____

SOBRE A ESCOLA

1) Você gosta da escola onde você estuda? _____
_____

2) Quais os pontos positivos que você encontra na escola? _____
_____
_____
_____

3) E os pontos negativos? _____
_____
_____
_____

4) Qual sugestão que você daria para melhorar a sua escola? _____
_____
_____

SOBRE AS AULAS DE PORTUGUÊS

1) Sobre as aulas de leitura e compreensão de textos: você gosta dos textos que lê nessas aulas? Sim ou não e por quê? _____
_____
_____

2) Que tipos de texto você gostaria de ler em sala de aula? _____
_____
_____

3) Os textos que você costuma ler fora da escola estão presentes nas aulas de Português? Que textos são esses?_____
_____
_____

ANEXO

ANEXO 01

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O participante (menor) pelo qual o(a) Sr.(a) é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Visitando o passado: uma proposta de sequência didática para o gênero memórias literárias". Nesse estudo pretendemos analisar narrativas de experiências vividas por pessoas mais velhas da comunidade, tendo em vista uma proposta de intervenção pedagógica que possibilite o desenvolvimento da escuta, leitura e produção do gênero memórias literárias com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

O nosso objetivo ao realizar esse estudo é: a) Analisar o nível de dificuldade dos alunos quanto à compreensão do gênero memórias literárias; b) Desenvolver procedimentos que ampliem a competência comunicativa, lendo e escrevendo textos socialmente relevantes sobre o trabalho com o gênero memórias literárias; c) Identificar as principais dificuldades do aluno para a compreensão do gênero memórias literárias para que o mesmo aprenda ler, ouvir e comentar textos; d) Identificar as características formais e discursivas do gênero memórias literárias; e) Elaborar uma sequência didática de estratégias de leitura para a compreensão do gênero memórias literárias.

A participação do menor pelo qual o(a) Sr.(a) no referido estudo será no sentido de ouvir histórias de vida de pessoas mais velhas da comunidade ou da própria família, ler e ouvir textos do gênero memórias literárias e produzir textos desse gênero, para a composição do corpus da referida pesquisa.

O participante (menor) pelo qual o(a) Sr.(a) é responsável não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento e/ou interromper a participação do menor (participante) a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma como é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O participante não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo não apresenta potencial danoso ou agressivo, podendo, no máximo, causar um leve cansaço físico e mental no participante na realização das atividades propostas, ficando por um longo período ouvindo histórias de vida de pessoas mais velhas, lendo e produzindo textos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são o aperfeiçoamento do nível das produções textuais, o melhoramento no desempenho da criatividade para produção de texto, ampliação da capacidade de leitura e escrita, possibilidade de absorver informações que o capacite a produzir textos com estilo pessoal, desenvolvimento da sensibilidade, de uma consciência reflexiva e humanizadora.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. O nome do menor pelo qual o(a) Sr.(a) ou o material que indique a participação do mesmo não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo com a participação do menor_____ nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, 08 de agosto de 2017.

_____

Assinatura do(a) responsável pelo menor

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Impressão digital (se for o caso)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ANA PAULA FERRAZ CABRAL DE AGUIAR
ENDEREÇO: FAZENDA FURADO DA CANCELA – ZONA RURAL – TREMEDAL - BA
FONE: (77) 999882611 / E-MAIL: PAULAFERRAZ17@YAHOO.COM.BR

CEP/UESB - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO 02

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Visitando o passado: uma proposta de sequência didática para o gênero memórias literárias". Neste estudo pretendemos analisar narrativas de experiências vividas por pessoas mais velhas da comunidade, tendo em vista uma proposta de intervenção pedagógica que possibilite o desenvolvimento da escuta, leitura e produção do gênero memórias literárias com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

O nosso objetivo ao realizar esse estudo é: a) Analisar o nível de dificuldade dos alunos quanto à compreensão do gênero memórias literárias; b) Desenvolver procedimentos que ampliem a competência comunicativa, lendo e escrevendo textos socialmente relevantes sobre o trabalho com o gênero memórias literárias; c) Identificar as principais dificuldades do aluno para a compreensão do gênero memórias literárias para que o mesmo aprenda ler, ouvir e comentar textos; d) Identificar as características formais e discursivas do gênero memórias literárias; e) Elaborar uma sequência didática de estratégias de leitura para a compreensão do gênero memórias literárias.

A sua participação no referido estudo será no sentido de ouvir histórias de vida de pessoas mais velhas da comunidade ou da própria família, ler e ouvir textos do gênero memórias literárias e produzir textos desse gênero, para a composição do corpus da referida pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a)

pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo não apresenta potencial danoso ou agressivo, podendo, no máximo, causar um leve cansaço físico e mental no participante na realização das atividades propostas, ficando por um longo período ouvindo histórias de vida de pessoas mais velhas, lendo e produzindo textos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são o aperfeiçoamento do nível das produções textuais, o melhoramento no desempenho da criatividade para produção de texto, ampliação da capacidade de leitura e escrita, possibilidade de absorver informações que o capacite a produzir textos com estilo pessoal, desenvolvimento da sensibilidade, de uma consciência reflexiva e humanizadora.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, 08 de agosto de 2017.

_____ _____

Assinatura do(a) menor Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ANA PAULA FERRAZ CABRAL DE AGUIAR
ENDEREÇO: FAZENDA FURADO DA CANCELA – ZONA RURAL – TREMEDAL - BA
FONE: (77) 999882611 / E-MAIL: PAULAFERRAZ17@YAHOO.COM.BR

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO 03

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____ CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora **Ana Paula Ferraz Cabral de Aguiar** do projeto de pesquisa intitulado **"Visitando o passado: uma proposta de sequência didática para o gênero memórias literárias",** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitória da Conquista, 08 de agosto de 2017.

_____ _____

Participante da pesquisa Pai / Mãe / Responsável Legal

_____

Pesquisador responsável pelo projeto