



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JENNIFER PATRÍCIA DE ARAÚJO

**IDENTIDADE & MEMÓRIA: PRODUÇÃO E REFACÇÃO DE TEXTOS
POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MACEIÓ-AL

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JENNIFER PATRÍCIA DE ARAÚJO

**IDENTIDADE & MEMÓRIA: PRODUÇÃO E REFACÇÃO DE TEXTOS
POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao corpo docente do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adna Lopes

MACEIÓ-AL

2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

A663i Araújo, Jennifer Patrícia de.
 Identidade e memória: produção e refacção de textos por alunos do 8º ano do ensino fundamental / Jennifer Patrícia de Araújo. – 2017.
 94 f.: il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.
 Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 78-80.
 Apêndices: f. 81-86.
 Anexos: f. 87-94.

1. Linguagem textual. 2. Memórias. 3. Identidades. 4. Produção textual – Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 371.13:82-94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE APROVAÇÃO

JENNIFER PATRÍCIA DE ARAÚJO

Título do trabalho: “IDENTIDADE & MEMÓRIA: PRODUÇÃO E REFACÇÃO DE TEXTOS POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 24 de abril de 2017, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Profª. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Profª. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/CEDU/UFAL)

Profª. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 24 de abril de 2017.

DEDICATÓRIA

À mamãe, minha Madá, (In memoriam) pelas suas vozes sempre
ressoarem dentro de mim.

Ao papai, pela força e direcionamento.

Aos meus irmãos, não simplesmente por sermos galhos da mesma
árvore, mas pela cumplicidade e fraternidade construída por opção
nossa.

À tia Maria, pela sabedoria de vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo incentivo à vida e aos estudos.

Aos meus irmãos, por me ajudarem a romper barreiras.

Ao Cristovão, pelo companheirismo de todas as horas.

Aos amigos Jorge Raimundo e Jackson Oliveira, pelos diálogos e pelos socorros prestados.

À Profa. Dra Adna Lopes, pela didática e objetividade nas orientações.

Aos alunos do 8º ano, por persistirem junto comigo.

Aos entrevistados, pela disponibilidade e presteza.

À coordenação da escola em que realizamos a pesquisa, pela disposição e pelo acompanhamento em atividades extraclases.

Aos Colegas da segunda turma do PROFLETRAS, pelas alegrias e pelas angústias compartilhadas.

Aos professores que fazem parte da banca, pelos encaminhamentos construtivos.

Aos professores do curso, pela qualidade das aulas.

É preciso muito bem esquecer para experimentar a alegria novamente de lembrar-se. Tantos pedaços de nós dormem num canto da memória, que a maioria chega a esquecer-se deles. E a palavra – basta uma só palavra – é flecha para sangrar o abstrato morto. Há, contudo, dores que a palavra não esgota ao dizê-las. (BARTOLOMEU DE QUEIRÓS).

RESUMO

Este trabalho apresenta a análise de um estudo realizado com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental numa instituição de ensino básico, localizada em Capela - Alagoas. Objetivamos refletir sobre textos do gênero memórias literárias que os alunos dessa turma produziram após realizarem entrevista com um morador do povoado, onde eles moram. Assim, por meio de nossas intervenções com uso de bilhetes, o aluno narra e descreve o lugar em que vive, trazendo para seu texto indícios de memória e identidade coletivas e individuais. No âmbito metodológico, fizemos uma pesquisa-ação, pois esse tipo de pesquisa privilegia a experiência e a vivência dos participantes que constroem o processo de ensino-aprendizagem no contexto em que estão inseridos (THIOLLENT, 1988). Como pressupostos teóricos, adotamos os trabalhos realizados por Bakhtin (1990 e 1997), Ruiz (2015), Moita Lopes (2002), Stuart Hall (2003), entre outros. Esses autores nos deram base para termos uma visão global sobre texto, correção, memória e identidade. Os resultados apontam que as produções dos alunos melhoram significativamente quando os bilhetes são escritos de maneira objetivas e direcionam os alunos para aspectos globais do texto.

Palavras-chave: Memórias. Identidades. Textos.

ABSTRACT

This work presents an analysis of a study carried out with pupils of this level in the primary education institution, located in Capela – Alagoas. We aim to reflect on the literary memories productions which the pupils of this grade will come out with after an interview with an inhabitant of their village. Thus, thanks to the help we can offer through the use of notes, the pupils can talk about and describe the place where they live, bringing forth for their texts memories as well as collective and individual identities. In the methodological area, we will carry out an action-research, because this type of research privileges the experience and culture of the participants who build up the teaching-learning process in the context where they are involved (THIOLLENT, 1988). As theoretical prerequisites, we adapt among others, Bakhtin's (1990, 1997), Ruiz's (2015), Moita Lopes's (2002), Stuart Hall's works (2003). These authors will give us the basis to have a global vision of the text, correction, memory and identity. The results have shown that the pupils' results improve dramatically when the notes are written in an objective way and lead to general aspects of the text.

KEY-WORDS: Memories. Identities. Texts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1.....	50
Imagem 2.....	50
Quadro 1.....	30
Quadro 2.....	41
Texto 1.....	57
Texto 2.....	60
Texto 3.....	63
Texto 4	64
Texto 5	65
Texto 6.....	64
Texto 7.....	65
Texto 8.....	68
Texto 9	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 MEMÓRIAS E IDENTIDADES BORDADAS NO TECIDO DO TEXTO.....	14
2.1 Memória como construção coletiva.....	14
2.2 Identidades culturais	17
3 TEXTO, GÊNERO TEXTUAL E MEMÓRIA	21
3.1 O texto como lugar de interação.....	21
3.2 Os gêneros textuais como prática sócio-discursiva.....	23
3.3 Produção escrita pelos gêneros textuais	25
3.4 O gênero textual memória literária.....	30
3.5 Intervenção didática e refacção de textos	31
4 PESQUISA-AÇÃO: NOSSA CAMINHADA.....	37
4.1 Procedimentos de coleta	38
4.2 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa	39
4.3 Cenas de sala de aula	41
5 IDENTIDADE & MEMÓRIA NA TRAMA DOS TEXTOS: ESCREVER E REESCREVER A MEMÓRIA DO OUTRO.....	55
5.1 Texto 1 – Minha vida	55
5.2 Texto 2 - Convivendo com as lendas	65
5.3 O papel da Intervenção didática na refacção dos textos.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE	111
APÊNDICE - A	822
APÊNDICE - B	833
APÊNDICE - C	84

APÊNDICE - D	855
APÊNDICE - E	86
ANEXOS	117
ANEXO - A	88
ANEXO - B	899
ANEXO - C	90
ANEXO - D	911
ANEXO - E	922
ANEXO - F	93
ANEXO - G	94

1 INTRODUÇÃO

A fim de colaborar nas discussões sobre ensino e aprendizagem enquanto práticas sociais discutimos, neste texto, as produções do gênero memórias literárias escritas por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Capela - Alagoas.

Essas produções foram escritas a partir de entrevista com um morador idoso da comunidade, a fim de resgatar a memória local e despertar no aluno o sentimento de identidade pelo lugar em que vive.

Sabemos que a narrativa é uma arte presente nas relações humanas desde a formação de pequenas aldeias até hoje, em grandes cidades. Parece que a alma humana necessita ser alimentada de sonhos, do imaginário, do transcendental. Talvez seja esse o direito à literatura, discutido por Antonio Candido (2011), o direito de ouvir e contar histórias, conhecer as próprias raízes e as histórias que povoaram e povoam o imaginário da nossa gente.

Fazer disso instrumento e meio para nossas aulas nos permitiu dar vozes às pessoas simples que são destituídas da escrita. Isso aconteceu por meio da oralidade, da construção da história, da memória e identidade do povoado. Assim, evidenciamos que a escola está inserida na comunidade, ou seja, não é uma instituição isolada. A comunidade pode levar experiência de vida para escola, como esta pode levar o conhecimento institucionalizado para a comunidade. Dessa maneira, contribui-se para formação da cidadania.

Tentamos fazer esta ligação entre escola e comunidade por meio da linguagem, unindo a oralidade de um morador local do povoado João de Deus à escrita de Memórias literárias produzida por alunos do 8º ano da escola, situada nesse povoado. Esses alunos foram orientados a narrarem os acontecimentos de forma literária. A literatura nos permite transformar as narrativas ouvidas, dando outro “colorido” a fim de encantar o leitor. Ao narrador, é dada a oportunidade de ressaltar alguns detalhes e suprimir outros. Assim, a escrita de memórias literárias é uma habilidade que se ensina e que se aprende.

Fazer disso instrumento e meio para nossas aulas nos permitiu dar vozes às pessoas simples que são destituídas da escrita. Isso aconteceu por meio da oralidade, da construção da história, da memória e identidade do povoado. Assim, evidenciamos que a escola está inserida na comunidade, ou seja, não é uma instituição isolada. A comunidade pode levar experiência de vida para escola, como esta pode levar o conhecimento institucionalizado para a comunidade. Dessa maneira, contribui-se para formação da cidadania.

Tentamos fazer esta ligação entre escola e comunidade por meio da linguagem, unindo a oralidade de um morador local do povoado João de Deus à escrita de Memórias literárias

produzida por alunos do 8º ano da escola, situada nesse povoado. Esses alunos foram orientados a narrarem os acontecimentos de forma literária. A literatura nos permite transformar as narrativas ouvidas, dando outro “colorido” a fim de encantar o leitor. Ao narrador, é dada a oportunidade de ressaltar alguns detalhes e suprimir outros. Assim, a escrita de memórias literárias é uma habilidade que se ensina e que se aprende.

É pensando nessa relação entre escrita e representações sociais da concepção bakhtiniana, que escolhemos o gênero memória literária para trabalhar em sala de aula. Esse gênero possibilita a materialização de memórias e de identidade da comunidade em que o aluno está inserido. Assim, com base na entrevista e em seus conhecimentos vicários, o aluno narra e descreve o lugar em que vive. Para melhor compreensão do nosso trabalho, delineamos nosso objetivo geral: trabalhar as categorias de memória e de identidade na produção de alunos, a partir do lugar em que eles vivem. Para tanto, elencamos nossos objetivos específicos: i) observar como o aluno manifesta, através de recursos linguístico-discursivos, as memórias e identidades do seu povoado; ii) propiciar a existência, nas aulas de língua portuguesa, de trabalhos orais e escritos em que o aluno tenha contato com idosos de sua comunidade; iii) investigar como o aluno materializa o gênero memória literária; iv) intervir nas produções dos alunos por meio de bilhetes.

Por questões didáticas, o trabalho foi estruturado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução que apresenta a nossa pesquisa. Na segunda seção, discutimos as concepções teóricas de memória embasadas em autores como Pollack (1992) e Morigi et al (2012); Identidade apoiadas em autores como Moita Lopes (2002) e Stuart Hall (2003). Esses autores coadunam entre si e nos conduzem para a relação entre memória e identidade nas práticas sociais.

Na terceira seção, tratamos da concepção de texto e gênero e Memória Literária. Nosso estudo se fundamenta nas reflexões de Bakhtin (1997), Geraldi (2006), Antunes (2010), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz, (2004) e Ruiz (2015). Esses autores questionam a abordagem do texto voltada para a interlocução monológica. Assim, propõem a ruptura dessa visão a fim de que outras vozes possam ressoar nos textos dos alunos.

Na quarta seção, problematizamos nosso percurso na pesquisa-ação com base em autores como Thiollent (2011), Demo (1985), André (1995). Esses autores discutem instrumentos que estão inseridos na pesquisa-ação, dos quais utilizamos a produção escrita, a notação de campo e entrevista. Esses autores nos auxiliam a pensar a pesquisa como um campo aberto que pode ser flexionado para melhor reflexão do fenômeno estudado.

Na quinta seção, analisamos os textos de dois alunos da turma, a fim de observarmos a construção do gênero Memórias literárias intermediada pelo uso de bilhetes – correção textual-interativa – e analisarmos as marcas de memória e identidade nessas produções.

2 MEMÓRIAS E IDENTIDADES BORDADAS NO TECIDO DO TEXTO

Não me interessa o lado
do bordado da minha escrita.
Prefiro emaranhar-me aos fiapos
do avesso que sou em que o tecer,
pelos repetidos caprichos, deixa de ser revelador.
Arriete Vilela

Nesta seção, discutiremos a concepção de memória embasada em Pollack (1992) e Morigi et al (2012). Esses autores discutem memórias como representações coletivas e individuais que são construídas em processos sócio-históricos. No tocante à concepção de identidade, nosso trabalho se apoia nas discussões de Moita Lopes (2002) e Stuart Hall (2003). Esses estudiosos compreendem identidade como categoria discursiva construída socialmente na qual os sujeitos são posicionados ou se posicionam. Assim, é relevante no estudo sobre identidade levar em consideração a alteridade e o contexto em que o sujeito está inserido.

2.1 Memória como construção coletiva

As memórias têm sido alvo de estudo de diversas áreas. Enquanto fenômeno individual e coletivo. A memória recebe aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento, apresentando-se como um componente essencial da individualidade. Sendo assim, é possível falar da memória desde sua função de dar acesso à linguagem e às relações sociais. Por meio da memória é possível fazer história.

No campo das humanidades, a memória é, em geral, discutida com foco no seu caráter sociocultural Morigi et al, (2001). Nessa linha, os produtos da memória são tidos como processos construídos culturalmente, logo, integrando à dinâmica da vida social.

Pollack (1992), ao defender a memória social como construção coletiva em constante transformação, entende que ela é composta por três elementos de apoio: os acontecimentos vividos, os lugares e as pessoas. Para o autor, nessa conjugação de elementos nem tudo é registrado, pois há uma seleção realizada pela memória, uma vez que o indivíduo só recorda as coisas que lhes são importantes e lhe causaram marcas subjetivas.

Morigi et al (2012) complementam esse pensamento ao afirmarem que a memória é uma construção social, produzida a partir das relações entre as pessoas, a partir de valores e experiências vividas, sofrendo transformações que a caracterizam como uma combinação de fatos sociais que é constantemente reconstruída.

Para Boeno (2014), a memória está na base da comunidade identitária da coletividade, envolvendo história, nação, região, raça, religião, classe, sexo, entre tantos outros. A autora defende com isso que a individualidade está atravessada pelas dimensões sociais, culturais e pelos papéis sociais que o sujeito exerce em determinado grupo, uma vez que a memória reflete a imagem social de um povo.

Segundo Maciel (2004), ao buscar recordações do narrador com o objetivo de evocar acontecimentos, pessoas e lugares, as memórias registram uma realidade. Logo, há um caráter histórico, que não se pretende contar os fatos de modo objetivo, que está apoiado em um passado que se registra.

Apesar disso, a memória não é algo apenas do passado. como nos diz Santos (2005), mas um fenômeno que traz em si um sentido de continuidade e coerência, tornando-se fator de sentimento de identidade.

Como vemos, há uma intrínseca relação entre memória, história e identidade, uma vez que a primeira centra em si a reconstrução do passado, construindo história e auxiliando nas identificações do presente. Afinal, “tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história.” (DELGADO, 2006, p. 10).

Nesse sentido, a história oral se apresenta, segundo Portelli (1997), como um instrumento que fornece preciosas informações sobre o passado, em que interessa a subjetividade dos narrados. Há na história oral um respeito pelo valor de cada indivíduo que é potencialmente um arcabouço de informações. A narrativa de cada indivíduo deve ser vista como únicas e suas lembranças apresentam a experiência do vivido.

Na atualidade, pode-se dizer que a história oral, após adquirir status acadêmico, configura-se com um canal para uma visão mais humanizada, que evidencia os pressupostos da história social. Assim, conforme Santos (2015, p. 5), “a história oral encontrou seu lugar, ao se posicionar no campo da pesquisa e da produção histórica considerando o macro, o micro, o social, o político, o individual, voltada para uma prática historiográfica atual”.

Podemos dizer, portanto, que a história oral contribui sobremaneira para a história das comunidades sociais, uma vez que o campo é entendido como espaço de representações. Desse modo, a história oral descentraliza a documentação oficial a fim de buscar vozes que são marginalizadas socialmente como trabalhador rural, domésticas, mulheres e negros. Por proceder assim, a história oral resgata grupos que não dominam a escrita, mostrando que esses grupos também fazem história e estão inscritos na memória por meio de suas vivências. Para

Santos (2015), esse modo de compreender rompe com a perspectiva singular dos fatos, ressaltando as pluralidades, expressas nas ações do cotidiano dos sujeitos.

Nessa perspectiva, podemos dizer também que a memória é o lugar do refúgio da história, mas que ao se apresentar permite a “manifestação continuamente atualizada do passado” (PINTO, 1998, p. 307). Assim, memória, história e identidade se constroem e reconstroem no eterno porvir da humanidade.

Pelas breves considerações feitas anteriormente, é possível supor a ampla e complexa relação existente entre memória e literatura, uma vez que, na modernidade, essa relação perpassa os diversos gêneros literários ao trazerem memórias em formatos de personagens e histórias, baseadas em histórias vividas. Contudo, o surgimento das “memórias” data do final da Idade Média, período em que ainda se ignorava as narrativas em primeira pessoa (BAKHTIN, 2008).

As memórias, durante muito tempo, foram enquadradas como gênero confessional, juntamente com o diário, a autobiografia e o relato, sendo considerados durante muito tempo como uma literatura menor. Essa literatura, considerada íntima, passa a ser considerada apenas com o surgimento da burguesia (MACIEL, 2004).

Contudo, na Modernidade, é grande a presença das memórias, dentro dos diversos gêneros literários, que, segundo Boeno (2013), correspondem tanto a textos narrativos ficcionais como escrita de si mesmo, numa perspectiva individual ou coletiva, produzidos por escritores que retomam as memórias no âmbito do processo criativo.

Na visão de Benjamin (apud CENPEC, 2008, p. 10), a memória não é considerada um “instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas.”

Na Literatura Brasileira, inclusive, abundam exemplos de autores que registraram suas próprias memórias, misturando suas vivências com ficção (BOENO, 2013). Além claro, dos inúmeros outros casos em que autores consagrados contam as memórias dos outros, a partir de personagens reais ou fictícios, que tem como base uma diversidade de fontes, como cartas, histórias, entre tantos outros.

As histórias passadas por meio de palavras e sentimentos podem unir moradores de um mesmo lugar e fazer com que cada um sinta-se parte de uma mesma comunidade. A afirmação das autoras considera que “a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence”. (CENPEC, 2008, p. 10).

Percebemos isso, em nosso trabalho, no fato dos alunos indicarem um morador do povoado que é conhecido como contador de histórias para ser entrevistado. Esse morador tem

destaque em seu povoado devido narrar os acontecimentos locais com traços literários. Esse contador de histórias une os moradores em sua volta para ouvi-lo criar e recriar narrativas como lendas, causos, histórias de trancoso, entre outros gêneros.

2.2 Identidades culturais

O debate sobre identidades culturais, que tem se tornado cada vez mais importante nas últimas décadas, está diretamente relacionado com as preocupações acadêmicas sobre o sujeito, sua inserção no mundo e suas identidades pessoais.

Para alguns, esse debate visa melhor entender “como nos constituímos, percebemo-nos, apresentamo-nos para os outros e para nós mesmos [...]” (ESCOTEGUY, 2010, p. 145). Para outros, esse debate gira em torno da ideia de que as ‘velhas identidades’ que estabilizavam o mundo social estão em declínio, fragmentando o sujeito moderno (HALL, 2011).

Contudo, é importante frisar que o conceito de identidade cultural é algo extremamente complexo, em constante debate, contando com a participação de importantes teóricos que percorrem caminhos distintos para dar sua contribuição. Neste texto, trazemos algumas reflexões sobre identidade cultural, especialmente na pós-modernidade, por meio da contribuição do jamaicano Stuart Hall (1932-2014), cuja condição de imigrante na Inglaterra, ajuda a perceber as identidades de forma bastante rica e peculiar.

A contribuição de Stuart Hall está disseminada numa série de trabalhos escritos ao longo da sua trajetória. Como ponto norteador para a discussão, o autor distingue três concepções muito diferentes de identidade percebidas ao longo da modernidade, mostrando que é necessário conhecer outras concepções de sujeito, para então mergulhar no hibridismo cultural do sujeito contemporâneo. Anteriormente, entendia-se que esse sujeito estava ligado ao divino, não estando propício a grandes mudanças.

(1) O sujeito do Iluminismo, segundo o autor, traz uma concepção de indivíduo centrado, unificado e dotado de capacidades da razão. Neste, o centro de unificação surge desde seu nascedouro e, apesar de crescer com ele, permanece intacto com o sujeito ao longo de sua existência. No sujeito do iluminismo, há uma concepção individualista de identidade e do sujeito.

(2) O sujeito sociológico traz uma evolução ao considerar a complexidade do mundo moderno, admitindo que a identidade não é independente, uma vez que seu núcleo interior se forma pela relação que estabelece entre si e os outros. A identidade nessa concepção é

preenchida entre o interior e o exterior, entre o particular e o público. Uma vez estabilizados (sujeitos e mundos culturais), ambos estariam unificados. Para Hall (2011), contudo, é justamente esta pretensa estabilização que está mudando e produzindo o sujeito pós-moderno.

(3) O sujeito pós-moderno, que interessa de perto ao autor discutir, não possui uma identidade fixa, pois não é composta apenas de uma, mas de várias identidades, que não são unificadas ao redor do seu eu coerente. Para o autor, à medida que sistemas culturais se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade de identidades possíveis que poderíamos nos identificar.

A identidade cultural híbrida, apresentada por Hall (2011), surge de formações históricas muito específicas e de repertórios culturais, que se constituem em ‘posicionamento’, que é chamado, provisoriamente, de identidade. Nessa perspectiva, Moita Lopes (2003, p.28) considera que “as identidades sociais devem ser entendidas [...] como um feixe de traços indentitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos”. Assim, um mesmo sujeito manifesta identidades simultâneas em um mesmo ou em diferentes contextos.

Diante disso, as marcas dessa identidade estão inscritas nas posições assumidas e que compõe nossa especificidade, enquanto sujeitos. Ou seja, a identidade não é algo que já exista, de forma a transcender tempo, lugar, cultura e história. Ao contrário, a identidade tem história e, por tê-la, é passível de transformação constante. Nas palavras de Hall (2011, p. 25), “[...] as identidades são os nomes que damos às diferentes maneiras como estamos situados no mundo pelas narrativas do passado e como nos situamos dentro delas”.

Essas narrativas se dão por meio da linguagem. Quando o sujeito se insere em práticas discursivas, ele revela seu lugar social através de indícios de sua história de vida, de filiações a determinadas concepções teóricas ou na própria tentativa de silenciamento desses indícios. Em outras palavras, o sujeito traz para a cadeia discursiva sua identidade social, que poderá enobrecê-lo ou marginalizá-lo, dependendo de como essa categoria é “tocada” pela ideologia. (MOITA LOPES, 2002).

Hall (2011) apresenta cinco grandes avanços que tiveram impacto na evolução do conceito de sujeito e identidade cultural, apresentando-se como rupturas na concepção de um sujeito cartesiano: (1) A retomada das ideias de Marx, especialmente na década de 1960, de que o homem faz a história, mas apenas sob as condições que lhe são dadas. (2) Os impactos da descoberta do inconsciente de Freud. Nela, a identidade e a sexualidade são formadas em bases inconscientes, o que desmonta a ideia do sujeito da razão, provido de uma identidade

fixa, mas ao contrário, está sempre incompleta, em processo de formação. (3) O trabalho do linguista Ferdinand de Saussure, que limita o posicionamento do sujeito a estruturas linguísticas; (4) As ideias de Michel Foucault sobre o ‘poder disciplinar’ cujo objetivo é a regulação e controle do ser humano, por meio das diversas instituições; (5) Feminismo, como crítica teórica e como movimento social, que além de oferecer críticas ao capitalismo e instituições, politiza a questão da identidade.

Esses avanços tratados pelo autor permitem pensar um novo indivíduo, situado na pós-modernidade, cujas transformações o libertaram dos apoios estáveis na estrutura e nas tradições, mas que o coloca como um sujeito fragmentado frente as suas identidades culturais.

A identidade nacional é entendida por Hall como uma das mais representativas, tendo em vista que esta implica vários outros aspectos culturais. Na visão do autor, a nacionalidade, apesar de não ter características biológicas, é tratada como se fosse natural, bem claro nas expressões “sou inglês”, por exemplo. Ou seja, para o autor são identidades formadas e transformadas por representações, ou melhor, por um conjunto de significados do que seria uma “inglesidade”.

Hall (2011, p. 39) afirma que a nação é uma comunidade simbólica e por isso tem poder para gerar identidades. Assim, o sujeito, ao se manifestar em suas práticas textuais, revela indícios de sua identidade cultural que podem ser de aceitação ou de negação. Desse modo, Segundo Hall (2003), identidades são categorias discursivas em torno das quais se organizam sistemas de poder socioeconômico de exploração e exclusão, os quais tentam se justificar por meios essencialistas.

Os sentidos da nação, por sua vez, estão constituídos nas estórias contadas e nas memórias que conectam o passado ao presente. Logo, a comunidade nacional, na visão de Hall, é uma comunidade imaginada. O discurso, ou seja, um modo de construir sentidos, influencia e organiza a concepção de nós mesmos.

Essas concepções identitárias de nação são constituídas pelo menos de cinco aspectos na defesa de Stuart Hall (2011): (1) As narrativas sobre nacionalidade, pela mídia e cultura popular, fornecendo imagens, cenários, símbolos, rituais nacionais. Segundo o autor, isso dá significado a nossa monótona vida; (2) Há uma ênfase nas origens e continuidade, que reside na verdadeira natureza das coisas, sempre disposta a ser desperta e resgatada. (3) Invenção da tradição são tradições inventadas, sempre chamadas de antigas, mas que muitas vezes nasceram recentemente. Ela busca inculcar valores e hábitos que representam o melhor e mais adequado para um povo. (4) Mito Fundacional, ou seja, a história que localiza a fundação de

uma sociedade, de uma nação, através de lutas em um passado tão distante que foge do alcance. (5) Identidade nacional surgiu também do simbolismo que une o passado e o futuro. O retorno ao passado é a busca de uma raiz comum, uma maneira de criar barreiras e delimitar quem tem tal ancestralidade.

A questão colocada por Hall (2011) é justamente se essa identidade nacional seria tão unificada ao ponto de superar suas diferenças culturais como classe, raça, religião e gênero.

Para o autor, o primeiro ponto que deve ser considerado é o fato de grande parte das nações existirem a partir da junção de povos distintos, na maioria das vezes dominada de forma violenta e pela supressão de diferenças culturais. Depois, as nações são compostas por classes e diferentes grupos étnicos e de gêneros. Ainda deve se considerar que as nações modernas foram centros de impérios, forçando sua cultura sobre outras. Diante disso, parece mais coerente pensar as culturas nacionais mais pela diferença do que pela unidade. Contudo, as diferenças são unificadas na ideia de cultura nacional. Para o autor, a ideia de identidade nacional é solapada pelas diferenças, além dos jogos de poder, divisões e outros.

Especialmente a partir do fim do Século XX, uma série de fatores globalizantes, ou seja, que atravessam fronteiras, permite novas experiências no mundo interconectado. Segundo Hall (2011, p. 67), “a globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica de sociedade como um sistema delimitado”.

O autor argumenta que quantos mais a vida social está mediada pelos sistemas globalizados, mais as identidades se tornam desalojadas de histórias, tempos e tradições específicos. Para Hall, somos confrontados por uma gama de identidades que fazem apelos a diferentes partes de nós mesmos. Contudo, o autor rejeita a ideia de identidades homogeneizadas.

Um dos pontos enfatizados diz respeito ao fato de que mesmo com a tendência a uma homogeneização, cresce também a simpatia pelo regional e pelo étnico, sendo mais adequado pensar em uma articulação entre global e local, do que em superação de um pelo outro. Contudo, é preciso diferenciar esse “local” da ideia das antigas identidades. Além disso, é preciso considerar que a própria globalização afeta os lugares de forma diferente, o que por si só também causa resultados diferentes no processo descrito anteriormente.

Com relação à concepção de identidades, consideramos relevante sua problematização em nossas reflexões, visto que a identidade está diretamente interligada ao discurso e à memória.

3 TEXTO, GÊNERO TEXTUAL E MEMÓRIA

3.1 O texto como lugar de interação

Por razões políticas, a cultura ocidental privilegiou a palavra escrita como espaço de interação entre sujeitos. Foi por meio dessa modalidade da língua que o conhecimento foi rapidamente sistematizado, ampliado, difundido e cristalizado. Conforme os estudos de Marcuschi (2000, p.30),

a supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escritas ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida.

Assim, pode-se dizer que para ter acesso ao conhecimento é necessário passar pela “barreira da escrita/leitura”. Isso é sinônimo de luta por cidadania. Dessa maneira, “[...] a escrita é um bem certamente desejável” (GNERRE, 2003, p.22). É dessa natureza social da escrita que nosso trabalho emerge.

Diante da diversidade apontada, a escola é a instituição socialmente incumbida para o ensino-aprendizagem dessa modalidade de língua. Essa disputa social pela escrita também perpassa a ciência, “diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”, conforme a célebre frase de Saussure (1975, p.15). Dependendo da visão teórica, a escrita será apresentada de maneiras diferentes. Para melhor entendermos esse objeto de estudo, vejamos as concepções de língua.

A primeira concepção compreende a língua como expressão do pensamento. O texto é entidade imanente, “[...] isto é, a ideia de que fatos linguísticos são condicionados só e apenas por fatos linguísticos” (FARACO, 2011, p. 30), os quais não recebem influência do contexto - para quem se fala, para quê, onde e quando. As circunstâncias sociais não são consideradas. Nessa perspectiva, o aluno escreve mal porque não pensa, ou seja, o texto é expressão da mente do aluno.

Na segunda concepção, a língua é vista como instrumento de comunicação. O texto é codificado por conjunto de signos, o qual transmite uma mensagem para o leitor que aceita passivamente sem questionamento, pois a língua é transparente, não suscita dúvidas. O leitor compreende exatamente o que o autor quis dizer em sua mensagem. Assim, o contexto que

cerca o texto é meramente figurativo. Já que as regras do jogo-língua foram pré-estabelecidas, restam aos participantes jogarem sem modificá-las. De acordo com Ilari:

a ideia de que no jogo de xadrez são possíveis certa jogadas mas não outras (por exemplo, a torre pode atacar qualquer peça adversária, mas tem que fazê-lo deslocando-se em sentido perpendicular aos lados do tabuleiro) leva, em suma, a valorizar o que não se observa, ou seja, ‘a regra do jogo’, encarada como condição de possibilidade do jogo ou, no caso da língua, como condição da comunicação. (ILARI, 2011, p. 57).

Nessa concepção, a ideia de comunicação ainda é restrita, presa ao código, pois o que prevalece enquanto ciência é o sistema; a mensagem é apenas a manifestação do código.

Na terceira concepção, na qual nosso trabalho está inserido, a língua é concebida como processo de interação. Nessa perspectiva, o texto não se restringe à materialização do pensamento e nem ao sistema de códigos imutáveis. O texto é visto como ação, como formas de agir no mundo. Por ser perpassado pelo social, o texto é palco de conflitos ideológicos, assim a língua não é transparente, pois é obliterada pelos jogos de sentido.

É pensando numa concepção de texto como ruptura que nosso estudo se ancora nos pressupostos de dialogismo de Bakhtin (1997):

a obra é um elo na cadeia da comunicação verbal [...], ela se relaciona com outras obras-enunciados; com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes. (BAKHTIN, 1997, p. 298).

Assim sendo, não consideramos o texto como um objeto fechado em si mesmo, nem muito menos como um ato individual, “porque se constrói pelo menos entre dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um **diálogo entre discursos**”, como afirma Barros (1997, p. 33, grifos da autora). Mas consideramos o texto, conforme os estudos de Koch e Elias, (2010, p. 7) “[...] lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações lingüísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discursos e proposta de sentido [...]”.

Notamos que para se efetuar um trabalho de produção oral e escrito em sala de aula, é necessário que o professor propicie o dialogismo entre ele e os alunos, e os concebam como sujeitos ativos, rompendo, dessa forma, com a passividade, sendo esta, “produto da

intervenção do professor como único interlocutor” (KLEIMAN, 2004, p. 40). Essa é uma visão unilateral da leitura do texto que se instaura através de práticas pedagógicas que têm o ensino como memorização de conteúdo e transmissão de informação.

Para Geraldi (2008, p. 119), “a presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor”. Em linhas gerais, a escola trabalha o texto de maneira monológica, determinando um único sentido para o texto. Assim, a escola perpetua alienação e passividade do aluno, ao mesmo tempo em que mascara a ideologia da classe dominante, negando ao aluno o direito de (re)significar o texto e de se constituir em um sujeito-autor.

Com relação à interlocução, depreende-se daí que o texto necessita tanto de um sujeito que o realize (escreva) como de um outro que o interprete. Em termos bakhtinianos, “a palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou existe numa acepção muito diferente)” (BAKHTIN, 1997, p. 300).

Nesse sentido, pretendemos tornar as produções dos alunos compartilhadas em sala de aula, para que outras vozes possam dialogar. Nessa linha de raciocínio, é relevante trabalhar o texto, enquanto autoria dos alunos. Para Antunes,

a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer. (ANTUNES, 2003, p. 61).

Por isso, neste trabalho, escolhemos o gênero memórias literárias por se constituir no registro de fatos ocorridos na comunidade, permitindo ao aluno, desse modo, narrar essas vivências e revelar seus indícios de identidade. Consideramos que seja uma maneira de contextualizar o texto e, assim, descartar temas como “Dia da Árvore”, e “Páscoa” tão recorrentes ainda nas escolas.

3.2 Os gêneros textuais como prática sócio-discursiva

O conceito de gênero não é novo, visto que foi organizado por Platão na Arte Poética com o intuito de estudar os gêneros literários de sua época, como o lírico, o épico e o dramático segundo sua natureza, função e objeto.

A partir do século XX, com os estudos bakhtinianos, esse conceito é ressignificado, passa a abranger também as situações cotidianas de linguagem. Nessa perspectiva, só há comunicação humana por meio de gênero seja ele oral, seja ele escrito. “Falamos apenas através de determinado gênero do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifo do autor).

O fato de os gêneros serem relativamente estáveis permite que sejam modificados, sejam adaptados ao novo contexto social ou à necessidade do sujeito. Desse modo, o falante não está aprisionado às formas fixas do gênero, engessado a uma estrutura imutável, todavia o gênero sofre influência do contexto no qual vai ser usado. Bakhtin (2003, p. 283) nos alerta que, embora haja aspectos relativos nos gêneros, há também aspectos estáveis, pois essa mescla é necessária para dar continuidade à cadeia enunciativa. Segundo o autor,

se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Quando o sujeito está numa situação de comunicação verbal, está perpassado por vários questionamentos: com quem fala, sobre o que fala, com qual objetivo fala. Assim, por meio do seu acervo cultural, o sujeito escolhe o gênero mais adequado, segundo suas experiências de vida, para uma determinada situação. Conforme a visão de Bazerman (2011, p. 114),

nesses exemplos, cada pessoa, através da comunicação por gênero, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando.

Por exemplo, se estamos com saudades de um parente, podemos escrever um e-mail ou uma carta; se precisamos passar um recado sobre uma situação doméstica, podemos escrever um bilhete. Caso tenhamos dúvidas de como se escreve uma palavra, podemos consultar um dicionário; se desejamos saber nossas notas em determinadas disciplinas, no curso de que participamos, podemos solicitar um boletim na secretaria do curso. Assim, em diversas situações da vida, estamos fazendo uso dos gêneros textuais que nos foram construídos pela nossa vivência sócio-histórica. Para Bakhtin,

a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes de comunicação: há formas elevadas rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros paralelamente familiares, e formas íntimas (estas diferentes de familiares). (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Isso significa dizer que, à medida que nos inserimos em diferentes esferas sociais, aprendemos novos gêneros, mas essa aprendizagem não se dá num vazio, isolada, apoia-se no conhecimento de outros gêneros que possuímos. Equivale a dizer que o conhecimento do gênero não se restringe a sua formatação, abrange o conhecimento da realidade sócio-histórica, a participação social como cidadão. Dessa forma,

um gênero é condicionado por outro e não se dá solto na realidade sócio-histórica. Isso quer dizer que a própria vida social e a atuação são encadeadas por uma série de textos que funcionam como seus enquadres e, mesmo que os gêneros sejam bastante tipificados, eles permitem mudanças, conjugações, misturas, inter-relações. Dominar gêneros é agir politicamente. (MARCUSCHI, 2011, p.13).

Por exemplo, quando o aluno aprende a escrever “carta de leitor”, a aprendizagem não se resume à estrutura, ao conteúdo e à linguagem, ele aprende que pode opinar, pode reclamar, pode se indignar sobre determinado posicionamento da revista, aprende a marcar sua participação no mundo como cidadão. É por meio desse tipo de prática que “somos seres, sobretudo sociais e nesta condição agimos discursivamente na sociedade. É assim que o engajamento pessoal na sociedade se dá pelos gêneros [...]” (MARCUSCHI, 2011, p.13).

3.3 Produção escrita pelos gêneros textuais

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2007), o estudo de gêneros, em sala de aula, ganhou enfoque textual-discursivo, embasado em autores como Bakhtin (2003), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004).

De acordo com os PCN, “os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos” (PCN, 2007, p. 23). Nessa perspectiva, o gênero assume a dimensão social, da qual emerge. Levar esse contexto para a sala de aula é oportunizar o ensino-aprendizagem embasado em situações de comunicação, ao invés de trabalhar estruturas fragmentadas, isoladas.

Embora os gêneros já fossem presentes nos trabalhos de sala de aula antes dos PCN, este fez a junção das noções textuais-discursivas para melhor entender a modalidade oral e escrita da língua. Nesse tipo de abordagem, a tentativa é que o texto seja visto no seu plano global, não nos níveis morfológicos, sintáticos e semânticos, apenas. Para os autores abaixo:

na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola forçosamente sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside nos seguintes fatos que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.65).

Nessa perspectiva, o grupo de Genebra ressignificou o conceito de gênero e elaborou proposta de transposição didática para sala de aula. Nessa proposta, o estudo do gênero é central na sala de aula para o desenvolvimento comunicativo do aluno, ou seja, a proposta consiste em aproximá-lo das diversas maneiras de manifestação do gênero. Assim, o aluno é auxiliado a se inserir nas representações sociais de texto orais e escrito; o professor cria situações em que a turma tenha experiências de outros contextos sociais.

Ao fazer a transposição didática, o grupo de Genebra enfoca em seus estudos a sequência didática e o agrupamento de gêneros. Ambas consistem em nortear o trabalho do professor e do aluno.

A sequência didática visa ao trabalho com textos orais e escritos, especificamente no nível da textualização, fazendo a relação entre expressão e estruturação. “Assim, o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 96). A sequência didática se organiza em quatro etapas distintas: apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final.

A etapa **apresentação da situação**, como o nome já indica, é o momento em que o professor apresenta para a turma o gênero, seu contexto e suas especificidades. Isso inclui o público, o contexto, a abordagem, as formas de apresentação, a tipificação do gênero e o conteúdo. Essa fase segundo Schneuwly e Dolz, (2004, p. 85) “[...] permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que eles conheçam o projeto comunicativo visando à aprendizagem de linguagem a que está relacionado o gênero”.

Na etapa **primeira produção**, o aluno escreve um texto com base nas informações da apresentação inicial juntamente com seu conhecimento de mundo. Esse primeiro texto norteará as demais etapas. Assim, o professor traçará seu plano de aula com base na problemática apresentada nessa primeira produção. “Isso permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objetos de trabalho nos módulos”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 85).

Na etapa **módulos**, são trabalhadas as dificuldades que o aluno apresentou na primeira produção. Essas dificuldades são abordadas especificamente a fim de que haja ampliação no acervo textual do aluno e profundidade no conhecimento do gênero estudado. Para isso é ressaltada a diversidade dos exercícios. Assim, na visão de Schneuwly e Dolz, (2004, p. 89)

[...] é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucessos.

Nessa etapa, os textos e os exercícios são constantemente refeitos semelhante a uma oficina, a fim de que cada fase de produção do gênero seja aprimorada pelo aluno. Isso não significa a busca pela perfeição ou solução de todas as dificuldades do aluno, mas que as ações sejam concretas e a noção de trabalho seja incorporada à noção de texto, pois planejar, elaborar e revisar, são noções abstratas que perpassam a materialidade textual, ou seja, são partes constitutivas do texto. Conforme os autores Schneuwly e Dolz, (2004, p. 88)

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples, da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.

Para guiar o trabalho de reelaboração, deve haver uma linguagem técnica comum entre os participantes. Esta linguagem deve ser utilizada para avaliar o texto produzido pelos alunos a fim de que haja um ponto de chegada. Dessa maneira, as produções não serão aleatórias. No caso do nosso estudo, a linguagem técnica foi a tipificação do gênero memória literária.

Na etapa **produção final**, é escrito um texto que finaliza o módulo. Esse texto é a materialização das ações feitas anteriormente. “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em práticas as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 90). Comprendemos que o trabalho com a sequência didática visa ao processo da produção

textual. Assim, não se esgota numa produção final. Esta é uma das etapas do processo da escrita.

Os autores Schneuwly e Dolz (2004) esclarecem que a sequência didática por si só não dá conta de toda especificidade da escrita, assim, necessita de outras abordagens que venham a somar para a melhoria da produção oral e escrita do aluno.

No tocante à noção de agrupamento de gênero, os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) oferecem objeto e instrumento de trabalho teoricamente fundamentado para sala de aula. Esses agrupamentos levam em consideração as regularidades, transferências lingüísticas e características da tipologia dos gêneros. Os autores pontuam três critérios para esse agrupamento: 1) atender as necessidades sociais competentes ao ensino; 2) mostrar as diferenças tipológicas existente entre os gêneros; 3) manter traços relativamente homogêneos na linguagem dos gêneros agrupados.

Devido à natureza heterogênea dos gêneros, suas formas de manifestação são inúmeras. Assim, é impossível estudar todas as suas formas, mas a didática do grupo suíço se mostra bastante eficaz em relação a isso. Uma vez que o aluno compreenda a tipificação da narrativa, conseguirá produzir gêneros desse agrupamento. Não sendo preciso trabalhar com todo agrupamento da narrativa, apenas com alguns textos dessa tipologia. Contudo é necessário que o aluno tenha conhecimento de tipologias diferentes ao longo de sua vida escolar, pois “não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 101).

É necessário que o professor construa estratégias de ensino com gêneros variados, mas de maneira sistemática em que um agrupamento seja suficientemente explorado para que o aluno consiga dominar as estruturas básicas desse agrupamento, pois,

cada gênero de texto necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escrevem instruções para a fabricação de um objeto. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.101).

Esses autores propõem um quadro de categorização e agrupamento de gêneros para didatizar o ensino-aprendizagem do gênero. Uma vez que emergem das esferas sociais, os gêneros sofrem as modificações dessa esfera de maneira que se hibridizam com outros gêneros, dificultando, assim a sua classificação. Conforme Schneuwly e Dolz, (2004, p. 102). “No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático”. Os

autores acrescentam ainda que esta é uma maneira de tornar concreto o trabalho com os gêneros na sala de aula, sair da teoria, “trata-se, mais simplesmente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 102).

QUADRO- 1 ASPECTOS TIPOLÓGICOS

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagens 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 Notícias 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 científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútuas de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 102)

3.4 O gênero textual memória literária

Memórias literárias são caracterizadas como um gênero que apresenta uma determinada época, com base em lembranças de pessoas. Segundo Kochê e Boff (2008), nas memórias literárias, há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados. A realidade apenas serve de base, pois o autor não retrata exatamente o que aconteceu. As memórias são construídas a partir de fatos, podendo ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de alguém.

No texto de apresentação do caderno “Se bem me lembro...” (CENPEC, 2008), as Memórias literárias são descritas como “textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado”. Nesse caderno é explicitado, ainda, que neste gênero se recorrem às figuras de linguagem e há uma escolha cuidadosamente das palavras. Ou seja, são “orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias”.

Segundo Kochê e Boff (2008), o gênero memórias literárias possui uma estrutura relativamente livre, mas, para fins didáticos, são apresentados em três momentos: a apresentação, o corpo e o fechamento.

A apresentação é responsável por mostrar os personagens envolvidos, assim como o tempo e o espaço. O corpo narra os fatos, mesclando descrições dos cenários em que se passaram. Essas descrições assumem importante papel, uma vez que elas são fundamentais para o leitor “visualizar” o ambiente e os personagens. A última parte apresenta o desfecho dos acontecimentos, fazendo uma avaliação das experiências relatadas.

Ainda segundo as autoras, no gênero memórias literárias são utilizados verbos, advérbios e locuções adverbiais que remetem ao passado, assim como substantivos comuns para época em questão. A narrativa pode ser escrita tanto na primeira pessoa, como também na terceira pessoa discursiva. As comparações entre o passado e o presente também são comuns, enfatizando possíveis mudanças.

Nos últimos anos, o gênero memórias literárias tem sido potencialmente estimulado em âmbito escolar, tendo em vista a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa que adotou como um dos quatro gêneros trabalhados nesse programa. Ao analisar o material didático utilizado na OLPEF, em sua pesquisa de Mestrado, Boeno (2013, p. 227) defende que o gênero “memórias literárias, com esse nome, é algo novo, que se apresenta como um gênero escolarizado, que assume uma forma arquitetônica em relação a outros gêneros escolares tradicionais”. Considero-o como um novo gênero constituído para fins

educacionais, fato que não restringe o uso desse gênero apenas ao ambiente de educação formal”.

Nessa análise, a autora argumenta que as “memórias literárias”, enquanto gênero escolar, se constituiu, recuperando a **memória** dos gêneros confessionais e se estabelecendo como **narrativa ficcional escolar**. Para a autora, não é possível dizer que a narrativa a ser ensinada desta forma possa ser de cunho “literário”, uma vez que, pela sua análise, faltam bases teóricas para um trabalho como literatura. A argumentação da autora está baseada no trabalho de Bakhtin (2011), que defende que para se compreender um determinado gênero não se trata apenas de reduzi-lo aos seus elementos.

Na argumentação de Boeno (2013), a forma arquitetônica do gênero “memórias literárias” apresenta importantes diferenças do gênero “memórias” na esfera literária. Em suas palavras, “os recursos da linguagem literária, ausentes ou restringidos ao trabalho com as figuras de linguagem, norteiam o trabalho em direção ao estudo literário estruturalista [...]”. (BOENO, 2013, p. 228).

Boeno (2013), no entanto, detecta pontos positivos na análise do material. Ao defender que um novo gênero sempre evoca outros, a autora reconhece como um dos pontos interessantes do Caderno *Se bem me lembro...* os textos referenciados como modelo concreto para elaboração do modelo didático e das sequências didáticas, o que recupera os gêneros de origem literária.

Outro ponto positivo ressaltado pela autora diz respeito à etapa do aluno-criador que narra em primeira pessoa, as lembranças do outro como se fossem suas, uma vez que estimula o aluno ver o passado de outrem.

3.5 Intervenção didática e refacção de textos

A intervenção por escrito – bilhete -- não fazia parte da nossa didática enquanto professora. Essa estratégia discursiva partiu de leituras indicadas pela orientadora, entre elas as de RUIZ (2010). Ter espaço para essa discussão teórico-prática nos deu uma redefinição do nosso trabalho em sala de aula.

Dentre as formas de intervenção dos textos dos alunos apresentadas por Ruiz (2010), estão: correção indicativa, correção resolutiva, correção classificatória e correção textual-interativa.

A correção indicativa consiste em o professor sinalizar, no corpo do texto ou na margem, o erro do aluno. Esse tipo de correção não dá conta de levar o aluno a refletir sobre

sua produção, principalmente, se o erro não tiver sido trabalhado pelo professor anteriormente, pois contar com o conhecimento prévio do aluno na correção é correr o risco de que ele não consiga solucionar sua dificuldade. Esta o acompanhará ao longo de sua vida ou até que encontre um professor que se responsabilize, junto com o aluno, em trabalhar essa problemática.

Conforme Ruiz (2015, p. 40), “esse tipo de correção é o mais largamente empregado pelos professores, seja como único recurso de correção, seja como reforço às demais formas interativas”. Dependendo da forma que o professor use esse tipo de correção sendo “único recurso” ou sendo “complemento de outros recursos” sairão efeitos diversos em sua turma. A diversidade de instrumentos usados pelo professor favorece ao aluno porque lhe dá oportunidade de novas tentativas de aprendizagem e ao professor porque lhe ajuda a fazer um diagnóstico da turma e assim ter clareza para encaminhar suas aulas.

Correção resolutiva é aquela em que o professor dá a solução do texto do aluno, sem que este seja questionado sobre as possibilidades de refacção, como se houvesse apenas uma maneira de construção textual. Assim, retira do aluno o direito de testar suas hipóteses. Ruiz (2015) constatou que intervenção do tipo resolutivo é problemática porque não é dada a oportunidade ao aluno de buscar caminho para suas dificuldades, pois a resposta já está pronta, indicada pelo professor no corpo do texto. Nessa abordagem, é gerada uma “[...] relação assimétrica entre professor e aluno, na qual apenas aquele detém o saber sobre o texto, e condicionam um determinado tipo de revisão por parte deste: Cópias mecânicas de soluções propostas pelo professor” (RUIZ, 2015, p. 175).

Na correção classificatória, é usada a metalinguagem para indicar a problemática no texto do aluno, escrito geralmente à margem do texto. “Em alguns casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.” (SERAFINI, 1991, p. 114). Assim, o professor usa uma nomenclatura para nomear o problema encontrado no texto do aluno.

Correção textual-interativa consiste em comentários feitos no fim do texto do aluno ou em forma de bilhetes, usando outra folha. Esses bilhetes às vezes são tão extensos que se confundem com cartas. Mas a intenção é estabelecer um diálogo com o aluno, ou seja, deixá-lo um “recadinho”. Segundo Ruiz (2015), o bilhete pode ter como objetivo falar sobre a tarefa de revisão que será feita pelo aluno ou tratar de encaminhamentos metadiscursivos sobre a própria tarefa de correção do professor.

Intervir no texto do aluno por meio da correção textual-interativa não foi tarefa fácil, exigiu amadurecimento teórico e didático de nossa parte para tecer encaminhamentos que

auxiliassem o aluno no desenvolvimento da produção escrita. As dúvidas foram constantes: O que avaliar? Como avaliar? Como abordar o aluno? Essas reflexões foram direcionadas pela nossa visão de língua, de ensino, de didática que desenvolvemos ao longo do nosso percurso de trabalho e com nossa experiência docente.

O que avaliar? Essa era uma das perguntas constantes em nossos questionamentos. Analisamos o texto do aluno a partir do plano global que incluiu o gênero, a tipologia e a composição textual. Isso nos deu o direcionamento para não nos fixarmos em correções morfológicas e sintáticas, por exemplo. Para Antunes,

em geral, como já temos referido, as análises mais comuns empreendidas nas escolas incidem sobre fragmentos, sobre questões pontualmente localizadas ou sobre particularidades morfosintáticas das classes de palavras, obscurecendo, assim, **a visão inteira do que é dito e porque isso é feito** (ANTUNES, 2010, p. 65. Grifos da autora).

Nós nos programamos para trabalhar as questões morfológicas que eram pertinentes ao gênero ou a tipologia textual antes de os alunos começarem a escrever suas produções. Desta maneira, reduziu-se essa problemática e os casos que não eram pertinentes ao gênero ou à tipologia não fizeram parte do nosso foco, ou seja, o aluno não seria avaliado de algo que não foi estudado.

Como avaliar? Quando percebemos que o aluno Izaías, não avançou com a orientação do primeiro bilhete, consideramos que ele pudesse não saber como proceder para satisfazer às orientações. Não imaginávamos que o aluno tivesse ignorado a atividade proposta, já que ele era comprometido com sua vida escolar. O desempenho deste aluno na escrita nos surpreendeu porque na fase inicial, em que trabalhávamos as classes gramaticais pertinentes ao gênero e à tipologia, ele havia apresentado uma boa compreensão das atividades. Outros alunos que não demonstraram tanto domínio nessa fase do trabalho conseguiram estruturar seus textos desde o primeiro bilhete. Assim, compreendemos que os alunos que demonstram um bom desempenho nas aulas com abordagem morfosintática nem sempre mostraram um bom desenvolvimento nas aulas de composição textual.

A partir dessa constatação, organizamos nossas aulas assim: nas discussões de sala de aula, trataríamos de temas comuns a todos alunos -características das personagens, discurso direto e indireto, substituição - e nos bilhetes, trataríamos das dificuldades particulares de cada aluno. A estratégia discursiva por bilhetes nos possibilitou ter mais tempo para o aluno, pois se tivéssemos que tratar a dificuldade de cada aluno em aulas homogêneas, poderíamos não despertar a compreensão dele para sua dificuldade específica.

Podemos citar, como exemplo, o trabalho de bilhete com o aluno Izaías. Identificamos que seu texto apresentava fragmentação na progressão temática, assim o orientamos “seu texto apresenta muitas informações da vida de seu entrevistado, porém essas informações estão sem ligações. Sugiro que você faça seu texto por parte”. A escrita do bilhete, nesse caso, foi eficaz porque auxiliava o aluno a pensar num plano de escrita. “Elaborar o plano é fixar a ordem do desenvolvimento da exposição, uma vez que ele não é outra coisa senão previsão” (BOAVENTURA, 1990, p7).

Nessa etapa do trabalho com o aluno Izaías, não nos preocupamos questões gramaticais que não fossem alvo do nosso trabalho. Nosso interesse foi a ordenação das idéias. Isso norteou as orientações do bilhete: primeiro desenvolva com mais detalhes os trechos que se referem à lenda. Defina qual lenda você vai trabalhar no texto (O que você viu no rio foi fogo corredor/Cumadre Fulozinha?). Qual a cor do fogo corredor? Como é a Cumadre Fulozinha? O que as pessoas fizeram quando viram tal ser? Como essas pessoas se comportaram? Como eram seus gestos? Como era o comportamento das pessoas que ouviam essas histórias? O que elas falaram?” Questionamos o aluno sobre seu texto. Fizemos por meio de perguntas abertas que davam possibilidades para ele refletir sobre suas idéias. Estas, quando planejadas num plano de escrita, funcionam como um roteiro. Segundo Boaventura:

o plano é o itinerário a seguir ‘um ponto de partida’, onde se indica o que se quer dizer, e ‘um ponto de chegada’, onde se conclui. Entre os dois, há as etapas, isto é, ‘as partes’ da composição. Construir o plano é, em última análise, estabelecer as divisões. (BOAVENTURA, 1990, p. 7).

Como abordar o aluno? Por meio do uso de bilhete, estabelecemos um tipo diferenciado de interação com o aluno, por nos posicionarmos como interlocutora. “Nessas mensagens, embora os papéis institucionais de professora e aluno não tenham sido apagados, verificam-se deslocamentos significativos [...]” (BAZARIM, 2006, p. 19).

Em nossas leituras, tentamos assumir o papel de leitores e marcamos esse posicionamento na escrita por trechos como esses: “ao ler sobre isso, eu (como sua leitora) gostaria de me sentir nessa história, sentir medo, rir, me surpreender...” a fim de que o aluno percebesse que seu texto instiga o leitor à observação, à análise, ao prazer, ao conhecimento, como também seu texto pode ser usado para questioná-lo enquanto seu papel de autor, ou seja, a escrita está perpassada pelo dialogismo. “Sendo a linguagem construída pela interação, não há como pensar um ensino de escrita não permeado pelo processo interativo [...]” (BUIN,

2006, p. 123). Esse tipo de estratégia, por meio da interação, auxiliou em nossa didática, pois estávamos em função de uma necessidade específica de uso da escrita.

Outra estratégia de abordagem que utilizamos nos bilhetes foram as perguntas que problematizavam o fazer textual do aluno. Consideramos essa maneira mais direta para que o aluno não tivesse dúvida sobre o que era para ser feito em seu texto “Qual a cor do fogo corredor? Como é a cumadre fulozinha? O que as pessoas fizeram quando viram tal ser? Como essas pessoas se comportaram? Como eram seus gestos? Como era o comportamento das pessoas que ouviam essas histórias? O que elas falaram? As frases interrogativas, em seu cerne, geram o questionamento, a resposta incita um posicionamento. “As perguntas abertas atuam na articulação tópica, exercendo funções textuais-interativas”. (PINHEIRO, 2005, p. 116).

No caso do nosso trabalho, as perguntas foram usadas tanto no intuito de invocar o aluno para seu papel de autor quanto de fornecer meios para sequenciar seu texto. Assim, estávamos interagindo com o aluno e dando possibilidades para ele refletir sobre os questionamentos lançados. Percebemos que o aluno buscava contemplar esses questionamentos em seus textos. Embora fosse preciso repetir as perguntas em outros bilhetes, não víamos esse fato como negativo, pois sabemos que escrever é lidar com vários conhecimentos ao mesmo tempo, às vezes, é preciso fazer escolhas, em detrimento de outras.

Procuramos entender a escrita como processo, como trabalho, e não como mero exercício mecânico. Isso significa respeitar as dificuldades do aluno, por ele necessitar de um tempo para amadurecer os novos conhecimentos e aprimorar aqueles que já possuía. Assim, elogiamos os avanços que o aluno apresentava em seus textos: “percebi, em seu texto, que você fez uso de alguns assuntos estudados em sala de aula como verbo e advérbio. Esses recursos fazem com que o seu leitor se sinta realmente no passado”, “gostei muito do título do seu texto e deste trecho: “Em uma certa Manhã ensolarada acordei com um som dos pássaros cantando um dia quente de verão”.

Esses elogios não eram vazios do tipo “muito bom”, “parabéns”, salientava-se o que o aluno estava assimilando e o que ele já havia conseguido produzir por meio do seu conhecimento de base, sem auxílio do professor, como no caso do título do texto, por exemplo. O elogio também trazia uma reflexão sucinta “Esses recursos fazem com o que o seu leitor se sinta realmente no passado”, dessa maneira, relembramos ao aluno a importância de tais recursos para a caracterização do gênero e da tipologia textual estudada.

Consideramos proveitoso o trabalho com bilhetes, em sala de aula, por promover mais um espaço de interação no qual estabelecemos discussões acerca das produções textuais dos

alunos com intuito de esclarecer o que poderia ser melhorado ou como poderia ser feita a refacção textual, de certa maneira, tornar mais claro o processo de escrita, privilegiando a dificuldade do aluno- sem ignorá-la- ou ressaltando o que ele já faz uso, em seus textos.

4 PESQUISA-AÇÃO: NOSSA CAMINHADA

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.
Antonio Machado

Este trabalho está inserido no âmbito da pesquisa qualitativa, especificamente, na pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa, aqui proposto, é voltado para as experiências e vivências dos sujeitos que participam e constroem o processo de ensino aprendizagem no contexto em que estão inseridos (ANDRÉ, 1995).

Dentro dessa abordagem, delineamos nossos objetivos de pesquisa: i) observar como o aluno manifesta, através de recursos linguísticos-discursivos, as memórias e as identidades do seu povoado; ii) propiciar a existência, nas aulas de língua portuguesa, de trabalhos orais e escritos em que o aluno tenha contato com idosos de sua comunidade; iii) investigar como o aluno materializa o gênero memória literária; iiiii) intervir nas produções dos alunos por meio de bilhetes. Esses objetivos nos guiaram no percurso da pesquisa-ação.

De acordo com André (1995), a pesquisa-ação propicia ao professor refletir sobre suas práticas em sala de aula. Isso se faz relevante pelo motivo de irmos de uma tradição de ensino em que o professor é mero repetidor de tendências e metodologia pedagógica pré-fabricadas. Assim, o papel do professor do Ensino Fundamental era interpretar e transmitir discursos. Na perspectiva da pesquisa-ação, o professor redefine seu papel como pesquisador ao se posicionar nas suas práticas de sala de aula, por estabelecer intervenções em seus trabalhos e no trabalho dos alunos. Esse posicionamento do professor é determinante para a formação do aluno. Este aluno marca seu texto com sua memória e identidade, não sendo, desse modo, apenas receptáculo, mas sujeito que refaz seu cotidiano, conforme Certeau (1996).

Fazer pesquisa-ação é um desafio para o professor que se inicia como pesquisador. A primeira dificuldade que encontramos foi a de lidar com a diversidade de instrumentos, que buscamos sustentação teórica a fim de analisar no mesmo objeto diferentes pontos de vista. Esse tipo de pesquisa visa à continuidade mesmo após a conclusão de um relatório, dissertação, tese, isto é, os questionamentos, as reflexões não se limitam à materialidade textual, por essa abordagem ter uma visão processual da realidade, de ciências e também de metodologia. Para alguns autores, a pesquisa-ação não é vista como metodologia:

[...] trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece

uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação (THIOLLENT, 2011, p. 32).

Outra característica marcante da pesquisa-ação, com a qual aprendemos a lidar, é a flexibilidade teórica e metodológica, a qual favorece um plano de trabalho aberto que aceita mudanças, o que não quer dizer falta de rigorosidade do método. Não é pretensão da pesquisa-ação testar hipótese buscando leis constantes, nem generalizar a realidade. Essas nossas dificuldades advêm do fato de estarmos inseridos numa tradicional concepção de ciências como reveladora de verdade imutável, inquestionável. Assim, esse tipo de pesquisa permite, na investigação, a redefinição do objeto no contexto em que ele se situa. Para Demo (1985, p. 146), “a realidade continuamente se desdobra, se movimenta, está sempre em fermentação recebendo influências da linguagem das diversas organizações sociais”, esse é um dos motivos pelo qual consideramos as práticas de ensino-aprendizagem constituição da autoria em processo.

Poder conhecer e refletir sobre outras concepções de ciências, sobretudo nos reconhecer como um pesquisador, é uma experiência ímpar na vida acadêmica do professor, devido às orientações e às produções de trabalhos valorizados e reconhecidos. Outro fator importante é a aquisição de novos conhecimentos, além de ser um incentivo à nossa formação por trazer diferentes olhares para nosso contexto de sala de aula, despertando-nos para uma consciência investigativa, atuante e científica, bem como para uma carreira profissional universitária.

4.1 Procedimentos de coleta

A coleta na Instituição durou quatro meses, nos quais colhemos produções escritas pelos alunos. Todos os participantes foram convidados pela pesquisadora. Não tivemos dificuldades para que os alunos aceitassem participar desta pesquisa. Atribuímos essa aceitabilidade ao fato de a pesquisa ter sido realizada nas aulas regulares da escola. Não houve recusa por parte dos alunos, como já falamos, mas tivemos empecilhos com relação à frequência de alguns alunos, os quais deixavam de fazer algumas atividades.

Depois do trabalho de campo, organizamos o material coletado para análise em categorias descritivas, o que permitiu posteriormente, classificarmos os dados de modo a contemplar nossos objetivos. Lüdke e André (2004, p. 22) afirmam que determinar “os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”.

Conforme previsto no cronograma, efetuamos as seguintes etapas: a coleta na instituição entre os meses de maio a setembro (2016); as leituras e os fichamentos para as fundamentações teóricas, em todos os meses que antecederam a elaboração da dissertação; entre os meses de agosto a dezembro, iniciamos a pré-análise: elaboração de categorias, concomitantemente com a elaboração da dissertação.

Para a coleta de dados, usamos como instrumentos de pesquisa anotações de campo, entrevista e coleta das produções escritas pelos alunos. A partir daí, fizemos a triangulação dos dados, conforme Triviños (1987), para melhor analisar as produções dos alunos no tocante à autoria e à identidade. Houve ainda a observação dos possíveis elementos que influenciaram no processo de constituição da autoria e da redefinição das identidades dos alunos enquanto sujeitos-autores.

As categorias de análise foram efetuadas, de forma gradativa, em constante diálogo entre os dados e a teoria. Assim, não queríamos correr os riscos de fazer generalizações apressadas, nem enquadrar os dados em uma determinada teoria, seguimos a advertência de André (1995, p. 48): “[...] o desconhecimento ou uma visão equivocada do papel da teoria na pesquisa tem sido responsável pela fragilidade de um bom número de estudos etnográficos da área da educação”.

Nas análises, tentamos não limitar em descrever pessoas, fragmentos de falas, mas em confrontar e interpretar valores. Trouxemos diferentes pontos de vista para o fenômeno analisado, articulados com os objetivos e o embasamento teórico, pois compreendemos junto com Bakhtin (2003, p. 319) que “nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta.”.

4.2 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa

A escola, em que fizemos nossa pesquisa, é uma instituição da rede municipal de Capela-Alagoas. Está situada na zona rural desse município, em localização considerada de difícil acesso pela Secretária Municipal de Educação. Esse fato afeta a escola, pois muitos alunos preferem estudar na zona urbana do município. Isso implica o número reduzido de alunos. Na turma mais numerosa, há 25 alunos. Em relação aos professores, estes preferem as escolas centrais da cidade. Contudo, o quadro de professores é completo, sendo em sua

maioria professores efetivos. Dentre os professores, quatro são moradores de outros municípios; os demais, são da própria região.

Essa escola é composta por cinco salas de aula; secretaria-diretoria (com banheiro para os funcionários); sala de informática-biblioteca; dois banheiros para os alunos, um pátio e a cantina (com a cozinha). Apesar de ser pequena, a escola funciona nos três turnos: no período matutino, funciona a pré-escola e o Ensino Fundamental I; no período vespertino, funciona o Ensino Fundamental II; no período noturno, funciona a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

As aulas de Língua portuguesa do 8º ano são ministradas pela professora pesquisadora durante três dias na semana, com cinco horas-aulas semanais. Embora a turma seja pequena, formada por 12 alunos (com idades entre 13 e 15 anos), é bastante agitada. Por qualquer motivo, se faz uma gritaria; por qualquer motivo, se pede para sair da sala. Contudo, todos os alunos participaram da pesquisa, sendo que no momento da refacção a participação deles foi diminuindo.

Não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, as descrições dessa instituição foram limitadas, sem um contexto social mais amplo

QUADRO 2

Alunos	Produções textuais/refacção							total
	texto 1	texto 2	texto 3	texto 4	texto 5	texto 6	texto 7	
Alisson	X							1
Cleydson	X	X						2
Gabriela	X	X	x	X				4
Izaías	X	X	x	X	x	x	x	7
Jayllane	X	X						2
Jordane	X	X	x					3
José	X	X						2
José Mikael	X	X						2
Kezia	X	X	x	X				4
Lucas	X	X						2
Monise	X	X						2
Thalisson	X	X	x					3

Fonte: Autora. Dados da pesquisa (2017).

O quadro é uma maneira de visualizarmos quantitativamente e qualitativamente a participação dos alunos. Constatamos que os alunos com maior número de participação nas produções tiveram melhorias significativas em sua escrita, pois tiveram contato com diferentes estratégias de textualidade a fim de darem acabamento as suas produções. Alguns alunos deixaram de fazer as atividades devido faltarem às aulas.

4.3 Cenas de sala de aula

Diário de Classe - Aula - Cordel

Iniciamos a aula com a leitura do cordel “Poeta da roça” de Patativa do Assaré.

Em seguida, problematizamos, oralmente, junto com os alunos, o título e algumas expressões do texto “Poeta da mão grossa”, “Meu verso só entra no campo da roça e dos eitos”, como também palavras que revelam variedade da língua não-padrão “fio”, “trabaio”, “paia” “mio”.

Perguntamos aos alunos se eles conheciam outros exemplos de expressões e também pessoas que falavam essa variedade de língua. Uma dos alunos disse que não conhecia. Os outros alunos ficaram calados. A resposta negativa do aluno nos surpreendeu, pois esperávamos que a turma citasse exemplos falados em sua comunidade, já que os alunos estão inseridos em um povoado rural e de baixo nível de escolaridade. Imaginamos que os alunos pudessem estar com vergonha de citar novos exemplos dessa variedade não-padrão por ser desprestigiada socialmente, assim, há também o desprestígio de quem fala essa variedade.

Mediante a recusa dos alunos em reconhecerem essa variedade de língua, manifestada na frase “nunca ouvi essas palavras”, fizemos uma tabela comparativa, no quadro com palavras que apareciam no texto estudado “mio = milho”, entre outros exemplos.

A partir daí, insistimos em perguntar aos alunos quais das palavras eles já tinham ouvido. O mesmo aluno que respondeu a primeira pergunta também respondeu essa pergunta e disse reconhecer apenas a palavra “milho”. Outro colega confirma a opinião do amigo (ambos estão sentados lado a lado). O restante da turma permaneceu em silêncio.

Nós demos início à explicação sobre variação linguística, em termos gerais. Pontuamos que a variedade estudada no poema não é considerada errada, mas outra maneira de falar. Comentamos sobre o desprestígio social dessa variedade por não ser ensinada na escola. “O conceito de uma oposição casa-escola está profundamente arraigado em crenças culturais sobre educação: em suposições, por exemplo, sobre oposições entre conhecimento informal e acadêmico [...]”, conforme Bagno (2002, p.115). Relacionamos nossa explicação ao texto da aula. Após essas explicações, outros alunos começaram a lembrar de terem ouvidos palavras como “paia”, “papé”. Mediante o ocorrido na aula, o fato de os alunos negarem a existência dessa variedade de língua em seu povoado, nos fez entender que precisávamos, enquanto professores, propiciar aos alunos a reflexão sobre o lugar em que vivem, a fim de que pudessem melhor analisá-lo.

Assim, na aula seguinte, convidamos os alunos para visitar alguns monumentos antigos da cidade de Capela. Essa aula foi crucial para iniciarmos nossa pesquisa, embora novas ideias fossem surgindo e o trabalho ganhando novos contornos. Inicialmente pensamos no cordel, porém consideramos que os textos produzidos pelos alunos de memórias literárias tinham mais elementos para a análise.

Diário de classe - Aula 2 –Passeio pela cidade de Capela

Antes de realizarmos o passeio, falei dessa ideia com a diretora e as coordenadoras a fim de que fizessem o pedido de transporte na secretaria de educação da cidade e que uma das coordenadoras nos acompanhasse nessa atividade. A escola já vinha estudando possibilidades de aulas extraclases em Maceió com visitas ao museu, cinema, porto, parque municipal, dentre outras opções. Mas o não acesso ao transporte impossibilita essas programações. No caso do nosso trabalho, o transporte não foi um empecilho devido à proximidade do percurso e termos nos programado dentro da disponibilidade de horário do ônibus. A coordenadora nos orientou em relação à disponibilidade do ônibus. Uma das coordenadoras gostou da ideia, pois já havia pensado em tipos de aula como essas, e se disponibilizou para participar da atividade.

A coordenadora que nos acompanhou é natural da cidade de Capela, assim, ficou responsável pelas explicações sobre os lugares visitados e fez a solicitação para entrarmos numa antiga escola da cidade. Ela nos informou que não teríamos acesso à Igreja Matriz, por esta não abrir no dia em que se realizou o passeio.

Quando falamos do passeio com a turma, alguns alunos se animaram outros não. Esses justificaram que o sol estava quente para caminhar pelas ruas, mas todos foram. O ônibus demorou a chegar, estávamos ansiosos. Todo barulho de carro, imaginávamos que fosse o ônibus. Sempre alguém falava: “É o ônibus” ou “O ônibus chegou”. Todos ficavam inquietos a esperar. O ônibus chegou, entramos, logo partimos.

O percurso da escola até nosso ponto de parada durou cerca de 10 minutos. Descemos do ônibus em frente à Escola Torquato Cabral, primeira escola da cidade. Apreciamos a fachada da escola. Ficamos em frente à escola a olhá-la. Alguns alunos diziam considerar a escola bonita. Perguntei se já haviam entrado nela, muitos alunos disseram que não, só tinham visto por fora. Alguns alunos tiraram fotos de si em frete a escola. Mas algumas poucas fotografias que os alunos fizeram não contemplavam os monumentos em si, mas a parte dos monumentos em que os alunos estavam inseridos. A coordenadora iniciou a explicação,

depois pediu para que lêssemos a placa de inauguração, a fim de fazer relação com a interrupção na construção da escola por causa da 1ª Guerra Mundial.

Entramos na escola, observamos a arquitetura do teto, próximo ao lustre forma o desenho de uma estrela. Os alunos diziam achar diferente o teto e alguns móveis antigos que ainda se encontravam no local. Eles se surpreenderam em saber que muitas coisas eram ainda da época da fundação da escola como o teto e o piso, ambos de madeira. Questionaram o fato da madeira não ter estragado com o tempo. A coordenadora respondeu a essa inquietação dos alunos, falando do tipo da madeira usada nessa construção.

Em outro momento, na sala de aula, que fora transformada em auditório, a coordenadora citou nome de professores, de diretores (apontando para as fotos na parede) e nome de alunos desta escola. Ressaltou o nome desses alunos que fizeram parte do cenário alagoano da política. A coordenadora sugeriu que poderíamos, em outro momento, trabalhar algo sobre os homens ilustres da cidade. Depois, passamos pela igreja matriz que fica defronte ao prédio da prefeitura. A coordenadora fez novas explicações sobre os dois monumentos. Alguns alunos estavam mais próximos da coordenadora ouvindo suas explicações, outro grupo estava tirando fotos da turma em frente à igreja e outro grupo estava mais distante, porém ouvido a fala da coordenadora.

Seguimos juntos para a antiga estação de trem. Segundo a coordenadora, parte da estação foi transformada no prédio da Secretaria Municipal de Educação. Ela falou do trem que passava nos trilhos pelos quais no momento nós andávamos. A professora perguntou se o trem era de carga ou de passageiro. A coordenadora respondeu que de ambos. Um aluno perguntou o que era transportado no trem de carga. A coordenadora respondeu que cana-de-açúcar. A professora pediu para a coordenadora falar sobre alguma de suas viagens feitas no trem. Um aluno perguntou quais os lugares que a coordenadora foi de trem. A professora perguntou se a coordenadora sabia de onde o trem partia e até onde ele ia. Ela disse que o trem fazia o itinerário Maceió-Quebrangulo. A coordenadora falou do movimento de pessoas que esse transporte trazia à cidade, apontou para uma construção em reforma dizendo que foi um hotel da época em que o trem funcionava. Este hotel fechou, após o não funcionamento do trem, pois muitos hóspedes eram trazidos esse transporte.

Fomos a uma árvore centenária, a coordenadora afirmou não saber nada sobre a árvore, mas achou importante passar por lá, porque essa árvore faz parte da paisagem local. A professora perguntou o nome da árvore, espécie, quantos anos, mas a coordenadora reafirmou não saber nada, como também não sabia quem a plantou. Ela contou que alguma família da cidade poderia ter essa informação, todavia nunca foi divulgada. Os alunos já conheciam essa

árvore, pois faz parte da paisagem deste lugar, talvez por isso eles não fizessem questionamentos sobre ela.

De longe, a coordenadora apontou alguns monumentos antigos da cidade e falou um pouco de como fizeram parte de Capela, por exemplo, o banco, o cinema, o clube - a coordenadora disse que dançava carnaval com suas irmãs durante a infância. Uma aluna também comentou ter frequentado esse clube. A coordenadora falou que o fechamento do clube faz pouco tempo. Isso ocorreu depois do acidente na boate Kiss em Santa Maria-RS em 2013, pois o clube local não atendia às exigências de segurança por ser um prédio antigo. Seus donos não conseguiram comprar as propriedades do lado do clube para ampliar o estabelecimento e atender o que era exigido, por exemplo, ampliar as saídas de emergências.

Finalizamos o passeio em Capela, na Praça Central, com a fala da coordenadora sobre esse local e seu entorno. Ela apontou para o guindaste, próximo à linha do trem, era esse instrumento que tirava a cana de açúcar dos caminhões e a colocava no trem, assim, era levada para outras cidades. Nesse momento, alguns alunos ficaram inquietos por estarem com sede e o ônibus está atrasado. A coordenadora sugeriu que os alunos pedissem água num bar próximo, mas os alunos não foram. Nesta praça, ficamos à espera do ônibus para voltarmos à escola.

Diário de classe - Aulas 3 e 4 – Exposição sobre o lugar visitado

Nesta aula, lembramos-nos de alguns momentos do passeio e da fala da coordenadora. Retomamos a pergunta feita durante o passeio se alguém já havia entrado na escola visitada ou na igreja matriz. Alguns alunos disseram nunca terem entrado, outros disseram ter entrado poucas vezes. Com relação à igreja, uma aluna justificou dizendo ser de outra religião.

Iniciamos a atividade desta aula pedindo aos alunos que formassem quatro grupos, que selecionassem as fotos e discutissem os títulos dos seus cartazes. Os títulos escolhidos foram os seguintes: Capela Antiga, com fotos antigas de Capela; História de Capela, com foto e texto sobre Capela; Capela atual (houve uma discussão para saber se o título seria Capela hoje ou Capela atual), Usina João de Deus.

Os alunos demonstravam ansiedade em expor os cartazes porque havia fotos em que eles apareciam. Ansiedade também porque alunos de outra sala iriam ver as fotografias.

Na hora de expor os cartazes, tivemos dificuldades, pois na escola não há um espaço para isso ou algum suporte. Então, fizemos isso nas paredes externas da sala de aula que dão acesso ao pátio, uma sugestão da coordenação. Os alunos decidiram o local, mas a professora orientou que houvesse uma relação cronológica das fotografias.

No dia seguinte, foi dada continuidade à aula. Foi falado da importância da fotografia como registro histórico. Perguntamos aos alunos se eles acharam interessante vê fotos antigas de lugares por onde eles passaram, lugares que eles conheciam. A maioria respondeu que sim. Uma das alunas disse que preferia estudar sobre o amor, tema de aulas passadas para escrita de crônicas. Outras disseram que não, pois já havíamos trabalhado muito sobre isso. Os alunos sugeriram um passeio pela antiga Usina e outros alunos sugeriram um passeio ao rio que passa pelo entorno do povoado. Os alunos sugeriram irmos de bicicleta para chegarmos lá. A professora disse que falaria sobre isso em outro momento. A professora retomou o que ia dizer antes, sugeriu que os alunos tirassem foto do lugar em que eles vivem. Alguns perguntaram se poderia ser do rio. A professora respondeu que sim. Os alunos reforçaram a ideia de irem ao rio tirar fotos. A professora reforçou que a fotografia poderia ser de algo que o aluno se reconhecesse, se sentisse íntimo daquilo que está sendo representado.

A professora, sabendo que nem todos os alunos possuem telefone celular, sugeriu que eles pedissem o celular de alguém emprestado e esclareceu que a foto seria revelada na escola ou apresentada através do projetor. A professora ressaltou que o celular também pode ser usado como instrumento de estudo.

Com a proposta da fotografia, a professora retomou o que ia dizendo no início da aula sobre registro fotográfico como fonte histórica. Perguntou como seria ver fotos tiradas hoje de 50 anos atrás, se os alunos acharam interessante verem fotos antigas. Outra professora de Língua portuguesa disse que achou o trabalho com fotografias interessante. Falou que suas turmas da EJA se reconheceram naquelas fotos, pois se recordaram de como era a cidade em seu tempo de criança/juventude. Essa professora comentou que seus alunos se emocionaram em ter esse contato com o passado por meio da fotografia. Ela aproveitou para fazer sua aula com base no relato de seus alunos. Foi gratificante ouvir esse comentário de uma colega de trabalho.

Diário de classe - Aulas 5 e 6 -Elaboração da entrevista

Pedimos à turma que selecionasse um morador do povoado João de Deus para nos contar fatos vivenciados por ele neste lugar. Como critério de seleção, foi dito aos alunos que o entrevistado deveria ser um idoso com mais de 70 anos. Os alunos apontaram dois moradores: Seu Manoel e Seu Cícero Messias.

Nessa mesma aula, elaboramos, com os alunos, as questões para as entrevistas. Eu questionei o que os alunos poderiam perguntar aos entrevistados sobre a vivência

deles no povoado. Os alunos demoraram a iniciar os questionamentos, sem saber o que perguntarem. Eu iniciei o questionamento sobre a infância do entrevistado. O que poderia ser perguntado sobre essa época da vida dele. À medida que as perguntas eram ditas pelos alunos, eu as escrevia no quadro. Listamos as perguntas abaixo:

Como foi sua infância aqui no povoado João de Deus?

Como eram as brincadeiras em sua infância?

Conte uma situação de medo em sua vida?

Você estudava? / Por que não estudava?

Como era a escola em seu tempo de criança?

Quais lendas eram contadas na sua época de criança?

Quais os tipos de festa que se comemoravam no povoado?

Como eram essas festas aqui no povoado?

Conte uma situação engraçada em uma dessas festas?

Como era o namoro naquela época?

As pessoas que não trabalhavam na usina que outra ocupação elas tinham?

Como eram as condições financeiras do povoado João de Deus quando a Usina moía?

Como eram as condições financeiras do povoado quando a usina parou de moer?

Em que sua família trabalhava?

Como era o comércio por aqui?

O que mudou daquele tempo para cá?

Apesar de os alunos estarem calados no início da elaboração da entrevista, eles fizeram questionamentos que considerei bem interessantes pelo fato de refletirem sobre as condições financeiras do povoado. Essa temática gerou várias perguntas. Mas a pergunta que animou os alunos foi sobre as lendas, pois um dos entrevistados tem a fama de ser contador de causos. Os alunos riam ao imaginar que o entrevistado falaria que já viu os personagens folclóricos e comentavam situações possíveis que o entrevistado narraria.

Diário de classe - Aula 7-8 - Entrevista com Cícero Messias

No dia anterior à entrevista, a professora, a coordenadora da escola e uma aluna foram à casa de Cícero Messias para convidá-lo a uma entrevista na escola às 13:00h

do dia seguinte. Essa entrevista teria como pauta as vivências do entrevistado na comunidade em que ele vive. O entrevistado falou que talvez não fosse porque tinha médico, mas a coordenadora lembrou ao Cícero que o posto do povoado só funciona até as 11 horas, assim daria tempo dele chegar à escola, já que esta fica em frente a sua casa e o posto fica ao lado.

Cícero disse que estava em dúvidas se iria porque não sabia o que falar, mas nós tentamos tranquilizá-lo ao reforçar que eram perguntas sobre a vida dele: nome, idade, como era sua infância naquele povoado, entre outras. Por fim, o entrevistado concordou que iria à escola no dia e horário marcado.

No dia seguinte, estávamos a esperar pelo entrevistado, como ele não chegava, uma aluna se ofereceu a ir chamá-lo. Estávamos ansiosos na sala a esperar por ele. Os alunos já estavam com os cadernos, canetas e celulares posicionados para o momento da entrevista, mas nada de Cícero aparecer. Ao retornar da casa de Seu Cícero, a aluna disse que ele já estava se arrumando. Passados uns 20 minutos, um aluno traz o recado do entrevistado dizendo que não dava para comparecer. Um aluno disse que ele estava com vergonha de ir à escola por não saber o que dizer. Mediante esse fato, alguns alunos sugeriram irmos à casa do entrevistado. A turma concordou e todos foram.

Chegando à casa do entrevistado, este encontrava-se no quintal. Avistamo-lo ainda da entrada da casa, pois o quintal é aberto, sem muro ou cerca e fica na lateral de sua casa. Sr. Cícero nos convidou para entrarmos no quintal, apesar de alguns alunos já terem adentrado, mesmo sem o convite do dono da propriedade. Um dos alunos, que não havia entrado ainda, falou que aquilo era invasão de privacidade.

Sr. Cícero sentou numa parte de cimento feito um banco e encostado há um tanque d'água; os alunos e eu ficamos em pé. Pedimos a autorização do entrevistado para filmá-lo. Nossa entrevista durou 40 minutos. Apesar de termos elaborado um roteiro de entrevista, os alunos ficaram intimidados em fazer as perguntas ao entrevistado. Este estava tranquilo e foi cooperativo ao responder as perguntas da entrevista feitas por mim e pelos alunos.

O entrevistado é tido, no povoado, como um contador de causos. Um momento interessante na entrevista foi quando eu perguntei sobre as lendas do povoado. Os alunos começaram a se entreolharem e rirem baixinho porque sabiam que iam ouvir uma contação de histórias. Os alunos ficaram muito atentos à narração do entrevistado, principalmente, porque o entrevistado põe-se participante da narrativa como narrador

personagem.

Ao finalizarmos a entrevista, Seu Cícero nos convidou a voltar caso precisássemos de mais informações.

Diário de classe - Aula 9-10 - Seleção de informação

Após a entrevista, assistimos a filmagem na sala de aula. Pedi aos alunos que anotassem o que acharam mais interessante na fala de Seu Cícero. A partir dessas anotações, os alunos escreveram suas próprias narrativas com base nas memórias do entrevistado.

Num primeiro momento, os alunos anotaram o maior número de informações que conseguiram apreender. Eles questionaram a rapidez da fala do entrevistado em relação à lentidão de suas escritas. Assim, voltamos várias vezes ao mesmo trecho para melhor compreensão dos alunos. Devido às dificuldades apresentadas, os alunos fizeram as anotações em duplas. Terminadas as anotações, os alunos digitaram seus textos. Percebemos que só um aluno dominava as técnicas de digitação. Perguntei quem possuía computador em casa, somente esse mesmo aluno respondeu que possuía.

Num segundo momento, orientei aos alunos a escolherem um aspecto das anotações feitas, com a finalidade de manterem uma única temática no texto produzido. A temática recorrente, no texto dos alunos, foi a lenda. Como já citei, os alunos se mostraram muito interessados ao ouvir falar sobre as lendas, principalmente, porque o entrevistado se coloca como personagem da história narrada.

Durante a entrevista, o Sr. Cícero Messias contou que seu nome de batismo é Romão Messias, mas é conhecido no povoado por Cícero Messias. Assim, os alunos usam os dois nomes em seus textos para nomear esse entrevistado. Alguns detalhes relevantes das fase de refacção faremos apenas dos textos do aluno Izaías e da aluna Kezia nos tópicos 5.1 e 5.2.

IMAGEM 1 - Alunos digitam seus textos no laboratório de informática da escola.



Fonte: Autor. Dados da pesquisa (2017).

IMAGEM 2 - Alunos escrevem seus textos em sala.



Fonte: Autor. Dados da pesquisa (2017).

Etapa 2: Leitura e discussão sobre o tema

Levamos para discussão, em sala de aula, o livro *Infância*, de Graciliano Ramos, por estar inserido na literatura confessional, assim como as memórias literárias. Outro fator que influenciou a escolha dessa obra foi o tipo de linguagem, por trazer expressões de variedade linguística rural e regional, nas quais os alunos puderam observá-las para criar seus modelos.

Trabalhamos os três primeiros capítulos do livro: *Nuvens*, *Manhã* e *Cinturão*. A leitura se deu de maneira silenciosa e em voz alta. Os alunos mostraram-se interessados e se

identificaram com algumas passagens do texto. Davam exemplos de suas próprias vivências que se assemelhavam ao texto narrado.

Nas discussões sobre o texto, analisamos a temática da infância, o discurso em primeira pessoa, os verbos no pretérito imperfeito do indicativo, os advérbios, expressões memorialísticas, adjetivos, e figuras de linguagem. Essas categorias, nesse primeiro momento, foram estudadas de maneira mais funcional. Procuramos mostrar como elas coadunam para a construção da tipificação memorialística e da narrativa. Por exemplo, observamos, no fragmento do texto Nuvem “primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta”, que a introdução já sinaliza uma narrativa memorialística, por meio da expressão “guardei na memória”, assim como o uso dos verbos no pretérito imperfeito “guardei” e “foi”.

Na passagem do texto Manhã, “MERGULHEI numa comprida manhã de inverno. O açude apoiado, a roça verde, amarela e vermelha, os caminhos estreitos mudados em riachos, ficaram-me na alma”, enfatizamos os adjetivos, apontando para o quadro imagético que vai sendo pintado no imaginário do leitor. Sugerimos aos alunos que tentassem construir essas imagens em seus textos. Fizemos o exercício de lermos esse trecho com os adjetivos e sem os adjetivos. Perguntamos aos alunos qual a leitura que causava mais emoção. Responderam que a leitura com uso dos adjetivos. A partir daí, quando queríamos que os alunos detalhassem melhor seus textos, dizíamos escrevam com muita emoção. Queremos rir com seu texto, queremos ter surpresas, queremos ter medo. Essas frases seguiram as atividades como um reforço.

No segundo momento desse módulo, estudamos de forma mais conceitual as seguintes categorias já citadas: verbos no pretérito imperfeito do indicativo, os advérbios, adjetivos, e figuras de linguagem. Para isso, fizemos conjugação de verbos; como também, uma seleção de trecho de músicas, na quais ouvíamos e analisávamos as letras a fim de observar como eram construídas as figuras de linguagem. Os alunos consideraram interessante o trabalho com música e pediram para que tivéssemos mais aulas desse tipo.

Etapa 3: A retextualização

Nesta etapa da pesquisa, assistimos ao vídeo “Escrevendo memórias na sala de aula”, disponível no portal do professor, que faz parte do acervo da Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro. Esse vídeo mostra alunos fazendo entrevista e produzindo um texto a partir da conversa com o entrevistado. Esse material foi bem significativo para que os alunos compreendessem como proceder com o material coletado. Reforçamos as explicações sobre a retextualização das entrevistas, enfocando as cenas do vídeo.

Durante esse segundo módulo, também usamos textos de memórias literárias produzidos por alunos participantes das Olimpíadas de Língua Portuguesa de anos anteriores. Consideramos que levar materiais produzidos por outros alunos torna a experiência mais compartilhada, como também gera um sentimento de identidade, pois ainda há a idéia de que escrever é um dom ou um trabalho de escritores. Então, frisamos durante as aulas que jovens da mesma série e da mesma idade estavam escrevendo e participando de concursos, ou seja, estávamos tendo novas experiências sociais por meio de seus textos.

Nessa fase do trabalho, os alunos já haviam feito as entrevistas e já haviam escrito o primeiro texto, em sala de aula, após assistirem a entrevista. Esses textos foram digitados.

Consideramos interessante levar os alunos para a sala de informática, porque a maioria deles não tem acesso a esse recurso em casa. Como prevíamos, poucos alunos sabiam usar recursos da digitação, por exemplo, alternar letras maiúsculas e minúsculas, espaço, acentuação, parágrafos. Alguns alunos possuem telefone celular, mas a digitação e as ferramentas são acionadas de modo diferente de um computador de mesa.

Elaboramos algumas explicações sobre digitação e prosseguimos com a aula. Os alunos nos solicitavam para ajudá-los com o uso das ferramentas de informática; como também pediam auxílio a outros colegas que já tinham conhecimento um pouco mais avançado. Mesmo com dificuldade em relação à digitação, os alunos não se mostraram desanimados, pelo contrário, as aulas na sala de informática são sempre bem aceitas.

Conseguimos concluir essa aula de maneira produtiva, embora os textos não estivessem dentro do padrão de formatação. Tivemos nessa aula dificuldades técnicas, pois os computadores não possuíam dispositivos para *pendrive* ou possibilidade de impressão. Obtivemos os textos digitados por meio de fotos que tirávamos da tela do computador.

Houve vários imprevistos para continuarmos utilizando a tecnologia em nossas aulas, como computadores sem funcionar por questões técnicas e outros. Outra vez não conseguimos assistir à entrevista que havíamos gravado, pois não se sabia onde o fio da caixa de som estava. Acontecimentos como esses atrasavam nosso cronograma de pesquisa, ainda precisávamos reelaborar outra aula para substituir aquela que não conseguimos realizar por falta de algum equipamento. Então, decidimos não centrar nossas aulas ao uso de computadores.

Etapa 4: A produção textual

Orientamos os alunos para a elaboração do texto. Solicitamos que centrassem suas produções num fato da vida do entrevistado, a fim de manter a unidade textual. Perguntamos aos alunos em quais trechos da entrevista eles haviam se identificado. Todos responderam que

gostaram da passagem em que o entrevistado fala sobre as lendas locais. Assim incentivamos os alunos a desenvolverem seus textos com base nessa temática.

Consideramos ser interessante incluir as lendas nesse trabalho por fazer parte da mesma tipologia narrativa da Memória literária e assim evitar que os alunos se detivessem ao gênero relato. Dessa maneira, trabalhamos na perspectiva de agrupamento de gêneros de Scheneuwly e Dolz (2004). Para esses autores,

a hipótese de trabalho subjacente é a de que há uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros agrupados, para que transferências se operem facilmente de um a outro [...]” (2004, p.53).

Por meio do agrupamento de gêneros, tentamos mostrar aos alunos que a narrativa estava presente tanto no gênero memórias literárias, quanto nas lendas. Quando o aluno percebe isso, consegue melhorar a progressão temática de seu texto.

Nesse sentido, sugerimos que os alunos retextualizassem suas narrativas a partir de uma das lendas mencionadas pelo entrevistado. Selecionamos duas versões, que circulam na internet, sobre Comadre Fulozinha e duas versões sobre Fogo-corredor para que os alunos pudessem analisar os elementos da narrativa como personagem, espaço e tempo. Assim, descrever melhor seu texto. O motivo de selecionarmos duas versões da mesma lenda se deu pelo fato de desconstruirmos a idéia de uma modelo ideal de texto. Refletimos com os alunos a idéia de que um texto pode ter múltiplas possibilidades de reconstrução. Assim, os alunos poderiam usar dessas possibilidades sem se prender a copiar os textos que eram lidos em sala de aula.

Percebemos que os alunos tiveram dificuldades em cortar algumas informações que dispersavam dessa temática, como também em concatená-las a fim de estabelecer elos de sentido entre as informações. Solicitamos aos alunos que detalhassem melhor alguns trechos para dar visibilidade ao espaço, tempo e ações. Orientamos ainda que mantivessem as histórias, as descrições e os comentários do entrevistado; como também que usassem recursos expressivos, estudados em sala de aula que pudessem representar emoções e entonações do entrevistado, usando a variedade linguística regional.

Etapa 5: A refacção dos textos

Nessa etapa do trabalho, fizemos intervenções por escrito, por meio de bilhetes. Esse recurso nos auxiliou na sistematização de nossas orientações, pois analisávamos o texto do aluno e refletíamos como íamos intervir neles. Os bilhetes nos deram a possibilidade de termos espaço maior para as nossas colocações, pois, em outras situações, escrevíamos à

margem do texto do aluno ou fazíamos marcações. Fazíamos isso de forma limitada para estabelecer a interlocução com os alunos. Quando a problemática do texto era apenas lexical, as marcações e codificações podiam ser proveitosas e previamente negociadas entre alunos e professores, mas quando o problema textual necessitava de uma modificação de estrutura ou de conteúdo, o bilhete acabava sendo o recurso mais apropriado.

Para trabalharmos a refacção, adotamos uma visão global de texto que inclui o gênero e a tipologia. Assim, direcionávamos as orientações nesse sentido a fim de trabalharmos as dificuldades dos alunos em estruturar o texto.

A partir do primeiro texto que os alunos fizeram a partir da entrevista, iniciamos com o trabalho de refacção, o qual consistiu em revisão e reescrita. Essa etapa da produção textual requer acompanhamento específico, pois as dificuldades dos alunos são heterogêneas. Lidar com isso exige muita leitura por parte do professor para conseguir orientar as refacções. As aulas e os encaminhamentos necessitam estar bem sistematizados para auxiliar o aluno na compreensão da problemática e no percurso da reescrita de seus textos, pois,

não basta contenta-se em sublinhar as inadequações, apontá-las com códigos nem sempre bem entendidos pelo aluno, colocar pontos de interrogação ou exclamação diante de expressões mal empregadas deixando a cargo deste verificar o que está incorreto. Apenas verificar, pois não vai ser dada a ele a oportunidade de buscar outros recursos de forma e de conteúdo que lhe permitam melhorar o texto por meio de uma reescritura, substituir as frases mal formadas, acrescentar ou modificar conteúdos a ser avaliados (THEREZO, 2008, p.11).

Constatamos que o aluno, quando auxiliado a planejar seus textos, tem condições melhores de utilizar seus conhecimentos prévios, como também fica mais livre para revelar seus indícios de estilo e de autoria. Segundo Ruiz (2015, p.178),

isso tudo significaria, principalmente, entender que ensinar a ler e escrever é ensinar a ler e escrever *textos* coerentes, para o que se ativam conhecimentos de várias ordens, não só gramatical, mas, igualmente, o cognitivo, o sociointeracional, o pragmático e o discursivo [...]. (Grifo da autora).

Num primeiro momento, em nossa pesquisa, pensamos em incluir o uso do computador para a digitação dos textos, mas por questões técnicas não foi possível usar esse recurso de acordo com nossas necessidades. O fato de ter de reescrever o texto a cada modificação fazia com que os alunos não detalhassem muito seu texto a fim de não aumentar o trabalho de copiar. A partir da segunda produção os alunos se mostram cansados em dar continuidade ao trabalho. A pesar do cansaço físico, os alunos se mostraram muito

disciplinados na cópia do texto, pois não queriam rasurá-los e se empenhavam para que as letras fossem legíveis.

5 IDENTIDADE & MEMÓRIA NA TRAMA DOS TEXTOS: ESCREVER E REESCREVER A MEMÓRIA DO OUTRO

O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.
Certeau.

Nesta seção, apresentamos um recorte do nosso *corpus*, no qual analisaremos como o aluno manifesta, através de recursos linguístico-discursivos, as memórias e identidades do seu entrevistado. Dessa forma, investigaremos como o aluno materializa o gênero Memória literária e faremos intervenções nas produções dos alunos por meio de bilhetes. Essas análises serão embasadas em autores como Bronckart, (1999); Michael Pollak (1992) e Morigi, Rocha e Semensatto (2012).

Para Lüdck e André (2004, p. 22), “[...] determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”. Partindo desse pressuposto, percebemos que existem várias visões para um mesmo caso analisado, não sendo nenhuma delas a mais verdadeira. Dessa forma, não é pretensão nossa ter a correta e única interpretação do presente caso, mas aceitar as análises dos leitores como tão significantes quanto a nossa.

5.1 Texto 1 – Minha vida

Selecionamos o texto de Izaías e Kezia para nossa análise, por apresentar alguns fatores: a) participam de todas as etapas da pesquisa; b) conseguem atender a proposta de produzir o gênero Memórias literárias; c) possuem as estruturas básicas da narrativa; d) apresentam dificuldades estruturais que são as mesmas de alguns alunos da turma.

O primeiro texto de Izaías foi praticamente um apanhado das informações ouvidas na entrevista. Ele tentou escrever o máximo de informações sem se preocupar com a organização textual propriamente dita. Nesse momento, deixamos os alunos à vontade para selecionar o que consideravam mais interessante na entrevista. Mas havíamos feito a recomendação do uso da primeira pessoa narrativa e do uso pretérito imperfeito. A seguir, apresentamos o texto:

TEXTO 1

Minha vida

No lugar qui eu moro tem um homem que gosta de conta história no campo perto da minha casa chamado roman mais comnhesido como Cícero Messias.

Na minha infância eu trabalhava no campo de segunda a sábado não tinha tempo de estudar.

Aos domingo eu jogava ximbra, e ia caçar passáro e frutas para mata a fome minha e da minha familia .

Minha primeira mulher mãe dos meu filho mim deixou eu com eles em casa e disse que ia com prar leite mais nunca eu vi ela agora eu cuido deles sozinho.

Um dia eu foi percar no rio com minha vizinha eu vi uma visão ela desmaiou com o meu grito, e o meu pai me me ensinou uma rezinha ; Deus pai pequenino me acompanhe em meu caminho 7 anjos me acompanhe 7 estrelas me ilumine.

Em um certo dia eu discuti com meu vizinho ele sacou a arma, então eu tomei a arma dele e dei 5 tiros na cabeça dele , quando eu olhei os tiros tinha pegado nos pés dele.

As doenças que tinha no meu tempo era essas febre, peste, sarampo muitas crianças morreu com essas doenças a minha filha moreu com uma dessas do ensa chamada peste mais não tinha remédio para esa doença.

A minha vizinha falava que a flozinha fazia tranças no rabo do cavalo , eu não acreditava e eu dizia que a minha irm a fazia as tranças.

A minha primeira mulhere teve 18 filhos , e a outra teve 8. Eu ganhava 1 tustão quando eu trabalhava na usina.

Como percebemos no texto do aluno Izaías, o narrador assume a primeira pessoa narrativa, mas não assume a identidade do morador, pois este é apresentado como se fosse um vizinho do narrador, e não o próprio narrador-personagem “no lugar qui eu moro tem um homem que gosta de conta história no campo perto da minha casa chamado roman mais comnhesido como Cícero”.

Nesse fragmento, o aluno inclui a figura do contador de histórias. Esta personalidade é bastante presente em povoados e pequenas aldeias. O contador de história tem o “poder” de reunir as pessoas, preservar a memória e a identidade da cultura local. Quando falamos na turma que precisávamos de um morador para ser entrevistado, o contador de histórias, Seu Cícero, foi logo citado, visto ser uma pessoas popular no povoado, conhecido por todos e agrada as pessoas de diferentes idades. Suas histórias pessoais se confundem com as histórias locais por viver ali há bastante tempo e por transformar a realidade em acontecimentos da lieteratural oral. Conforme (MORIG et al, 2012, p. 182) “A transmissão da tradição, ancorada nas lembranças e aprendizados passados que se alojam na memória individual e coletiva, através da experiência socialmente compartilhada [...]”.

O texto do aluno apresenta alguns fatos marcados cronologicamente por meio de expressões adverbiais de tempo “de segunda a sábado”, “aos domingos”, “um certo dia” que dão ao texto característica de narrativa. Mesmo nessa fase inicial, o aluno não se ateu ao

gênero entrevista, o qual foi utilizado para obtenção das informações, nem produziu relato, gênero que pode ser confundido com Memórias (literárias).

Observamos que nessa fase de produção, o aluno já resgata a vivência local, na esfera pessoal “em um certo dia eu discuti com meu vizinho” como também na esfera social “as doenças que tinha no meu tempo era essas febre, peste, sarampo muitas”. No entanto, essas vivências trazem seus pormenores esparsos e sem tratamentos literários, ou seja, sem o uso de figuras de linguagem.

O aluno sente dificuldade em estabelecer a progressão tematical da narrativa, devido ao não detalhamento dos acontecimentos, como também pelas mudanças de tópicos sem as devidas articulações. O autor insere vários referentes que não estão bem sinalizados, dificultando a progressão temática do texto. Nota-se que do assunto “infância” o narrador passa para “minha primeira mulher”. Na sequência do texto, depois de comentar sobre “um dia eu fui percar no rio com minha vizinha”, o aluno menciona a reza que aprendeu com o pai “e o meu pai me me ensinou uma rezinha”. Em seguida, o foco temático passa da discussão com o vizinho para as doenças que assolavam a sua região, e deste para as lendas contadas em sua época, depois retorna para a temática minha primeira mulher e finaliza o texto com o valor de seu salário naquela época.

Foi com base nessas observações que traçamos as orientações ao aluno, a fim de auxiliá-lo na composição textual. Para isso, escrevemos-lhes bilhetes. Explicamos, durante as aulas, que a função do bilhete era encaminhá-lo no processo de escrita, com sugestões específicas para cada texto.

Para executar tal procedimento, saímos pela sala de aula distribuindo os bilhetes a cada aluno. Eles olhavam de forma intrigada para saber o que era, o que estava escrito, mas não nos perguntaram nada, apenas se questionaram entre si. Alguns alunos trocaram os bilhetes para ler o do colega, outros alunos preferiram afastar-se da turma de amigos e ler sozinhos, num canto da sala. Depois que eles leram, tiramos as suas dúvidas com relação às sugestões escritas nos bilhetes.

Bilhete 1. Oi, Izaías, Percebi, em seu texto, que você fez uso de alguns assuntos estudados em sala de aula como verbo e advérbio. Esses recursos fazem com que o seu leitor se sinta realmente no passado. Seu texto relata vários aspectos da vida de seu Cícero. Penso que se você escolher um só aspecto poderá dar mais detalhe para o seu leitor sobre a história narrada. Como sugestão, você poderia escrever sobre as lendas contadas naquela época, ou sobre o namoro naquela época, ou sobre o modo de se vestir daquele tempo. Ao ler sobre isso, eu (como sua leitora) gostaria de me sentir nessa história, sentir medo, rir, me surpreender... Como recurso de escrita, você poderia usar mais adjetivos e figuras de linguagem. Lembra daquela aula sobre figuras de linguagem em letras de música romântica? Lembra

que consideramos algumas canções interessantes justamente pelo uso desse recurso. Abraços. Jennifer.

Quando solicitamos o segundo texto, já havíamos concluído o quarto módulo. Percebemos que os alunos já utilizavam alguns recursos textuais estudados em sala de aula, como verbos no pretérito imperfeito e expressões memorialísticas. No entanto, nessa fase do trabalho, o aluno Izaías ainda não tinha conseguido estabelecer a unidade temática em seu texto, ao invés disso o aluno acrescentava novas informações ao texto ainda sem estabelecer progressão temática, e não reformulava o que já tinha escrito. Numa visão intersubjetiva de ensino-aprendizagem,

o papel do professor, no diálogo com o aluno e o conhecimento, seria o de estruturar a comunicação pedagógica, confrontar dados e informações, tomar decisões no campo da didática, dinamizando novas situações de aprendizagem. (SUASSUNA, 2007, p. 39).

Para auxiliar o aluno, escrevemos-lhe outro bilhete, no qual buscamos ser mais específicos em nossa linguagem e nos objetivos de nossas orientações. Enfatizando que construísse uma única temática, em seu texto. Tentamos lhe mostrar que o texto poderia ser constituído por parte, pois constatamos que o aluno sentia dificuldade ao tentar lidar com muitas informações. Sugerimos que ele deveria trabalhar em dois planos: no primeiro, deveria desenvolver a narrativa em torno de uma das lendas citadas pelo entrevistado; no segundo plano, o aluno deveria se basear em aspectos históricos da vida do entrevistado para contextualizar a narrativa.

Desse modo, com base no primeiro plano, elaboramos algumas perguntas sobre o texto do aluno a fim de que ele percebesse que era necessário detalhar mais algumas passagens. Dessa forma, incluímos as sequências descritivas por meios de perguntas do próprio texto do aluno. Durante a leitura das lendas, íamos mostrando a eles as características físicas das personagens. De acordo com Bronckart, (1999, 244) “é no interior dos discursos da ordem do NARRAR e, mais particularmente, no quadro mesmo da sequência narrativa, que, habitualmente (e facilmente), a tradição e o uso identificam as sequências descritivas”. Buscamos ativar o conhecimento que o aluno já havia construído ao longo dos seus anos escolares e de suas vivências sobre o gênero lendas e sobre as tipologias Narração, Descrição e Dialogal.

Bilhete 2. Izaías, Seu texto apresenta muitas informações da vida de seu entrevistado, porém essas informações estão sem ligações. Sugiro que você faça seu texto por parte. Primeiro desenvolva com mais detalhes os trechos

que se referem à lenda. Defina qual lenda você vai trabalhar no texto (O que você viu no rio foi Fogo Corredor/ Cumadre fulozinha). Qual a cor do Fogo Corredor? Como é a Cumadre fulozinha? O que as pessoas fizeram quando viram tal ser? Como essas pessoas se comportaram? Como eram seus gestos? Como era o comportamento das pessoas que ouviam essas histórias? O que elas falaram? Segundo momento, você resume as informações da vida do seu entrevistado para fazer a introdução e a conclusão do seu texto. Você deve incluir também, em seu texto, referências aos lugares da usina e da vizinhança. Abç, Jennifer.

Percebemos que o aluno Izaías segue as orientações do bilhete, dessa maneira já é visível a progressão temática em seu texto, ao ordená-la em uma única temática.

Texto 2

Minha vida

Quando criança, eu costumava jogar ximbra aos domingos e quando aquela fome chegava eu saía de casa para matar passarinhos e pescar peixe

Meu pai não deixa-va eu ir para as festas porque eu era muito novo. O Peri era um palhaço naquela época.

Eu não estudava porque não tinha escola, então tinha que trabalhar, eu trabalhava de segunda a sábado para ajudar a sustentar a família, eu ganhava 1 Tustão plantando cana para a usina.

As mulheres naquela época só usavam saias longas, e só namoravam com homens estavam com a calça rasgada e com a enxada no ombro.

Naquela época eu tinha um vizinha que costumava contar histórias para nós, um certo dia ela disse que viu a comadre flozinha em um pé de mamão e tinha cabelos longos e fazia tranças no rabo dos cavalos.

Lembro-me de uma noite de lua que eu estava pescando, então eu via visões de pessoas que já havia morrido, mas eu não os conhecia.

A minha vizinha quando viu aquilo ela desmaiou porque nunca tinha visto algo parecido.

Naquela época havia muitas doenças que matava muita gente, eu tive uma irmã que teve uma dessas doenças meu pai conversou com um amigo e ele disse qual era o remédio, então meu pai comprou o remédio, quando minha irmã tomou o remédio ela morreu porque era uma doença perigosa.

Minha primeira mulher teve 16 filhos em uma manhã me falou que ia comprar leite para os meninos, mas ela nunca mais voltou me deixou criando 16 filhos.

Sempre antes de dormir eu rezo todas as noites

Meu nome é CICERO MESSIAS ALVES DA SILVA eu tenho 78 anos moro na usina João de Deus

No primeiro parágrafo, o aluno consegue estabelecer a relação entre ideia principal e ideia secundária, como podemos ver no seguinte trecho: “eu tinha uma vizinha que gostava de contar história”, é a ideia principal. Esta comanda as ideias secundárias que consiste em detalhar o espaço e inserir a fala da personagem, assim, as ideias secundárias enriqueceram o texto com informações e estabeleceram relações internas no parágrafo. Alguns outros problemas de coesão necessitam de aulas específicas para serem resolvidos, pois não eram nosso foco neste trabalho.

No segundo parágrafo, o aluno Izaías também consegue estabelecer a relação entre a ideia principal e ideia secundária de forma a garantir a continuidade temática do parágrafo.

Um outro recurso que o aluno faz uso neste parágrafo é o uso do discurso direto. Apesar de esse assunto não ter tido uma aula específica, foi abordado em sala de maneira mais funcional. À proposta que vamos lendo o texto, nós enfatizávamos como as personagens iam interagindo e como isso era marcado na escrita. Já havíamos constatado em outras situações que o aluno Izaías fazia uso deste e de outros casos de pontuação. Assim, nós questionamos esse aluno pessoalmente sobre isso.

O aluno pediu o texto de volta e fez uma releitura para pontuar seu texto. Relembramos, junto com o aluno, os casos estudados sobre orações coordenadas. Tentamos explicar os casos de pontuação em orações subordinadas adverbiais, pois é bastante presente em seu texto, mas ao analisar a primeira oração, chegamos a conclusão que esse assunto necessitaria de várias aulas. Preferimos enfatizar os casos de pontuação em discurso indireto e o uso do ponto final. Nessa fase do trabalho, sempre há o risco de perder o foco, pois há várias questões que precisam ser melhoradas no texto do aluno. A partir do nosso foco, privilegiaremos a estruturação do texto, dando ênfase à introdução.

Ainda no segundo parágrafo, consideramos interessante o fato de o aluno ter marcado a fala da personagem com letra maiúsculas sinalizando o grito, uma voz alterada emocionalmente “SOCORRO, SOCORRO, é o fogo CORREDOR”. Não trabalhamos esse recurso em sala de aula. Consideramos que o aluno já está conseguindo usar suas estratégias de escrita em seu texto, uma vez que está organizando melhor suas ideias por escrito, ele visualiza melhor a revisão do seu texto e assim pode refletir sobre seus conhecimentos prévios. No terceiro e no quarto parágrafo, a ideia principal é mantida, entretanto as ideias secundárias não foram bem detalhadas.

Nessa etapa do trabalho, os alunos reclamavam de cansaço físico pelo fato de precisarem sempre reescrever o texto após modificá-lo. Inicialmente havíamos pensado em fazer as refações no computador para poupar os alunos desse trabalho de mera cópia, mas

não foi possível ter acesso a esse recuso tecnológico no momento de nossas necessidades. Dessa maneira, preferimos ser colaborativa com o aluno e aceitamos suas escolhas em seu texto. Neste trecho “as crianças correram para casa muito nervosa e seus pais perguntaram o que tinha acontecido, mas elas não falaram com muito medo e assustadas com o que viram”, o aluno deixa claro que não prefere dar voz às personagens, ou seja, de usar o discurso direto. Preferimos atenuar nossas orientações quando não houvesse uma problemática que prejudicasse a compreensão do texto. Assim, abríamos espaço para o aluno manifestar seu estilo e autoria.

Com relação à conclusão apesar de curta, ela traz uma reflexão que sintetiza sua produção, pois trata das memórias e da infância, desta maneira há o fechamento do texto, pois este retorna ao seu ponto inicial.

No tocante à memória e à identidade, elas aparecem imbricadas em algumas situações. Quando o aluno marca em seu texto “O Peri era um palhaço naquela época” remete às lembranças de infância do entrevistado que vivenciou a tradição do folguedo. O entrevistado questionou os alunos se eles conheciam o que era o Peri, o que era o Reisado, se já viram esse tipo de apresentação. Ao constatar que ninguém respondia, lamentou o esquecimento dessa tradição e confessou que seus filhos também não tinham interesse no Folgado, nem nas rezas que aprendera com seu pai. Assim, percebemos que a memória individual do entrevistado está inserida na memória coletiva do Folgado e das rezas.

[...] a memória coletiva envolve sentimentos de pertença e identidade, já que a memória é sempre dependente das interações e dos grupos sociais. A memória coletiva é caracterizada por um intenso componente afetivo que surge da interação e das experiências entre os membros da comunidade. Nessa medida, ela é importante para manter a integridade e a sobrevivência do grupo no tempo. Quem faz o tempo da memória coletiva é o grupo. (MORIGI, ROCHA, SEMENSATTO, 2012, p. 184).

O outro aspecto que envolve memória e identidade é na passagem do texto em que o aluno se refere ao lugar de origem “usina João de Deus”. A origem também marca o lugar social, o qual pode ser de inclusão ou exclusão. Existem lugares que são privilegiados em detrimento de outros. A região sul em relação à região norte; a zona urbana em relação à zona rural. Assim, seus moradores serão discriminados ou não, simplesmente pelo seu lugar de origem. Um morador da região norte-nordeste e da zona rural, geralmente, sofrem preconceito linguístico. Dependendo da situação, o valor geográfico pesa mais do que o valor social ou o grau de escolarização. Reconhecer-se como morador da Usina João de Deus é assumir os valores que a sociedade atribui a zona rural ou renegá-lo e construir, junto com a comunidade

local, novos valores. Consideramos como ressignificação de valores que o professor de Língua Portuguesa contribua ao trabalhar, em sala de aula, memória e identidade.

Texto 3

Quando criança na usina João de Deus, eu tinha uma vizinha que gostava de contar história que havia acontecido nos tempos atrás, em uma linda noite estrelada estávamos sentados em frente de nossa casa conversando, então ela falou: que noite linda, como estava na noite que eu vi o fogo corredor .

As crianças ficaram em silêncio e curiosas para saber como foi que aconteceu. Ela começou contando o que havia acontecido. Depois que ela terminou de contar, de repente surgiu um clarão amarelo no céu as crianças correram pra lá e pra cá dizendo: SOCORRO, SOCORRO, é o fogo corredor. Elas ficaram com muito medo daquele clarão amarelo no céu por que nunca tinham visto algo parecido com aquilo.

Quando o fogo corredor desapareceu as crianças correram para casa muito nervosa e seus pais perguntaram o que tinha acontecido, mas elas não falaram com muito medo e assustadas com o que viram.

A minha vizinha não aguentou vendo as crianças correndo começou a sorrir como elas corriam.

Quando me recordo dessas histórias sinto muita falta da minha infância.

Na orientação do quarto texto, não escrevemos um novo bilhete, seguimos as sugestões do bilhete anterior, pois ainda havia encaminhamento que o aluno precisava realizar, como este: “segundo momento, você resume as informações da vida do seu entrevistado para fazer a introdução e a conclusão do seu texto. Você deve incluir também, em seu texto, referências aos lugares da usina e da vizinhança”. O aluno segue o que o bilhete sugere e faz um resumo das informações sobre a vida de seu entrevistado. Como vimos, estas informações já estavam contidas nos primeiros texto dos alunos, o trabalho aqui foi praticamente juntar as partes do texto e acrescentar a referência do lugar em que se passa a narrativa.

Oralmente, chamamos a atenção do aluno para o título do seu texto. Questionamos se o título que ele havia dado inicialmente iria permanecer ou se queria mudar. Pedimos ao aluno para reler sua produção e pensar em palavras ou ideias que estivessem contidas nela. Assim, o aluno modifica o título “Minha vida” para “Lembrança da Infância”. Consideramos os dois títulos bons. O último sinaliza o gênero Memórias que ocorre na infância. Notamos que o aluno fez uma intertexto com o título do livro Infância de Graciliano Ramos. Essa obra foi

lida durante nossas aulas. Dessa maneira, o aluno começa a aguçar seu raciocínio para a parte semântica do texto, uma vez que ele já está conseguindo solucionar problemas estruturais.

Texto 4

LEMBRANCAS DA INFANCIA

Eu , cíceros messias alves da silva, moro na usina joão de deus.

Trabalhava cortando cana-de açúcar para a usina. Era um trabalho muito duro porque eu tinha que trabalhar de segunda a sábado para ganhar 1 tostão. Trabalhava muito na semana e aos domingos iam a festas para me divertir, depois do trabalho, eu ia para a porta da vizinha ouvir histórias de assombração.

Em uma linda noite estrelada estávamos sentados em frente a casa dela, então ela falou: que noite linda, como estava na noite que eu vi o fogo corredor.

As crianças ficaram em silêncio e curiosas para saber como foi que aconteceu. Então ela começou a contar como havia acontecido .

Depois que ela terminou de falar para as crianças de repente surgiu um clarão amarelo no céu e elas começaram a correr pra lá e pra cá dizendo: socorro, socorro e o fogo corredor. Elas ficaram com muito medo por que nunca tinha visto algo parecido com aquilo.

Quando o fogo corredor desapareceu as crianças correram para suas casas muito nervosas seus pais perguntaram o que tinha acontecido, mas elas não falaram, com muito medo e assustadas com o que viram.

Quando me recordo dessas histórias sinto muita falta da minha infância.

Nessa fase da refacção, trabalhamos a coesão por substituição. Levamos alguns textos, no qual observamos a ocorrência desse fenômeno. Explicamos sua função no texto. Em outro momento, pedimos que o aluno sublinhasse as palavras repetidas a fim de verificar se essas palavras deveriam ser substituídas por uma correlata ou se elas são pertinentes para a compreensão do texto. Pedimos para o aluno analisar o primeiro parágrafo, no qual se repetia a palavra trabalho. O aluno sentiu dificuldade nessa atividade porque não conseguia lembrar de um substituto para o palavra trabalho. Fizemos com o aluno uma lista, na qual inserimos as palavras serviço, ocupação, emprego e profissão.

Texto 5

Trabalhava cortando cana-de açúcar para a usina. Era um trabalho muito duro porque eu tinha que trabalhar de segunda a sábado para ganhar 1 tostão. Trabalhava muito na semana e aos

domingos iam a festas para me divertir, depois do trabalho, eu ia para a porta da vizinha ouvir histórias de assombração.

Eu, Cícero Messias Alves da Silva, moro na Usina João de Deus. Eu cortava cana nessa usina para ajudar meu pai e minha família no sustento. Era um serviço muito duro porque eu tinha que ir de segunda a sábado para ganhar 1 tostão.

O aluno reorganiza o texto de maneira que elimina algumas palavras “trabalho”, mas só faz uso da substituição em um caso quando utiliza a palavra serviço. Consideramos que essa foi uma proposta diferente de trabalho com o texto, a qual o aluno não está familiarizado. No decorrer da refacção, não sinalizamos o que o aluno deveria substituir, pensávamos que ele já houvesse compreendido a lógica da atividade e pudesse seguir sem o nosso acompanhamento. No entanto, não percebemos avanços em relação a esse aspecto no texto do aluno, a partir de nossas intervenções. Entendemos que esse recurso deveria ser mais bem trabalhado por nós, dando mais suporte ao aluno.

Ainda nessa refacção, alertamos ao aluno para inserir expressões memorialística, em seu texto, a fim de marcar o gênero memória literária “Lembro-me de uma linda noite estrelada [...]”. O aluno faz uso do pronome oblíquo nesse trecho com base apenas na oralidade. Esse conteúdo não fez parte de nossos estudos.

Texto 6

Eu, Cícero Messias Alves da Silva, moro na Usina João de Deus. Eu cortava cana nessa usina para ajudar meu pai e minha família no sustento. Era um serviço muito duro porque eu tinha que ir de segunda a sábado para ganhar 1 tostão.

Trabalhava muito na semana, e pela noite eu adorava ir para a porta da vizinha para ouvir histórias de assombração.

Lembro-me de uma linda noite estrelada, estávamos sentados em frente a casa dela. Então ela falou: que noite linda, como estava na noite que eu vi o fogo corredor.

As crianças ficaram em silêncio e curiosas para saber como que aconteceu. Então ela começou a contar como havia acontecido.

Depois que ela terminou de falar para as crianças, de repente surgiu um clarão amarelo no céu todos começaram a correr pra lá e pra cá dizendo: - socorro, socorro é o fogo corredor.

Elas ficaram com muito medo porque nunca tinham visto algo parecido com aquilo.

Quando o fogo corredor desapareceu as crianças correram para suas casas muito nervosas, seus

pais perguntara o que tinha acontecido, mas elas não falaram pois estavam com muito medo e assustadas com o que viram.

Quando me recordo dessas histórias sinto muita falta da minha infância

Com relação ao 7º texto do aluno Izaías, houve poucas modificações, praticamente um “passar a limpo”, pois o 6º texto atendia a proposta de produção de memórias literária.

A seguir analisaremos os textos da aluna Kezia.

5.2 Texto 2 - Convivendo com as lendas

A memória e a identidade se tornam resistentes ao tempo ao ganhar vida nas narrativas, pois elas compõem o retrato vivo do passado e revelam muito da cultura de cada povo. “A memória é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também um registro do presente para que permaneça como lembrança” (CHAUÍ, 2000 p.161). Ao revisitar o passado, fortalecemos nossa identidade e o sentimento de pertencimento de grupo. Conhecer o que nos constitui coletivamente como língua, valores, hábitos e crenças comuns é refletir sobre nós mesmos.

Algumas sociedades pensam as memórias como se estivessem presas ao passado e descartam a articulação entre passado e presente para constituição da história e da cultura. O fato de convidarmos um membro da comunidade João de Deus para contar suas memórias, é tecer a articulação do passado com o presente, pois a partir de sua individualidade é possível compreender fatos da coletividade. A seguir, o texto:

Texto 7

Convivendo com as lendas

Em uma certa Manhã ensolarada acordei com um som dos passaros cantando um dia quente de verão. Sentei a mesa para tomar o café quente e maravilhoso de minha mãe após o café saio para trabalha com apenas 12 anos de idade.

Não tinha tempo para brincadeiras pois trabalhava muito mais sempre que podia brincava com meus amigos de ximbra, peteca outras brincadeiras porque o tempo era pouco.

Fui chamado para trabalha na usina João de Deus com 13 anos carregando pesos na mão.

Na quele tempo era raro pessoas pegarem febre amarela

Não posso esquecer das histórias que sempre ouvia mais nunca acreditava, até um dia que sai para pesca em uma noite escura e fria, o rio calmo calmo, entrei até o meio do rio e vim uma alma vagando eu que era coragoso mim tremi todú e fiquei arrepiado e comesei a rezas

Pai nosso pequenino sete estrelas nos alumei e nos protejam...

E voltei para casa quando cheguei em casa meu pai estava contando uma história sobre a comadre fulosinha

Eu lembro que ele foi falou que ela gostava de fazer travessuras meu pai disse que tinha um lindo marron e que todo dia que ele ia leva água para o cavalo ele encontrava a cauda do cavalo transada, mais ele não ligou porque achava que era minha tia Irma de meu pai que fazia as tranças, mais ele perguntou se era ela que fazia as tranças mais ela respondeu a ele que não era ela, e ele logo desconfiou da comadre

Meu pai disse que ela tinha longos cabelos Pretos e liso uma garota, muito travesa bom eu nunca vi nem quero vela.

O melhor do meu tempo, passado era as comidas deliciosas e saborosas de minha mãe, o café que tinha um cheiro maravilhoso, o pão de milho que tinha um gosto ótimo que época tempo maravilhoso de alegria e belas recordações de corre, brinca e se divertir

Não tenho nada a reclamar so belas recordações.

A Aluna Kezia tece seu texto em torno da lenda Cumadre Fulozinha por estar presente na fala do seu entrevistado – Cícero. Assim, é resgatado o sentimento de identidade dele com as lendas. No momento da entrevista, Seu Cícero narra os causos e as lendas como se realmente fosse personagem. O entrevistado sente-se parte constitutiva dessas estórias. Sobre isso, Pollak (1992) questiona e responde:

quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de ‘vividos por tabela’, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. (POLLAK, 1992, p. 201).

A memória, de certa forma, passa pelo processo seletivo, no qual são escolhidas as lembranças em que há identificação, seja de cunho individual, seja de cunho coletivo. Por meio dessa identificação, são criadas as redes de encontro e desencontro dentro dos grupos sociais, como também a reelaboração da memória ou o apagamento desta.

O comportamento do entrevistado em se inserir nas estórias contadas por ele serviu de exemplo para que a aluna assumisse a primeira pessoa em suas narrativas e intitulasse seu

texto “Convivendo com as lendas” de maneira a resgatar contação de lendas e apresentar as reminiscências do seu entrevistado.

Com esse intuito, a aluna entremeia acontecimentos reais e ficcionais, na busca de tornar o texto literário “Em uma certa Manhã ensolarada acordei com um som dos passaros cantando um dia”, assim, ela foge da mera constatação e de depoimentos objetivos ao revelar indícios de literariedade, mesmo que de maneira episódica.

A aluna consegue resgatar a memória e a identidade do entrevistado neste fragmento “Pai nosso pequenino sete estrelas nos alumei e nos protejam...”. Assim, são revelados indícios da identidade religiosa do entrevistado por meio da reza, como também é preservada a sua variedade lingüística por meio da palavra “alumei”. Como sabemos, o discurso religioso e a variedade lingüística são marcadores sociais. Isso influencia no comportamento e na forma em que as pessoas são avaliadas socialmente. Eles também são marcadores de pertença a um grupo.

No tocante à composição da narrativa, a aluna fez uso da descrição para caracterizar as personagens e os alimentos “Meu pai disse que ela tinha longos cabelos Pretos e liso uma garota, muito travesa”, “o café que tinha um cheiro maravilhoso, o pão de milho que tinha um gosto ótimo”. O interessante desse último fragmento é que a aluna descreve os alimentos com o uso de expressões sensoriais como “cheiro maravilhoso” e “gosto ótimo”, dando ao leitor a impressão de que realmente está se recordando das lembranças de sua infância. Outros alunos não pensaram em produzir esse efeito em seu texto.

Embora a aluna já apresentasse a estrutura do gênero Memória e da Narrativa, foi necessário orientá-la em relação à organização de seu texto para evitar a fragmentação. Assim escrevemos-lhe bilhetes:

Bilhete 3. Oi, Kesia. Gostei muito do título do seu texto e deste trecho “Em uma certa Manhã ensolarada acordei com um som dos pássaros cantando um dia quente de verão.” Você poderia detalhar melhor essa aventura de Romão. Penso que esta parte fica melhor no início do texto. “O melhor do meu tempo, passado era as comidas deliciosas e saborosas de minha mãe, o café que tinha um cheiro maravilhoso, o pão de milho que tinha um gosto ótimo que época tempo maravilhoso de alegria e belas recordações de corre, brinca e se divertir”. O que você acha? Abraços, Jennifer.

No bilhete, elogiamos o título do texto de Kezia, por sinalizar a temática; como também elogiamos a introdução, por caracterizar o tempo em que ocorre a narrativa. Dentre os alunos dessa turma, apenas a aluna Kezia consegue produzir esse tipo de caracterização no texto.

No segundo parágrafo do bilhete, orientamos a aluna a aproximar parágrafos que têm relação semântica entre si. Desse modo, diminuimos a fragmentação do seu texto, sem necessitarmos trabalhar um novo assunto em sala de aula.

Texto 8

Convivendo com as lendas

Em uma certa manhã ensolarada acordei com uma lembrança de meu passado quando acordava com os som dos pássaros cantando um dia quente de verão.

Recordo-me que sentava a mesa para saborear as comidas de minha mãe, o pão de milho quentinho que tinha um gosto ótimo uma cor amarelinha.

Apois o café saía para trabalha com apenas 12 anos de idade,

Não tinha tempo para brincadeiras pois trabalhava muito mais sempre que podia brincava com meus amigos de ximbra, peteca e varias outras brincadeiras porque o tempo era pouco.

Na quele tempo era raro as pessoas pegarem a febre amarela, das historia que sempre ouvia mais nunca acreditei, até um dia que sair para pesca em uma noite escura e fria, o rio calmo entrei ate o meio do rio na barage da usina e vi uma alma vagando eu que era coragoso mim tremi todo e fiquei arepiado e comesei a rezar.

Pai nosso pequenino sete estrelas nos alumei e nos protejam

E voltei para casa quando cheguei em casa meu pai estava contando uma história sobre a comadre fulosinha, meu pai disse que tinha um cavalo lindo marom e que todo dia ele ia leva água para o cavalo ele encontrava a cauda do cavalo transada, mais ele não ligou porque achava que era minha tia Irma de meu pai que fazia

No segundo texto, a aluna faz a modificação indicada por nossa orientação “Recordo-me que sentava a mesa para saborear as comidas de minha mãe, o pão de milho quentinho que tinha um gosto ótimo uma cor amarelinha. Após o café saía para trabalha com apenas 12 anos de idade,” Com a reorganização textual, a aluna consegue dá progressão textual à narrativa. Auxiliamos a aluna sobre iniciar o parágrafo com uma expressão memorialística. A aluna fez uso da expressão “Recordo-me”. Ressaltamos que não trabalhamos pronomes oblíquos, assim, a aluna se baseia em nossa fala para fazer uso da ênclise. De modo que em outro texto na mesma situação de uso de ênclise em início de frase, a aluna não consegue reconhecer que se trata da mesma situação.

Bilhete 4. Oi, Kezia, Gostaria de saber qual é o nome do rio? “sai para pesca em uma noite escura e fria, o rio calmo calmo”. É interessante você usar mais nomes dos lugares do seu povoado. Você poderia dar mais detalhes de como aconteciam as brincadeiras de seu Romão. Este trecho está solto “Na

quele tempo era raro pessoas pegarem febre amarela”, não tem ligação com as outras partes do seu texto. Abraços, Jennifer.

No tocante ao bilhete, recomendamos que a aluna usasse mais nomes de lugares do povoado a fim de situar o leitor sobre o espaço em que ocorre a narrativa. Outra finalidade era marcar textualmente a identidade do entrevistado. Sugerimos que a aluna detalhasse melhor algumas passagens do texto. Sugerimos também que a aluna reelaborasse ou retirasse passagens do texto que estavam sem ligações.

Texto 9

Convivendo com as lendas

Em uma certa manhã ensolarada na usina João de Deus acordei com uma lembrança de meu passado quando era criança costumava acordar com os som dos pássaros cantando nos dias quentes de verão.

Recordo-me que sentava a mesa para saborear as comidas de minha mãe, o pão de milho quentinho que tinha um gosto ótimo uma cor amarelinha

Após o café saía para trabalhar com apenas 12 anos de idade o emprego era na usina prosando o açúcar as vezes carregando os ferros nas costas, Não tinha tempo para brincadeiras pois quase não tinha fôlego mais sempre que podia brincava com meus amigos de ximbra, peteca e varias outras brincadeiras porque o horário era pouco para se divertir.

Me lembro das historias que eu sempre ouvia falar mas nunca acreditava ate que um dia eu sair para pesca em uma noite escura e fria, o rio calmo, calmo entrei ate o meio do rio na paraibinha deu um pé de vento e vi surgindo uma alma vagando eu era conhecido como o garoto mais coragoso da usina comesei a mim tremer todo e passei a ficar arepiado os tentes batiam um no outro so de medo sentia uma sensação estranha e cada vez mais eu mim tremia, lembrei-me das rezas que meu pai mim ensinava e rezei, pai nosso pequenino sete estrelas no alumei e nos proteja e qui nossos caminhos.

Quando abri os olhos e tive coragem de mim aproximar vi que não era um fantasma so apenas um galho de uma arvore que tinha quebrado saía desendo pela correnteza e fiquei mais calmo voltei para casa. Mais nunca vou esquecer do susto que levei no rio paraibinha nossa que medo em hoje só mim resta as lembranças boas de um passado, das brincadeiras, das ridadas e das saborosas comidas de minha mãe.

Na terceira produção, a aluna reorganizou o texto juntando alguns parágrafos e eliminando outros. Havíamos recomendado que a aluna detalhasse mais sobre as brincadeiras de Seu Cícero no antepenúltimo parágrafo. Mas foram nos dois últimos parágrafos que ela centrou suas descrições, descrevendo o ambiente e a personagem. Assim, a aluna se sente agente em seu texto, concretizando suas ideias e refletindo qual aspecto se identifica ou se interessa em discorrer. Para Serafinin (1991, p.111) “é muito importante que o professor tenha uma postura aberta e receptiva em relação ao texto, aceitando sem preconceitos o enfoque, as

ideias, o estilo e a linguagem escolhidos pelo estudante”. Às vezes, o professor no intuito de melhoria do texto se esquece de ouvir e aceitar as escolhas feitas pelo aluno. Isso pode gerar o desinteresse pela refacção, pois o aluno pode não se sentir participante do processo de escrita.

A aluna acrescenta em seu texto a descrição psicológica das personagens com o intuito de despertar o interesse do leitor. Mostramos, em nossas aulas, que as novelas, os filmes e os seriados utilizam-se dessa estratégia para prender a atenção do telespectador. Assim, a aluna usa esse recurso nas seguintes passagens do seu texto: “comesei a mim tremer todo e passei a fica arepiado os tentes batiam um no outro so de medo sentia uma sensasão estraia e cada vez mais eu mim tremia”. A partir dessas passagens, é demonstrado ao leitor o estado emocional da personagem.

Com relação à composição, classificamos o texto da aluna Kezia dentro do modelo de sequência narrativa proposto por Bronckart (1999, p. 220-221): a fase situação inicial: apresenta o cenário e remissão às lembranças: “Em uma certa manha ensolarada na Usina João de Deus acordei com uma lembrança de meu passado quando era criança costumava acordar com os som dos pássaros cantando nos dias quentes de verão”; a fase de complicação: elemento que aparece para desequilibrar os acontecimentos “Me lembro das historias que eu sempre ouvia falar mas nunca acreditava ate que um dia eu sair para pesca em uma noite escura e fria, o rio calmo, calmo entrei ate o meio do rio na paraibinha deu um pé de vento e vi surgindo uma alma vagando”; a fase das ações: acontecimento para chegar a resolução “lembrei-me das rezas que meu pai mim ensinava e rezei, pai nosso pequenino sete estrelas no alumei e nos proteja e qui nossos caminhos”; a fase de resolução: acontecimento que restabelece o equilíbrio “Quando abri os olhos e tive coragem de mim aproximar vi que não era um fantama so apenas um galho de uma arvore que tinha quebrado saia desendo pela corenteza e fiquei mais calmo voltei para casa”; a fase de situação final: apresenta o novo estado de equilíbrio que ocorrerá dali em diante. “Mais nunca vou esquecer do susto que levei no rio paraibinha nossa que medo em”; a fase de avaliação: faz comentário da história e aparenta não fazer parte dela “hoje só mim resta as lembranças boas de um passado, das bricadeiras, das risadas e das saborosas comidas de minha mãe”.

De acordo com uma visão global de texto, a produção da aluna Kezia é composta pelos elementos da narrativa. Como vimos, cada elemento tem sua função. Quando o aluno é orientado para a organização e a função tipológica, ele consegue avançar na construção da sua produção textual.

5.3 O papel da Intervenção didática na refacção dos textos

Na fase de produção do gênero Memórias literárias, intervimos nos textos dos alunos por meio da correção textual-interativa porque “[...] se aplica, digamos, num grau mais acentuado, a problemas da ordem do texto, os globais [...]” (RUIZ, 2015 p.166). Assim condiz com nosso trabalho por tratamos de gênero e da tipologia narrativa.

Para viabilizar esse tipo de correção, utilizamos bilhetes, nos quais estabelecemos diálogos a fim de sugerir, elogiar e acompanhar os processos de escrita do aluno. Como no caso do Izaías, por exemplo, em que lhe escrevemos bilhetes sugerindo que organizasse o texto quanto ao excesso de informação, à falta de articulação, à definição do conteúdo, às ações e às descrições psicológicas das personagens. Essas eram necessidades específicas desse aluno, não era viável elaborar aulas para cada dificuldade de cada aluno da turma. O uso do bilhete foi didático nessa questão, por nos possibilitar trabalhar de forma consistente com cada aluno que tinha diferentes dificuldades. Os outros tipos de correção não nos auxiliariam a explicitar o problema de natureza global para o aluno.

Desse modo, não era possível fazer uso da estratégia de correção resolutive, por não considerarmos viável solucionar os problemas do texto do aluno. Preferimos propiciar meios para que ele mesmo resolvesse. Esse tipo de abordagem resolutive “[...] é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto [...]” (RUIZ, 2015, p. 41).

A correção classificatória não dava conta da problemática. Por exemplo, o texto do aluno Izaías tinha problemas de natureza estrutural. A simples sinalização por meio de código dificultaria a compreensão do aluno, que teria um trabalho a mais para aprender e sistematizar esse código. Por isso, escrever na margem ou no corpo do texto as iniciais “EF”, significando “estrutura da frase”, não o orientaria no modo como ele deveria proceder na atividade de refacção. Ainda que escrevêssemos a nomenclatura do problema como “descrição de personagens” ou “o uso de elementos da narrativa”, isso não auxiliaria a resolução do problema, talvez, fizesse efeito para os alunos que conhecessem o conteúdo, que apenas foram desatenciosos pela pressa ou pelo tempo curto no momento da escrita, mas sem utilidade para o aluno que desconhecesse tal conteúdo. Assim, o uso do código é “[...] acentuadamente refinado no que tange às questões que se esgotam no domínio da frase, e de modo marcadamente grosseiro quando se trata de problemas que extrapolam esse limite e passa a dizer respeito ao *texto*”. (RUIZ, 2015, p. 100).

Esse raciocínio de localizar o problema no texto com uso de um asterisco, uma seta ou um sinal de interrogação como faz a correção indicativa, não levava o aluno a refletir sobre o

problema nem como resolvê-lo, porque “[...] quanto mais global, mais no nível macroestrutural e profundo do texto se encontra o problema - ou seja, mais no nível do texto -, menos o suporte indicativo é passível de ocorrer [...]” (RUIZ, 2015, p.160). Por essas razões não adotamos a correção indicativa, pois ela não atende à necessidade global do texto. Assim, escolhemos a correção textual-interativa que dá possibilidades de dialogar com o aluno por meio de bilhete. Vejamos os casos abaixo:

Bilhete 5. Oi, Izaías. Percebi, em seu texto, que você fez uso de alguns assuntos estudados em sala de aula como verbo e advérbio. Esses recursos fazem com que o seu leitor se sinta realmente no passado. Seu texto relata vários aspectos da vida de seu Cícero. Penso que se você escolher um só aspecto poderá dar mais detalhe para o seu leitor sobre a história narrada. Como sugestão, você poderia escrever sobre as lendas contadas naquela época, ou sobre o namoro naquela época, ou sobre o modo de se vestir daquele tempo. Ao ler sobre isso, eu (como sua leitora) gostaria de me sentir nessa história, sentir medo, rir, me surpreender...Como recurso de escrita, você poderia usar mais adjetivos e figuras de linguagem. Lembra daquela aula sobre figuras de linguagem em letras de música romântica? Lembra que consideramos algumas canções interessantes justamente pelo uso desse recurso. Abraços, Jennifer.

Consideramos que o primeiro bilhete não foi bem sucedido em sua função de orientar o aluno, pois não fomos muito específicos em nossa linguagem, como podemos ver neste fragmento: “[...] você poderia escrever sobre as lendas contadas naquela época, ou sobre o namoro naquela época, ou sobre o modo de se vestir daquele tempo”. Por termos citados algumas possibilidades de temática, o aluno escreve sobre todas, ele não entende que “ou” tinha o sentido de exclusão. A partir de nossas orientações, o aluno refaz o seu texto desta forma: “Lembro-me de uma noite de lua que eu estava pescando, então eu via visões de pessoas que já havia morrido, mas eu não os conhecia.” e “As mulheres naquela época so usavam saias longas, e so namoravam com homens estavam com a calça rasgada e com a enxada no ombro”. Por uma questão de leitura, o aluno não entendeu o que de fato era para escrever, portanto tenta contemplar tudo o que foi sugerido no bilhete, assim não conseguiu estabelecer uma temática para seu texto.

Dessa maneira, sentimos a necessidade de sermos mais direcionadores, sem aplicar a correção resolutive, pois deveríamos questionar o aluno, sem resolver-lhe os problemas.

Bilhete 6. Izaías, seu texto apresenta muitas informações da vida de seu entrevistado, porém essas informações estão sem ligações. Sugiro que você faça seu texto por parte. Primeiro desenvolva com mais detalhes os trechos que se referem à lenda. Defina qual lenda você vai trabalhar no texto (O que

you viu no rio foi Fogo Corredor/ Cumadre Fulozinha). Qual a cor do Fogo Corredor? Como é a Cumadre Fulozinha? O que as pessoas fizeram quando viram tal ser? Como essas pessoas se comportaram? Como eram seus gestos? Como era o comportamento das pessoas que ouviam essas histórias? O que elas falaram? Segundo momento, você resume as informações da vida do seu entrevistado para fazer a introdução e a conclusão do seu texto.

Nesse segundo bilhete, reforçamos ao aluno sugestões que havíamos feito no primeiro bilhete, pois não houve melhora quanto às questões pontuadas. Pensamos em “como” despertar-lhe a atenção para os problemas de seu texto. Pedimos-lhe para fazer dois grupos de idéias: um sobre a lenda e outro sobre a vida do entrevistado. Quando o aluno escrevia sobre esses dois grupos de idéias não sabia fazer a ligação entre elas, assim seu texto se fragmentava, ora apresentava um grupo, ora outro. Consideramos que se tivéssemos usado a correção classificatória com as iniciais “EF- estrutura frasal” para essa problemática, não conseguiríamos a compreensão do aluno. Para Ruiz,

a questão é que certos problemas de produção (os de organização textual global, os macroestruturais, de coesão, de coerência), como demonstrado, não se permitem referenciar, na correção, apenas de modo indicativo ou codificado: justamente porque só podem ser apontados por símbolos vagos, imprecisos, é que podem algo além dos demais problemas (símbolos adicionais, que lhes reforcem a remissão, ou ‘bilhetes’, que os esclareçam)” (RUIZ, 2015, p.166).

Com relação à narrativa, pedimos ao aluno que definisse a temática da lenda, às ações e às descrições psicológicas das personagens. Fizemos isso em forma de pergunta para que ele se inserisse no diálogo. Como resposta a esse diálogo, pedimos que ele reformulasse seu texto a partir das sugestões, porque “nada de novo ocorrerá no ensino de língua se o professor não se voltar também para o texto, o discurso, e não começar a tratar o aluno como *outro*” (RUIZ, 2015, p. 179. Destaque da autora).

Assim, elaboramos as perguntas, já mencionadas: “defina qual lenda você vai trabalhar no texto (O que você viu no rio foi Fogo Corredor/ Cumadre Fulozinha). Qual a cor do Fogo Corredor? Como é a Cumadre Fulozinha? O que as pessoas fizeram quando viram tal ser?” Ficamos receosos de que o aluno não soubesse o significado de “defina” ou não entendesse o que era para fazer a partir dessa palavra, então, decidimos realçar nossa intenção com explicações dentro de parênteses, como podemos ver logo acima.

O uso do bilhete, como instrumento de correção textual-interativa nos possibilitou rever nossa prática de sala de aula, especificamente, nossos fundamentos: noção de texto, noção de refacção e noção de correção. Pretendemos dessa forma, romper com o discurso

cristalizado, que já dita uma receita pronta. Assim, traçamos nossas orientações aos alunos com base em leitura de autores que já conhecíamos e que fomos descobrindo ao longo do percurso deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como material de análises as produções dos alunos do 8º do ensino fundamental e entrevista com um morador idoso do povoado João de Deus. Em nossas análises, visamos refletir sobre como os alunos, desta determinada série, revelam através de recursos linguístico-discursivos as memórias e identidades do seu povoado e o processo de composição do gênero memória literária, por meio de intervenção de bilhetes.

Tivemos como objetivos específicos: i) observar como o aluno manifesta, através de recursos linguístico-discursivos, as memórias e identidades do seu povoado; ii) propiciar a existência, nas aulas de língua portuguesa, de trabalhos orais e escritos em que o aluno tenha contato com idosos de sua comunidade; iii) investigar como o aluno materializa o gênero memória literária; iii) intervir nas produções dos alunos, por meio de bilhetes.

O primeiro passo, para darmos conta de nosso objetivo, foi promover aulas extraclasse em que o aluno visitasse o centro de Capela, município em que vive. Assim, pudesse visitar os monumentos históricos desse lugar e conhecer suas histórias, dessa maneira se sentirem parte de sua cidade.

O segundo passo foi a entrevista com um morador idoso, com o intuito de que os alunos ouvissem histórias da constituição do povoado a fim de que as retextualizassem por meio do gênero memórias literárias.

O terceiro passo foi propiciar aprendizagem dos elementos que constitui o gênero memórias literárias.

Trabalhamos com os dados de dois alunos Izaías e Kezia. Esses alunos mostraram-se comprometidos com as atividades. Isso possibilitou o processo de refacção dos textos. As produções foram constituídas do plano discursivo e do plano linguístico.

Compreendemos que os alunos revelam, no plano do discurso, indícios de memória e identidade do povoado João de Deus, quando marcam seus textos com expressões da variedade lingüística do entrevistado, quando mencionam nomes de lugares daquela comunidade, quando escolhem o gênero lenda para ser retextualizado, por estar presente na vida do entrevistado e naquele povoado. Assim, a memória e a identidade são constituídas tanto de maneira coletiva como individual por emergirem de práticas sociais, não estão prontas e fixas, mas são moldadas pelas pessoas, pela tradição.

Consideramos que os alunos apresentam, no plano linguístico, as características do gênero memórias literárias por meio do uso de tempo verbal no pretérito, expressões memorialísticas, figuras de linguagem e elementos da narrativa.

Para isso, foi preciso propiciar leituras do texto literário como deleite e como estudo da estrutura desse gênero textual. Foi necessário também que as atividades fossem sistematizadas a fim de desenvolver as competências linguísticas do aluno quanto à aprendizagem desse gênero.

Analizamos as produções dos alunos como base na tipificação do gênero e da tipologia. Para o caso dos alunos que não compreenderam a proposta das atividades, reelaboramos as atividades e os bilhetes.

Os resultados apontam que a correção textual-interativa adotada por nós direcionou a maneira de intervirmos na produção do aluno, ou seja, nosso projeto de dizer foi o sentido, assim trabalhamos aspectos globais do texto. Isso implica ver o texto como prática social que inclui memória e identidade. Desse modo, rompe com o texto no nível fraseológico.

Logo, se desejamos que algo mude no ensino de língua e, em especial, no ensino da língua escrita, reafirmo: é a concepção de linguagem do professor que deve ser revista, pois a partir do momento em que se conceberem diferentemente as coisas pertinentes ao ensino, outra necessariamente, será a linguagem empregada para se valer esse ensino, incluindo a linguagem de correções de redações. (RUIZ, 2015, p.183).

Conforme nossos dados, percebemos que o texto do aluno Izaías melhorou significativamente quando lhe escrevemos os bilhetes de maneira mais esclarecedora, com uso de uma linguagem que despertou-lhe a compreensão. Assim, o aluno insere-se no diálogo, intermediado pelo bilhete, tornando-se ativo quando refaz seu texto de acordo com as orientações sugeridas. A partir disso, consegue projetar relação semântica por meio da intertextualidade entre o título do livro *Infância*, e o título do seu texto *Lembranças da Infância*. O aluno traz para seu texto a figura do contado de estórias e a figura folclórica do Peri, marcando, em seu texto, o discurso da tradição popular. A memória e identidade de seu entrevistado é a memória do povoado.

O texto da aluna Kezia já apresentava os elementos da narrativa, sendo necessário escreve-lhe o bilhete para orientá-la quanto aos aspectos do gênero e da organização textual. A aluna marca a memória e a identidade do entrevistado desde o título do seu texto *Convivendo com lendas*, como também com passagens, no corpo do texto, que se remetem a religiosidade e a variedade linguística. Assim, a aluna traz indícios da tradição daquele povoado que foram construídas pela relação entre reminiscências individuais e coletivas.

A transmissão da tradição, ancorada nas lembranças e aprendizados passados que se alojam na memória individual e coletiva, através da experiência socialmente compartilhada, ressalta a importância da festa enquanto prática para a continuidade da cultura local. A transmissão da tradição, através da memória, possibilita a produção dos sentidos que são compartilhados, como um processo ativo e dinâmico, fruto das relações de poderes já instituídos que constrói aquilo que reconhecemos como parte da cultura humana. (MORIGI et al, 2012, p.182).

Trabalhar as categorias de memória e de identidade na produção de alunos, a partir do lugar em que eles vivem, contribui para que a prática pedagógica seja mais consciente e humana. Assim, conduz a relação entre escola e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*: São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZARIM, Milena. A construção da interação entre professor e alunos em contexto escolar. In: Signorini, Inês [org.]. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAZEMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROS, Diana L. Pessoa de. Contribuições de Bakhtin as teorias do discurso. In Brait, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 1997.
- BOAVENTURA, Edivaldo. *Como ordenar as idéias*. São Paulo: Ática, 1990.
- BOENO, Neiva. *Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. UFMT, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção de sentido do texto do aluno. In: Signorini, Inês [org.]. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre azul. 2011.
- CENPEC. *Se bem me lembro*. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Quotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- DELGADO, L.A.N. *História oral e narrativa: tempo, memória e identidades*. HISTÓRIA ORAL, 6, 2003, p. 9-25.
- DEMO, Pedro. *Metodologia em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1985.

- ESCOTEGUY, Ana Carolina. *Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.
- FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: Mussalin, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à lingüística*. V.3. São Paulo: Cortez, 2011.
- FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *A redação pela paragrafação*. Universidade de Brasília, 1999.
- GERALDI et. AL. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro – 11. ed., 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- ILARI, Rodolfo. O estruturalismo: alguns caminhos. In: Mussalin, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à lingüística*. V.3. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos: os sentidos do texto*. São Paulo: contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: contexto, 2010.
- KOCHË, V.; BOFF, O. *Memórias literárias como um gênero textual no ensino da escrita*. V SINGET (simpósio internacional de estudos de gêneros textuais). Agosto de 2009.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, S. D. A literatura e os gêneros confessionais. In: Antonio Rodrigues Belon; Sheila Dias Maciel. (Org.). *Em Diálogo - Estudos Literários e Linguísticos*. 2004 , p. 75-91.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: _____. *Discurso de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____, Valdir. ROCHA, Carla. SEMENSATTO, Simone. *Memória, representações sociais e cultura imaterial*. Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 09, número 14, 2012.

- PINHEIRO, Clemilto Lopes. *Estratégias textuais- interativas: a articulação tópica*. Maceió: EDUFAL, 2005.
- POLLAK, Michael. (1992). *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 5 (10), 200-212.
- ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das letras, 2000.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.
- RUIZ, Eliane. *Como corrigir redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANTOS, Mariangela. *Memória e história: contributos da história oral para a preservação da cultural*. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015.
- SANTOS, Maria Roseli Sousa. Saberes culturais, *Memória e Identidade social em tempos de modernidade: por uma leitura das categorias teórica da/na pesquisa*. Mestrado em Educação/Saberes Culturais do Centro de Ciências Sociais e Educação /CCSE da Universidade do Estado do Pará, 2005.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SUASSUNA, Lívia. Paradigmas de avaliação: *uma visão panorâmica*. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo: editora Globo, 1991.
- STUART, HALL. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPEA, 2000.
- THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redações*. Campinas: Alínea, 2008.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- VALENTINI, Suzanne Mendes. As relações entre memória e identidade na constituição das alunas-professoras em formação. SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 5., 2013. *Anais ...*, Santa Catarina, Campus Universitário de Tubarão, 2013. p. 1-8.
- ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e Produção Responsivas Ativas: indícios nas produções dos alunos In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Ler e Produzir*. Maceió: EDUFAL, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

Oi, Izaías,

Percebi, em seu texto, que você fez uso de alguns assuntos estudados em sala de aula como verbo e advérbio. Esses recursos fazem com que o seu leitor se sinta realmente no passado.

Seu texto relata vários aspectos da vida de seu Cícero. Penso que se você escolher um só aspecto poderá dar mais detalhe para o seu leitor sobre a história narrada. Como sugestão, você poderia escrever sobre as lendas contadas naquela época, ou sobre o namoro naquela época, ou sobre o modo de se vestir daquele tempo. Ao ler sobre isso, eu (como sua leitora) gostaria de me sentir nessa história, sentir medo, rir, me surpreender...

Como recurso de escrita, você poderia usar mais adjetivos e figuras de linguagem. Lembra daquela aula sobre figuras de linguagem em letras de música romântica? Lembra que consideramos algumas canções interessantes justamente pelo uso desse recurso.

*Abraços,
Jennifer*

APÊNDICE - B

Izaías,

Seu texto apresenta muitas informações da vida de seu entrevistado, porém essas informações estão sem ligações. Sugiro que você faça seu texto por parte. Primeiro desenvolva com mais detalhes os trechos que se referem à lenda. Defina qual lenda você vai trabalhar no texto (O que você viu no rio foi Fogo Corredor/ Cumadre fulozinha). Qual a cor do Fogo Corredor? Como é a Cumadre fulozinha? O que as pessoas fizeram quando viram tal ser? Como essas pessoas se comportaram? Como eram seus gestos? Como era o comportamento das pessoas que ouviam essas histórias? O que elas falaram?

Segundo momento, você resume as informações da vida do seu entrevistado para fazer a introdução e a conclusão do seu texto.

Você deve incluir também, em seu texto, referências aos lugares da usina e da vizinhança.

Abç,

Jennifer

APÊNDICE - C

Izaías,

Seu texto apresenta muitas informações da vida de seu entrevistado, porém essas informações estão sem ligações. Sugiro que você faça seu texto por parte. Primeiro desenvolva com mais detalhes os trechos que se referem à lenda. Defina qual lenda você vai trabalhar no texto (O que você viu no rio foi Fogo Corredor/ Cumadre fulozinha). Qual a cor do Fogo Corredor? Como é a Cumadre fulozinha? O que as pessoas fizeram quando viram tal ser? Como essas pessoas se comportaram? Como eram seus gestos? Como era o comportamento das pessoas que ouviam essas histórias? O que elas falaram?

Segundo momento, você resume as informações da vida do seu entrevistado para fazer a introdução e a conclusão do seu texto.

Você deve incluir também, em seu texto, referências aos lugares da usina e da vizinhança.

Abç,

Jennifer

APÊNDICE - D

Oi, Kesia,

Gostei muito do título do seu texto e deste trecho "Em uma certa Manhã ensolarada acordei com um som dos passaros cantando um dia quente de verão." Você poderia detalhar melhor essa aventura de Romão.

Penso que esta parte fica melhor no início do texto. "O melhor do meu tempo, passado era as comidas deliciosas e saborosas de minha mãe, o café que tinha um cheiro maravilhoso, o pão de milho que tinha um gosto ótimo que época tempo maravilhoso de alegria e belas recordações de corre, brinca e se divertir". O que você acha?

Abraços,

Jennifer

APÊNDICE - E

Oi, Kezia,

Gostaria de saber qual é o nome do rio? "sai para pesca em uma noite escura e fria, o rio calmo calmo". É interessante você usar mais nomes dos lugares do seu povoado.

Você poderia dar mais detalhes de como aconteciam as brincadeiras de seu Romão.

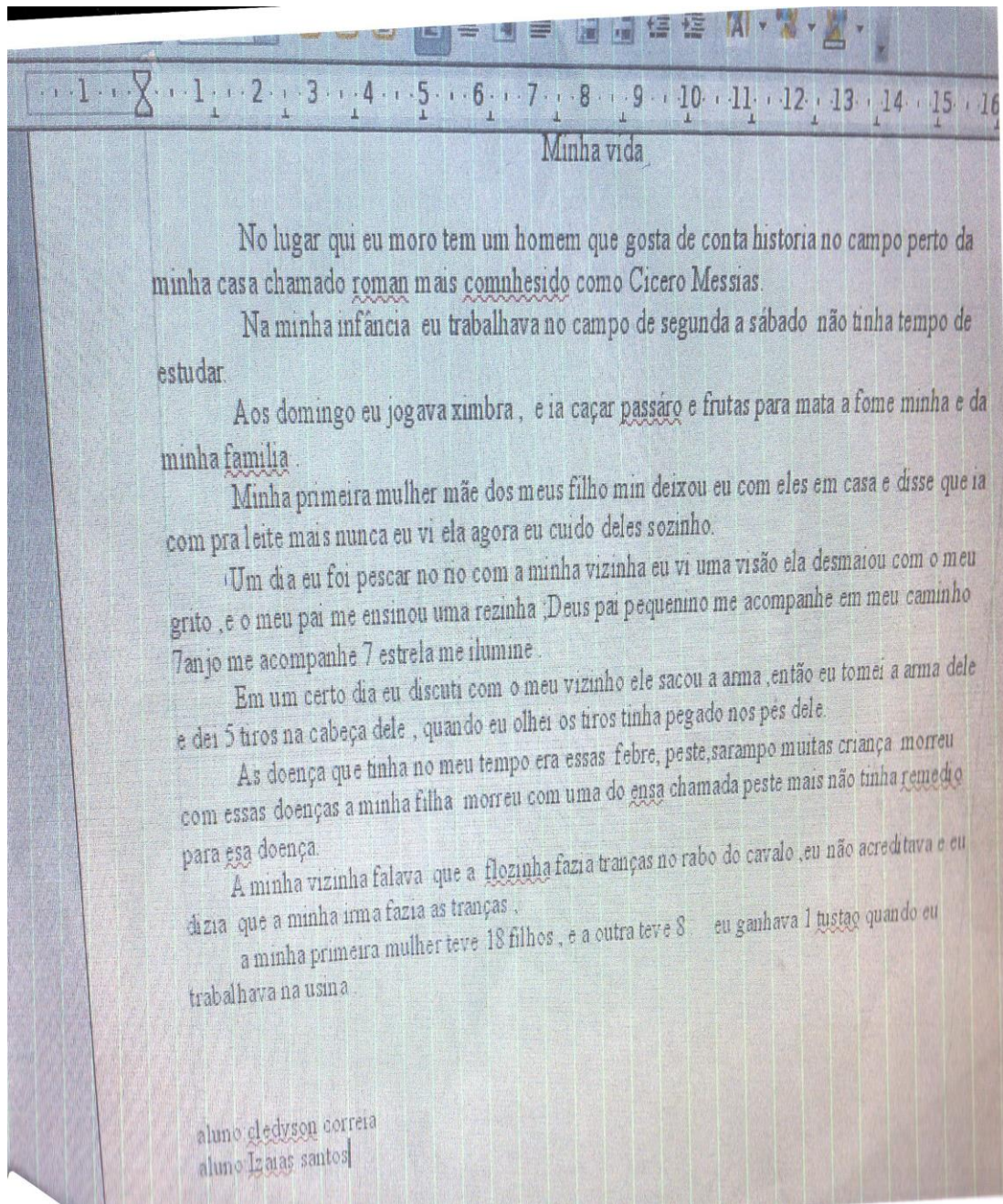
Este trecho está solto "Na quele tempo era raro pessoas pegarem febre amarela", não tem ligação com as outras partes do seu texto.

Abraços,

Jennifer

ANEXOS

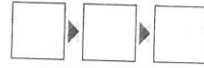
ANEXO - A



ANEXO - B

D S T O O S S

Minha Vida



Quando criança, eu costumava jogar dimbra aos domingos e quando aquela fome chegava eu saía de casa para matar passarinhos e pescar peixes.

Meu pai não deixava eu ir para as festas porque eu era muito novo. O Perí era um palhaço naquela época.

Eu não estudava porque não tinha escola, então tinha que trabalhar, eu trabalhava de segunda a sábado para ajudar a sustentar a família, eu ganhava 1 tostão plantando cana para a usina.

As mulheres naquela época só usavam saias longas, e só namoravam com homens que estavam com a calça rasgada e com o enxado no ombro.

Naquela época eu tinha um vizinha que costumava contar histórias para nós, um certo dia ela disse que viu a comadre flozinho com um pé de moinho e tinha cabelos longos e fazia tranças nos dois lados dos cabelos.

Lembre-me de uma noite de lua que eu estava pescando, então eu via visões de pessoas que já havia morrido, mas eu não os conhecia.

A minha vizinha quando viu aquilo ela desmaiou porque nunca tinha visto algo parecido.

Naquela época havia muitas doenças que matava muita gente, eu tive uma ~~uma~~ irmã que teve uma dessas doenças meu pai conversou com um amigo e ele disse qual era o remédio, então meu pai comprou o remédio, quando minha irmã tomou o remédio ela morreu porque era uma doença perigosa.

Minha primeira ~~Atua~~ mulher teve 16 filhas, em uma manhã me falou que ia comprar leite para os meninos, mas ele nunca voltou me deixou criando 16 filhas.

Sempre antes de dormir eu rezo toda noite, e

Meu nome é CÍCERO MESSIAS ALVES DA SILVA eu tenho 78 anos mora na usina Joo de Deus.

Joo de Deus

ANEXO - C

Quando criança na usina São de Deus eu tinha uma vizinha que gostava muito de contar histórias que havia acontecido nos tempos atrás, em uma linda noite estrelada estávamos sentados em frente de nossa casa conversando, então ela falou: que noite linda, como estava na noite que eu vi o fogo corredor.

As crianças ficaram em silêncio e curiosas para saber como foi que aconteceu. Ela começou contando o que havia acontecido. ~~Depois~~ Depois que ela terminou de contar, de repente surgiu um clarão amarelo no céu as crianças correram pra lá e pra cá dizendo: SOCORRO, SOCORRO, é o fogo CORREDOR. Elas ficaram ~~com~~ muito medo daquele clarão amarelo no céu porque nunca ~~eram~~ ^{tinham} visto algo parecido com aquilo.

Quando o fogo corredor desapareceu as crianças correram para casa muito nervosas e seus pais perguntava o que tinha acontecido, mas elas não falaram com muito medo e assustadas com o que viram.

A minha vizinha não aguentou vendo as ~~crianças~~ ^{crianças} correndo começou a sorrir como eles corriam.

Quando me recordo dessas histórias sinto muita falta da minha infância.

Lembranças da Infância ~~da infância da t~~

Lembranças das histórias,

Sígnia dos Santos

ANEXO - D

LEMBRANCAS DA INFANCIA

Eu , cíceros messias alves da silva, moro na usina João de Deus.

Trabalhava cortando cana-de açúcar para a usina. Era um trabalho muito duro porque eu tinha que trabalhar de segunda a sábado para ganhar 1 tostão. Trabalhava muito na semana e aos domingos iam a festas para me divertir, depois do trabalho, eu ia para a porta da vizinha ouvir histórias de assombração.

Em uma linda noite estrelada estávamos sentados em frente a casa dela, então ela falou: que noite linda, como estava na noite que eu vi o fogo corredor.

As crianças ficaram em silêncio e curiosas para saber como foi que aconteceu. Então ela começou a contar como havia acontecido .

Depois que ela terminou de falar para as crianças de repente surgiu um clarão amarelo no céu as começaram a correr pra lá e pra cá dizendo: socorro, socorro e o fogo corredor. Elas ficaram com muito medo por que nunca tinha visto algo parecido com aquilo.

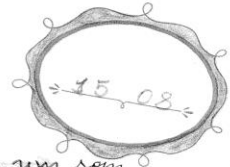
Quando o fogo corredor desapareceu as crianças correram para suas casas muito nervosas seus pais perguntaram o que tinha acontecido, mas elas não falaram, com muito medo e assustadas com o que viram.

Quando me recordo dessas histórias sinto muita falta da minha infância.

ANEXO - E

D S T Q Q S S

Convidando com as lendas.



Em uma certa manhã ensolarada acordei com um som dos passaros cantando um dia quente de verão.

Sentei a mesa para tomar o café quente e maravilhoso de minha mãe, após o café saí para trabalhar com apenas 13 anos de idade.

Não tinha tempo para brincadeiras pois trabalhava muito mais sempre que podia brincava com meus amigos de ximbrá, peteca e outras brincadeiras porque o tempo era pouco.

Fui chamado para trabalhar na usina João de Deus com 13 anos carregando pesos na mão.

Naquela época era raro as pessoas pegarem a febre amarela não posso esquecer das histórias que sempre ouvia mais nunca acreditei, até um dia que saí para pesca em uma noite escura e fria, o rio calmo calmo, entrei até o meio do rio e vi uma alma vagando eu que era corajoso mim tremi toda e fiquei arrepiado e comeci a rezar.

Pai nosso pequenino sete estrelas nos alumina e nos protege...

E voltei para casa quando ~~cheguei~~ cheguei em casa meu pai estava contando uma história sobre a comadre fulorinha ~~do~~

Eu lembro que ele falou que ela gostava de fazer travessuras.

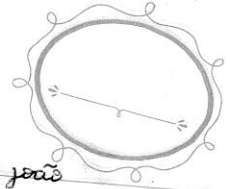
Meu pai disse que tinha um cavalo lindo marrom e que todo dia que ele ia levar água para o cavalo ele encontrava a cauda do cavalo trançada, mais ele não ligou porque achava que era minha tia uma de meu pai que fazia as tranças, mais ele perguntou a ele se era ela que todo dia fazia as tranças mais ela respondeu a ele que não era ela, e ele logo desconfiou da comadre.

Meu pai disse que ela tinha longos cabelos preto e liso uma garota muito travessa bom eu nunca vi nem quero ver.

ANEXO - F

D S T Q Q S S

Comunicando com as lendas



Em uma certa manhã ensolarada na usina João de Deus acordei com uma lembrança de meu passado quando era criança costumava acordar com os sons dos passaros cantando nos dias quentes de verão.

Recordo-me que sentava a mesa para saborear as comidas de minha mãe, o pão de milho que tinha um gosto tão bom uma cor amarelinha.

Após o café saía para trabalhar com apenas 12 anos de idade o emprego era na usina prosarando e acicando as vezes carregando os ferros nas costas, Não tinha tempo para brincadeiras pois quase não tinha fôlego mais sempre que podia brincava com meus amigos de ximbara, peteca e varias outras brincadeiras porque o horario era pouco para se divertir.

Me lembro das historias que eu sempre ouvia falar mas nunca acreditava até que um dia eu saí para pesca em uma noite escura e fria, o rio calmo calmo entrei até o meio do rio na paraíba não deu um pé de vento e vi surgindo uma alma vagando eu era conhecido como o menino mais corajoso da usina comerei a mim tremendo todo e passei a ficar arrepiado os tentes batiam um no outro so de medo sentia uma sensação estranha e cada vez mais eu mim tremia, lembrei-me das rezas que meu pai mim ensinava e rezei, Pai nosso pequenino sete estrelas nos alumie e nos proteja e qui nesses caminhos.

Quando abri os olhos e tive coragem de mim aproximar vi que não era um fantasma so apenas um galho de uma arvore que tinha quebrado saia desendo pela correnteza e fiquei mais calmo voltei para casa. Mais nunca vou esquecer de susto que levei no rio paraíba minha nossa que medo em hoje so mim restou as lembranças boas de meu passado, das brincadeiras, das risadas e das saborosas comidas de minha mãe.

ANEXO - G

Convivendo com as lendas

Em uma certa manhã ensolarada na usina João de Deus acordei com uma lembrança de meu passado quando era criança costumava acordar com os som dos pássaros cantando nos dias quentes de verão.

Recordo-me que sentava a mesa para saborear as comidas de minha mãe, o pão de milho quentinho que tinha um gosto ótimo uma cor amarelinha

Após o café saía para trabalhar com apenas 12 anos de idade o emprego era na usina prosinando o açúcar as vezes carregando os ferros nas costas, Não tinha tempo para brincadeiras pois quase não tinha fôlego mais sempre que podia brincava com meus amigos de ximbra, peteca e varias outras brincadeiras porque o horário era pouco para se divertir.

Me lembro das historias que eu sempre ouvia falar mas nunca acreditava ate que um dia eu sair para pesca em uma noite escura e fria, o rio calmo, calmo entrei ate o meio do rio na paraibinha deu um pé de vento e vi surgindo uma alma vagando eu era conhecido como o garoto mais coragoso da usina comesei a mim tremer todo e passei a ficar arepiado os tentes batiam um no outro so de medo sentia uma sensasão estranha e cada vez mais eu mim tremia, lembrei-me das rezas que meu pai mim ensinava e rezei, pai nosso pequenino sete estrelas no alumei e nos proteja e qui nossos caminhos.

Quando abri os olhos e tive coragem de mim aproximar vi que não era um fantasma so apenas um galho de uma arvore que tinha quebrado saia desendo pela correnteza e fiquei mais calmo voltei para casa. Mais nunca vou esquecer do susto que levei no rio paraibinha nossa que medo em hoje só mim resta as lembranças boas de um passado, das brincadeiras, das ridasdas e das saborosas comidas de minha mãe.

