



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ELIANA COSTA BESSA

**GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL
COM ESTUDANTES DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Campo Grande/MS
2018**

ELIANA COSTA BESSA

**GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL
COM ESTUDANTES DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Maria Leda Pinto

**Campo Grande/MS
2018**

ELIANA COSTA BESSA

**GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL
COM ESTUDANTES DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Leda Pinto (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo (Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Aline Saddi Chaves (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 27 de março de 2018

Tinha tudo para dar errado... mas deu certo.

Eu, Eliana Costa Bessa, tive uma trajetória voltada para a educação desde o Ensino Médio, quando fiz magistério profissionalizante em 1999. Depois, em 2006, fui licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Em seguida, cursei uma especialização em gestão escolar pela UFMT e, atualmente, atuo como professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação de MT.

Essas formações são frutos de muitos esforços em uma luta que vem desde a infância. Como diz um Provérbio Africano: “A sola do pé conhece toda a sujeira da estrada”. Sou natural de uma comunidade rural chamada Caldeirão-BA e, assim como outras pessoas, enfrentei muitos desafios. Saí da casa dos meus pais aos doze anos e, mesmo com tão pouca idade, fui trabalhar de doméstica na cidade de Uibaí - BA para poder estudar, já que meus pais com mais sete filhos além de mim não podiam manter meus estudos. Durante nove anos da minha vida trabalhei mais de dez horas por dia com uma remuneração inferior a um terço do salário mínimo da época para custear o ensino básico, ainda assim, agradecia por ter alimento e oportunidade de trabalhar e estudar.

O acesso à leitura era limitado. Não havia livro didático nas escolas, portanto, para estudar, eu comprava livros velhos, normalmente faltando capa e até páginas. Recebia também doações de apostilas usadas das netas da minha patroa que estudavam em escola particular, então, apagava tudo e refazia todas as atividades. No intervalo entre um a fazer doméstico e outro, eu lia os livros das estantes da casa de Olga, minha patroa.

Terminado o Magistério tive a oportunidade de mudar para Juína - Mato Grosso, onde humildemente pedi uma vaga em uma escola estadual para estudar como aluna ouvinte, pois já tinha concluído o ensino médio mas a coordenadora olhou meu histórico de formação em Magistério e foi enfática ao dizer que não havia vaga como aluna, mas sim como professora de Língua Portuguesa de quinta a oitava série. Esse dia foi um dos mais felizes da minha vida e foi o meu primeiro emprego formal aos 21 anos.

Após dois anos de experiência pedagógica fiquei fascinada; a oportunidade de ensinar, aprender e de compartilhar conhecimento criou em mim a certeza de que era isso que eu queria fazer na vida. Então, aprovada no vestibular, fui fazer o curso de Letras pela UNEMAT em Sapezal-MT, onde moro até hoje.

A oportunidade da efetivação no estado veio em 2010 e, com isso, pude acompanhar todo o processo de ensino da Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva na qual sou lotada.

Fui coordenadora pedagógica e depois diretora escolar. Experiências válidas, por meio das quais procurei contribuir com projetos para melhoria do ensino.

Atuando novamente como professora, nos últimos anos, percebi a necessidade de um trabalho voltado para a leitura e produção textual, já que os alunos demonstram dificuldades e medo ao escrever. Isso me motivou a buscar qualificação para melhorar minha prática e auxiliar os alunos a superar esses desafios da aprendizagem.

Dessa forma, quando tive conhecimento do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS entendi que essa era a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e levar para sala de aula as mudanças necessárias que a escola tanto necessita.

Fiz a inscrição para a cidade de Cáceres-MT, mas não consegui a classificação dentro do quadro de vagas, então, solicitei uma vaga na UEMS – Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, onde fui maravilhosamente acolhida e nesses últimos dois anos tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos, o que mudou minha vida.

Hoje posso afirmar que esse mestrado ressignificou minha prática ao abordar — dentro do contexto prático em sequência didática — as teorias e concepções de linguagens, além de possibilitar o trabalho com leitura e produção textual contextualizado dentro da proposta dos gêneros discursivos de Bakhtin.

Percorrer quase cinco mil quilômetros todo mês de ônibus de Sapezal –MT a Campo Grande - MS, durante os dois últimos anos, tornou-se um desafio pequeno considerando o que recebi em conhecimento.

Portanto, em minha vida tinha tudo para dar errado, mas a educação que transforma e emancipa fez dar certo.

Eliana Costa Bessa

Aos meus familiares pelo apoio em todos os momentos, a minha orientadora, Professora Maria Leda Pinto e demais professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande, que por meio do Programa PROFLETRAS, oferecem esta qualificação profissional aos professores do Ensino Básico.

AGRADECIMENTOS

À Capes por apoiar e financiar as pesquisas desse projeto tão relevantes para educação.

À UFRN pela excelente iniciativa e ousadia ao criar o PROFLETRAS.

À UEMS e toda sua equipe especialmente a secretaria, coordenação e professores do programa PROFLETRAS que, eficientemente, desenvolvem essa capacitação para a formação de professores.

À Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva e a SEDUC- MT.

À minha orientadora, Prof. Dr^a Maria Leda Pinto, por todas as orientações, pela admirável humanidade e por compartilhar comigo seu vasto conhecimento teórico e científico.

À minha família, principalmente, meu esposo Luiz Carlos Oliveira de Carvalho e filhas Heloize e Lara Carvalho Bessa, pela compreensão e apoio em todos os momentos.

Aos amigos, Prof. Lindomar Assunção, Ivany Magalhães, Elisângela Lisboa de Sá e Aparecida Moimáz pelo incentivo e apoio.

Aos amigos da turma PROFLETRAS do ano de 2016 da UEMS.

Portanto, a letra da canção abaixo expressa bem o que sinto em relação a todos os citados.

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar [...]
(Caminhos do Coração – Gonzaguinha)

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos
não é senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”*

Madre Teresa de Calcutá

BESSA, E. C. *Gênero memórias literárias: a leitura e a produção textual com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II*. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa teve como ponto de partida a identificação — em minha experiência de sala de aula — de uma série de dificuldades na produção textual apresentada pelos estudantes do 8º ano da Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva de Sapezal- MT. Há entre os jovens um grande consumo de mídias; são informações numerosas que chegam a todo momento, prontas e acabadas, que não exigem muitos esforços. Nesse sentido, a escola os desafia à pesquisa, ao trabalho, já que o esforço de aprender lhes exige tempo, principalmente, quando se trata de produção textual, pois na escola os estudantes são não só consumidores, mas produtores de informações. Por isso, é importante saber: a quais práticas de produção textuais os alunos têm sido submetidos na escola? Como despertar o prazer de produzir textos próprios em contraposição ao consumo do texto pronto? Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar se uma prática pedagógica sistemática com produção textual envolvendo o gênero memórias literárias, mediada pela sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), poderia desenvolver o senso crítico dos estudantes quanto ao entendimento da linguagem em suas diversas formas, possibilitando um desempenho eficiente nas diferentes situações de interlocuções, na produção de textos, bem como no domínio das especificidades desse gênero. Com vistas a esse objetivo, desenvolvemos com a turma uma pesquisa interventiva que buscou verificar se os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II conseguem interpretar e produzir textos de diferentes gêneros apresentando um maior domínio em suas habilidades de escrita. É uma pesquisa qualitativa e interventiva que compreende a realização do estudo do gênero discursivo memórias literárias — mediado por uma sequência didática — que possibilite o domínio discursivo do uso de elementos de coesão, coerência, modos verbais, contexto social, entre outros em constante interação com a construção do sentido desse gênero, proporcionando a esses estudantes maiores possibilidades de sucesso em suas produções textuais, em sua vida escolar e social. O *corpus* analisado se constituiu nas produções textuais dos educandos propostas e desenvolvidas em sala de aula. A pesquisa tem como aporte teórico autores como Travaglia (2009), Antunes (2007) e (2003), Favero e Koch (1983), Marcuschi (2008), Passarelli (2012), Rojo (2009), Bakhtin (2003) entre outros autores. Os resultados evidenciaram que, embora, a maioria dos estudantes tenha encontrado, inicialmente, muitas dificuldades em escrever para chegar à versão final tendo de fazer várias reescritas, houve um crescimento significativo no processo de escrita de cada educando. Vale ressaltar que a leitura e a interpretação/compreensão dos textos evoluíram consideravelmente. Foi um processo trabalhoso mas muito importante, pois eles perderam o medo de escrever e conseguiram avançar de forma que o processo de produção textual, bem como a produção textual final evidenciaram o alcance dos objetivos propostos. Dessa forma, esperamos que essa experiência interventiva, além de nos sinalizar um caminho significativo para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, possa estimular o comportamento leitor e produtor de textos pelos estudantes, bem como contribuir para que outros professores possam se inspirar e buscar novas alternativas para sua prática pedagógica.

Palavras- Chaves: Leitura. Produção textual. Gênero discursivo memórias literárias.

BESSA, E. C. *Gênero memórias literárias: a leitura e a produção textual com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II*. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

ABSTRACT

The present research has had as a starting point the identification - in my classroom experience - of a series of difficulties in the textual production presented by the students of the 8th grade of the State School Luiz Frutuoso da Silva de Sapezal - MT. There is a great consumption of media among young people; they are numerous information that comes at all times, ready and finished, that do not require many efforts. In this sense, the school challenges them to research, to task, since the effort to learn takes time, especially when it comes to textual production, because at school students are not only consumers, but producers of information. That is why it is important to know, what textual production practices have students undergone in school? How to arouse the pleasure of producing your own texts as opposed to the consumption of the text ready? Thus, we have investigated to what extent a systematic pedagogical practice with the textual production of the discursive genre literary memories - mediated by the didactic sequence proposed by Dolz and Schneuwly (2004) - would contribute so that the students of the 8th grade of Elementary Education II could interpret and produce texts in a coherent way, in face of these challenges and the perspectives of the contemporary world. For that, we have set as general objective to enable the development of textual production - students of the 8th grade of Elementary Education II - through the genre of literary memories - so that they can interpret and produce texts with greater possibilities of success. The specific objectives established have sought to develop students' critical sense of understanding language in its various forms and to give learners, through the literary memories genre, an efficient performance in the different situations of interlocution, as well as the domain of the specificity of each gender. In order to achieve this goal, we have developed with the class an interventional research that sought has to verify if the students of the 8th grade of Elementary Education II can interpret and produce texts with greater possibilities of success, presenting a greater mastery of their writing skills. It is a qualitative research that includes the study of the discursive genre of literary memories - mediated by a didactic sequence - that allows the discursive domain of the use of elements of cohesion, coherence, verbal modes, social context, among others, in constant interaction with construction of the meaning of this genre, giving these students greater possibilities of success in their textual productions, in their school and social life. The analyzed *corpus* was constituted in the textual productions of the students proposed and developed in the classroom. The research has as a theoretical contribution authors such as Travaglia (2009), Antunes (2007) and (2003), Favero and Koch (1983), Marcuschi (2008), Passarelli (2012), Rojo (2009), Bakhtin (2003) among other authors. The results have shown that although the majority of the students initially found many difficulties in writing, to reach the final version, having to do several rewrites, there has been significant growth in the writing process of each student. It is worth mentioning that the reading and interpretation / understanding of the texts have evolved considerably. It was a laborious process, but very important, because they lost their have fear of writing and managed to advance in a way that the process of textual production, as well as the final textual production, evidenced the achievement of the proposed objectives. In this way, we hope that this interventional experience, besides signaling a significant way for teaching and learning the Portuguese language, can stimulate students' reading and writing behavior, as well as helping other teachers to inspire and seek new alternatives for their pedagogical practice.

Keywords: Reading. Textual production. Discursive genre literary memories.

SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GEL – Grupo de Estudos Linguísticos

GELCO – Grupo de estudos Linguísticos do Centro Oeste

IFES – Institutos Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LT – Linguística Textual

MEC- Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEN – Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

QEDU- é um portal desenvolvido pela Fundação Lemann e pela Meritt Informação Educacional que disponibiliza informações sobre a qualidade do aprendizado em cada uma das escolas, municípios e estados do Brasil.

SUMÁRIO

Resumo	09
Abstract.....	10
Siglas	11
INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1- AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	17
1.1 A linguagem como expressão do pensamento.....	19
1.2 Linguagem como instrumento de comunicação	20
1.3 Linguagem como processo de interação.....	21
1.4 A lingüística textual e o conceito de texto.....	23
1.4.1 Coesão	25
1.4.2 Coerência	26
1.5 Gêneros discursivos	27
1.5.1 Democratização do texto no ensino.....	29
1.6 Os agrupamentos dos gêneros	31
Capítulo 2- AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	34
2.1 O que dizem os documentos oficiais sobre leitura	35
2.2 As avaliações oficiais	38
2.3 A produção textual.....	40
2.4 A produção de um texto na escola.....	42
Capítulo 3- ESPAÇO DA PESQUISA E PROPOSTA INTERVENTIVA	48
3.1 Método de pesquisa	49
3.2 Análise diagnóstica.....	51
Capítulo 4- SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERVENTIVA.....	57
4.1 Apresentação da sequência didática aplicada	58
4.2 Introdução ao gênero	59
4.3 Módulo I- O que é gênero memória?.....	60
4.4 Módulo II- Estrutura composicional do gênero memória literária	70
4.5 Módulo III- Produção inicial	79
Capítulo 5- RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS.....	108

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos vivenciado a ampliação do acesso da população ao Ensino Fundamental em comparação à décadas anteriores. Durante longos anos no Brasil, o direito à educação significava apenas o direito a uma matrícula em alguma escola, mas, atualmente, muito mais do que a matrícula, queremos um ensino eficiente para atender às necessidades sociais dos indivíduos.

Quando se trata do ensino de Linguagem, espera-se que os estudantes, ao finalizarem a Educação Básica, sejam capazes de interpretar e produzir textos coerentes de forma autônoma, interagindo com as várias situações sociais. No entanto, é possível afirmar — a partir da prática como professora — que nem sempre isso ocorre. Além disso, os indicadores avaliativos da educação brasileira refletem essa situação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, em 1990, vem produzindo indicadores sobre o sistema educacional brasileiro. Os dados apontam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, como o baixo desempenho em leitura demonstrados pelos estudantes da educação básica que têm participado das diversas avaliações externas como a Provinha Brasil, instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino. É uma avaliação para diagnóstico em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso ao ensino superior. Foram implementadas mudanças no exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Todo esse esforço desenvolvido por meio dos processos de avaliações de diferentes fases do ensino objetivam medir os resultados da educação básica no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, observando como principal aspecto os letramentos. Contudo, a escola ainda encontra dificuldades em preparar seus alunos

para o uso eficiente da língua. Dessa forma, é possível notar que alguns alunos em anos finais do Ensino Fundamental ainda não apresentam domínio de interpretação e produção textuais.

Desse modo, a necessidade de pesquisar sobre as práticas sociais de leitura e escrita, e suas contribuições no processo de ensino e de aprendizagem, é o que motiva esta pesquisa. São inquietações presentes na educação há algumas décadas e que, hoje, ainda nos movem no sentido de lutar para melhorar a qualidade da educação no país, especialmente, no ensino de Língua Portuguesa. O eixo fundamental da discussão, no que se refere às dificuldades do aprendizado dos estudantes, tem sido a questão da leitura e da escrita, conforme demonstram os resultados das avaliações oficiais destacadas no site QEDU (um portal desenvolvido pela Fundação Lemann e pela Meritt Informação Educacional que disponibiliza informações sobre a qualidade do aprendizado em cada uma das escolas, municípios e estados do Brasil). Essa situação fez com que as instituições de ensino superior, bem como o ENEM trocassem as questões objetivas por dissertativas de caráter eliminatório com maior peso em suas avaliações.

O desconforto causado ao notarmos na prática docente que há muitos estudantes no 8º ano do Ensino Fundamental com extrema dificuldade de interpretar e produzir textos de baixa complexidade nos desafia a refletir sobre todo esse processo. Ainda que o trabalho em outros campos da linguagem seja relevante, nos ateremos nesta pesquisa interventiva ao desenvolvimento da competência da leitura e da produção de textos para conduzir nosso raciocínio e nossa ação, neste caso, voltados para a Educação Básica.

Diante dessa reflexão, a questão que se coloca como objetivo geral é: investigar em que medida uma prática pedagógica sistemática com a produção textual do gênero discursivo memórias literárias — mediada pela sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004) — contribuirá para que os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II possam interpretar e produzir de maneira coerente frente aos desafios e às perspectivas do mundo contemporâneo?

Aliados ao objetivo geral, os objetivos específicos são: identificar os principais aspectos composicionais do gênero memórias literárias; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o nosso próprio discurso, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos e usar os conhecimentos adquiridos, por meio da prática de produção textual com o gênero memórias literárias, para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem ampliando a capacidade de análise crítica como orientam os PCNs (1998).

Para tanto, apresentamos a metodologia interventiva realizada na Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva com os estudantes do 8º. Ano E, período vespertino, com 27 alunos, visto que essa turma sinalizou algumas dificuldades com produção textual e, também, por ser

composta de estudantes originários de diferentes estados brasileiros e com diferentes perfis socioeconômicos.

O Município de Sapezal –MT é responsável pelo atendimento da educação Básica até o 7º ano no sistema seriado. As etapas seguintes, ou seja, os anos finais do Ensino Fundamental são ofertadas pelo Estado na Escola Estadual Luiz da Silva por meio do sistema Ciclo de Formação Humana. Isso traz uma certa dificuldade, pois os modelos de ensino apresentam concepções de educação diferentes.

Essa escola atende quase mil estudantes, sendo aproximadamente 700 da modalidade Ensino Fundamental Regular anos finais e 300 na Educação de Jovens e Adultos em Sapezal-MT. Por ser uma região agrícola considerada uma das maiores produtoras de grãos do país e com grande ascensão econômica, grande parte desses estudantes mora na zona rural ou em aldeias e percorre um longo trajeto até a escola. Além disso, há um fluxo de alunos itinerantes por conta da agricultura, ou seja, que ficam em períodos de colheita no município e depois retornam aos seus estados de origem. Esta situação constituiu-se determinante na escolha do gênero discursivo memórias literárias, conforme explicitaremos no capítulo do percurso metodológico.

A presente pesquisa interventiva buscou — fundamentada nos estudos de pesquisadores como Geraldi, Travaglia, Marcuschi, Bakhtin, Antunes, Koch e Dolz & Schneuwly (2004) entre outros — verificar se os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II conseguem interpretar e produzir textos considerando as especificidades de cada gênero apresentando um maior domínio em suas habilidades de escrita.

A organização desta dissertação compreende quatro capítulos. No Primeiro Capítulo há um apanhado teórico no qual apresentamos as três concepções de Linguagens e os Gêneros Discursivos que, ao longo da história da linguagem, têm norteado o ensino da língua portuguesa no Brasil e o gênero memória literária, escolhido para o trabalho em sala de aula nas sequências didáticas. Consideramos importante apontar estas reflexões, pois a forma como o professor concebe a língua reflete em sua ação pedagógica.

No Segundo Capítulo, a leitura e a produção textual se constituem no foco da atenção por meio de uma discussão teórica à luz dos estudos dos vários pesquisadores elencados que dão base à fundamentação teórica.

No Terceiro Capítulo apontamos os resultados de uma avaliação diagnóstica realizada com os estudantes do oitavo ano a fim de identificarmos as características do ensino de leitura e produção textual ao qual têm sido submetidos. Além disso, apresentamos a proposta metodológica de sequência didática para intervenção.

O Quarto Capítulo retrata o desenvolvimento da sequência didática, o envolvimento da turma e o processo de cada etapa por meio da apresentação das análises e os resultados da aplicação dessa sequência didática sobre leitura e produção textual apontando os resultados obtidos considerando os objetivos propostos para essa pesquisa interventiva. Na sequência, apresentamos as considerações finais e as referências estudadas que constaram da fundamentação escolhida.

CAPITULO I- AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

O ensino de linguagem no Brasil tem se fundamentado em três concepções que, de acordo com Geraldi (1997a), são: (1) Linguagem como expressão do pensamento; (2) Linguagem como instrumento de comunicação e (3) linguagem como forma de interação. A prática pedagógica do professor reflete a/as concepção/ões de linguagem/ns por ele adotada, pois como afirma Geraldi (1997a, p.40) “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política — que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade — com os mecanismos utilizados em sala de aula.”

Dessa forma, segundo o autor, todo o planejamento, as propostas de atividades do ensino de língua, as referências bibliográficas utilizadas, bem como os modos de avaliação, o relacionamento com os estudantes e as estratégias de trabalho escolhidas pelo professor refletem a trajetória que ele optou para a formação de seus educandos.

Portanto, ao colocarmos uma língua em discussão ou análise é importante destacar cada uma das teorias que historicamente a compõe. O cruzamento dessas informações permite a construção de sentidos da leitura e escrita, além de tornar visíveis as lacunas e contradições das teorias que norteiam as práticas pedagógicas no ensino de linguagem. Travaglia (2002, p. 21) ressalta que “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.” Mais do que isso, a língua é fundamental na convivência humana. Conforme destacam Marcuschi e Dionisio (2007):

Seguramente, todos concordamos que a língua é um dos bens mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo ou cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais. (MARCUSCHI E DIONISIO, 2007, p. 14).

Assim, o conhecimento das diferentes concepções de linguagem é relevante para a prática docente, especialmente, para o ensino da Língua Portuguesa, pois, somente após conhecer essas concepções, o professor poderá definir a mais adequada ao seu contexto e, especialmente, ao alcance dos seus objetivos. Nesse sentido, historicamente, algumas mudanças vêm permeando o ensino, tendo em vista que da forma como o ensino de língua portuguesa

vinha sendo ministrado não estava apresentando resultados satisfatórios. Esses resultados foram evidenciados em encontros e congressos — como Congresso de Leitura do Brasil, GEL, GELCO só para citar alguns — em que as pesquisas em relação às práticas pedagógicas apontavam, por assim dizer, o insucesso do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

De acordo com Geraldi (1997b), a década de 1980 se constituiu em um período de grandes e profundos estudos e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Dentro desse contexto, surge uma nova abordagem para o trabalho com a língua dentro de uma concepção de linguagem interacionista. Nessa concepção, as regras gramaticais deixam de ser o eixo fundamental do ensino de linguagem e abre-se espaço para o trabalho com oralidade, escrita e leitura em uma perspectiva dialógica.

A partir dessa nova perspectiva, alguns documentos oficiais reforçaram a necessidade de um ensino fundamentado nessa concepção de linguagem. Entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998) e recentemente a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2015). Ao repensarem o ensino/aprendizagem na perspectiva interacionista, esses documentos pretendem valorizar as práticas de leitura, oralidade e escrita em uma perspectiva histórica e social da linguagem em uso por meio dos gêneros discursivos.

Bolzan (2002, p.23) sustenta essa afirmação ao mencionar que “O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização”. O estudo das teorias da linguagem pode se refletir positivamente na prática de sala de aula, conforme afirma Antunes, (2003).

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno de linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita ao conhecimento de regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português. (ANTUNES, 2003, p.40).

Nesse sentido, este-trabalho pode contribuir com o processo de aprendizagem da leitura e da produção textual desses estudantes em uma perspectiva dialógica da linguagem. Para tanto, julgamos importante refletirmos — antes de destacarmos outros pontos que também

fundamentaram o trabalho — sobre as concepções de linguagem e suas concepções de gramática.

1.1- A linguagem como expressão do pensamento

Essa concepção teve um longo percurso nas práticas de ensino e até a década de sessenta no Brasil havia uma forte tendência para prática da linguagem como expressão do pensamento, só a partir dessa data foram surgindo novas concepções, conforme relata Perfeito (2005). O ensino, nesse viés, é voltado para o estudo de textos literários e a metalinguagem. A escola era elitizada e poucas pessoas tinham acesso à educação formal. Atualmente, ainda há seguidores e livros didáticos que refletem bem essa teoria. A orientação nessa concepção segundo Zanini, (1999, p.81) é “para uma prática que se preocupava com o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem”. Portanto, o estudo da formas e resolução de exercícios era a base da aulas de linguagem.

Nesta concepção, a linguagem reflete o pensamento. O domínio da escrita está relacionado ao raciocínio lógico por expressar o que está no campo interno da mente. Para essa teoria o processo linguístico é individualizado e não se altera no contato com o contexto social, sendo necessário seguir regras para organizar o pensamento. De acordo com Travaglia (2002, p.21, apud NEDER, 1992, p.35) “são elas que constituem as normas gramaticais do falar e escrever “bem” que aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa* ou *tradicional*.”

Nesse sentido, a leitura e a escrita são testes de capacidades, quem os realiza de forma satisfatória dominando as regras da gramática normativa é um indivíduo considerado dotado de pensamento lógico. O professor é visto como detentor do saber, que conhece e domina as regras gramaticais e o aluno é visto como um ser passivo que recebe este saber.

Nessa lógica, a língua considerada correta é a estruturada em regras, normatizada e precisa, enquanto as variedades são consideradas erros que devem ser evitados. Além disso, os desvios dessa linguagem normatizada revelam a incapacidade do indivíduo humano de raciocinar logicamente. Para Travaglia na concepção de linguagem como expressão do pensamento

[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Nessa perspectiva, a língua é um processo imutável, sem variação, já que variação implica em flexão de pensamento, o que é inaceitável nesta teoria que defende uma única forma correta de linguagem concretizada no ensino de linguagem pautada na gramática normativa/prescritiva. Possenti (1997, p. 64) define essa gramática como “todas aquelas gramáticas cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender.”

Dessa forma, o papel da escola quanto à linguagem é ensinar a forma padrão, por meio de exercícios que visem à interiorização das normas linguísticas, para que seja efetivada aprendizagem da língua oral e escrita. Aos estudantes cabe assimilar passivamente as prescrições com a resolução de exercícios, quem não os realiza é considerado transgressor ou incapaz de aprender.

Assim, Koch (2002, p 16) explica melhor esta visão: “O texto é visto como produto – lógico - do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel e essencialmente passivo”.

1.2- Linguagem como instrumento de comunicação

A base teórica desta concepção é a Teoria da Comunicação, em que a língua é vista como um código constituído de um conjunto de signos que combinam entre si segundo regras. Os signos são utilizados para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor em uma visão monológica da língua. O código precisa ser dominado pelos falantes para que haja comunicação, nesse sentido, esta concepção entende o sujeito como um indivíduo capaz de internalizar o conhecimento externo por meio de exercícios repetitivos e respostas seguindo modelos.

Os estudos da linguagem, nessa concepção, foram embasados em teóricos como Ferdinand de Saussure (fundador do estruturalismo, no início deste século) e Noam Chomsky (linguista americano que conduziu a gramática gerativo-transformacional).

Da mesma forma que a primeira concepção, a norma padrão da língua é a variedade usada para transmitir a mensagem, sendo as outras variedades da língua desprezadas e entendidas como erradas. É, portanto, uma concepção que — estando ligada ao Estruturalismo e a Teoria da comunicação — concebe a língua como um código que transmite uma mensagem

do emissor ao receptor, limitando-se ao estudo interno da língua e deixando de lado o contexto social.

A proposta de interpretação é fechada e não abre espaço para o diálogo entre o interlocutor e o texto, basta encontrar as respostas já expostas no texto do livro didático e a atividade estará concluída. Ao tratar sobre o sujeito nessa concepção, Koch (2002, p.14) destaca a questão do assujeitamento: “[...] o sujeito é (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito, sendo que o papel do decodificador é essencialmente passivo.” Conforme apontou a autora citada, não há um aspecto dialógico entre o professor e aluno dentro dessa teoria; o aluno é assujeitado às propostas do mestre.

1.3- Linguagem como processo de interação

Essa concepção tem como maior nome Mikhail Bakhtin que vem contrapor as demais concepções, pois defende a língua viva, dinâmica. Um processo de interação verbal e social em que os indivíduos compartilham seus conhecimentos e o meio social determinará como será produzido o enunciado. Cezarin, (1995) destaca as seguintes características dessa concepção de linguagem:

A preocupação básica é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. (CEZARIN,1995, p.5-6).

Nesse sentido, o ensino da língua materna sob esta visão cabe possibilitar ao estudante não apenas o conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, a utilização da língua como interação social e o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca. Zanini (1999, p.84) destaca que “isso não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna. Significa oportunizar lhes a aproximação com a modalidade padrão culta”. Com isso, todas as variantes são objeto de estudos e reflexão.

A linguagem nessa concepção não pode ser separada de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação, enquanto diálogo que se concretiza em um contexto social e histórico amplo.

Nessa proposta, o ensino da gramática deve ser ministrado de uma maneira contextualizada, sendo professores e estudantes produtores e aprendizes de conhecimento.

No ensino da Língua Portuguesa, a partir dessa concepção, houve o que poderíamos chamar de incompletude na execução da proposta, priorizando-se a leitura e a produção de textos e deixando o estudo gramatical de lado ou tomando o texto como pretexto para o ensino normativo da gramática. Entretanto, muitos pesquisadores, bem como documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), entre outros, fundamentaram suas propostas de ensino na concepção que pressupõe a linguagem como forma de interação.

Os PCNs (1998) reforçaram, também, a discussão sobre o trabalho com texto, especificamente, com os gêneros discursivos, mas na prática o que houve foi, como já referido, um entendimento diferenciado em que eram apresentados muitos gêneros aos estudantes apenas de forma superficial, o que despertou os pesquisadores para este assunto e, hoje, temos consciência que os gêneros discursivos são fundamentais no processo de apropriação da escrita.

Para Bakhtin (2003, p. 262) os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas de textos criados pela sociedade que funcionam como mediadores entre os interlocutores. Na proposta de Bakhtin há dois tipos de gêneros: os primários que estão presentes nas situações cotidianas informais de comunicações, e na oralidade, e os secundários ou complexos que compreendem os contextos de comunicações culturais mais formais, mais complexas, sendo mais presentes, principalmente, na modalidade escrita como, por exemplo, as artísticas ou as científicas.

Assim, fazer a distinção entre gêneros primários e secundários é relevante teoricamente tendo em vista que é esse conhecimento que vai ilustrar e determinar a natureza do enunciado, de acordo com Bakhtin (2003):

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades: apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes). (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Outros pesquisadores, como Dolz e Schneuwly (2004), tomaram os gêneros como objeto de ensino ao propor os cinco agrupamentos de gêneros: narrar, argumentar, relatar, instruir e expor, fundamentados nos critérios: domínios sociais de comunicação, capacidades linguísticas homogêneas e a retomada das distinções tipológicas que seriam trabalhados por meio de uma progressão curricular.

Para concluir, Koch (2000) resume em algumas palavras a concepção interacionista de linguagem:

Aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação individual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 2000, p.09).

Nesse sentido, de forma geral, podemos afirmar que historicamente os estudos linguísticos têm sido definidos em duas tendências que são apresentadas por Antunes, (2003):

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realizações;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. (ANTUNES, 2003, p.41).

É perceptível portanto, que a segunda tendência teórica citada por Antunes apresenta uma visão mais ampla e dinâmica sobre linguagem por considerar os aspectos individual, social e por possibilitar um trabalho pedagógico interacionista.

1.4- A linguística textual e o conceito de texto

Há o entendimento, que pode ser considerado do senso comum, de que texto é um conjunto de frases que foi construído para ser lido. No entanto, muitas são as discussões acerca do conceito de texto, tendo em vista que cada abordagem teórica tem o seu ou os seus conceitos do que seja um texto. Dessa perspectiva, a linguística textual tem apresentado em sua trajetória várias definições de texto que abrangem a modalidade oral e a escrita e os diferentes contextos estando ligados às concepções de linguagem.

Do ponto de vista da teoria da linguagem como expressão do pensamento, o sujeito não sofre influência do meio externo no processo da aquisição do conhecimento. Por isso, segundo Koch, (2006, p. 16), dessa perspectiva, “o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor”. Koch e Travaglia (1996) afirmam que “para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada

situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de quem se fala, em situação se fala, como e quando e para quem se fala.” (KOCH e TRAVAGLIA, 1996, p.22).

Nessa lógica, o receptor ou leitor é visto como ser passivo na compreensão dos enunciados, ou melhor, alguém que absorve as informações dos textos e com base na gramática normativa expõe sem inferir informações, já que nesse contexto o que importa não é a compreensão, mas sim falar bem. Assim, essa concepção revela contraposição ao que se propõe nessa pesquisa, visto que o texto é um espaço de interação conforme diz Marcuschi (2008, p. 87) “sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto”.

Na concepção de linguagem como um instrumento de comunicação, o texto é considerado um código que deve ser decodificado pelo leitor para receber as informações que já estão explícitas no texto. Novamente, nessa segunda concepção de linguagem, o sujeito é passivo e a linguagem é considerada um instrumento de comunicação em que o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual. Nesse sentido, o código que deve ser dominado pelo emissor e pelo receptor na transmissão da mensagem deve obedecer aos critérios da norma padrão e todas as outras variantes são desconsideradas, bem como o contexto social.

Na concepção de linguagem como interação há uma abordagem mais ampla em relação às outras. A linguagem é compreendida como um processo de interação entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos por meio da prática social da linguagem.

Segundo Koch (2006), o texto nesta abordagem “[...] passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construtores.” (KOCH, 2006, p.17). Em outra definição, Koch e Elias (2009) afirmam que “o texto é um processo comunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma produção entre interlocutores.” (KOCH e ELIAS, 2009, p.13). Nesse sentido, essa concepção de linguagem foi escolhida para fundamentar esta pesquisa sobre leitura e produção textual, tendo em vista que possibilita o que pretendemos para o alcance dos objetivos propostos. Entendemos que esse deva ser o trabalho com o texto em sala de aula, pois é por meio da interação verbal que o sujeito assume um papel ativo de transformar e ser transformado pela linguagem.

Ainda em relação ao texto, na perspectiva da Linguística Textual, temos os fatores de textualidade que, segundo Costa Val (1991), “é o resultado das características que fazem com que possamos diferenciar um amontoado de frases de um texto”. Nessa perspectiva, ao planejarmos a produção do texto no contexto escolar devemos nos pautar na abordagem sócio-discursiva e interativa da linguagem. Dessa forma, Beugrande e Dressler (1983) destacam sete

fatores de textualidade: a coerência e a coesão que estão na natureza linguística e conceitual do texto, ou seja, referem-se ao contexto. Marcuchi (2008) explica que “as relações contextuais se manifestam também na concordância verbo-nominal, na regência e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos em geral.” (MARCUCHI, 2008, p.87). Os outros cinco fatores: situacionalidade, intertextualidade, informatividade, intencionalidade e aceitabilidade são de natureza social e pragmática com foco na situação de comunicação, isto é, no contexto.

Marcuschi (2008, p.94) destaca, ainda, que o texto não é apenas um sistema formal e sim uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais. Além disso, é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto não entram apenas fenômenos linguísticos. O autor ainda destaca que os critérios de textualidade já postulados devem ser tomados com algumas ressalvas, porque não podemos dividir os aspectos da textualidade de forma estanque e categórica, já que alguns dos critérios são redundantes e se recobrem. Para Marcuschi, (2008) “Esses sete critérios não têm todos o mesmo peso nem a mesma relevância. Além disso, não se distinguem de maneira tão clara como aparentam. Alguns são até mesmo redundantes.” (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Dessa forma, elencamos a coesão e a coerência enquanto fatores de natureza linguística para, em um diálogo com as características do gênero discursivo, compreenderem os pontos de reescrita dos textos dos estudantes do 8º. Ano. Assim, explicitamos, a seguir, um pouco mais sobre os fatores de textualidade escolhidos.

1.4.1- Coesão

A coesão para Halliday & Hasan (1976) p.14) ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recursos ao outro. Além disso, para esses autores a coesão está ligada ao conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto. Eles citam como principais fatores de coesão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

Para Marcuschi (2008, p.99) “Os processos de coesão dão conta de estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não simplesmente princípios sintáticos constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos”. Na mesma obra, o autor explica “Para muitos, a coesão é o critério mais importante da textualidade. Contudo, sabe-se que a coesão não é nem necessária nem

suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade.” (MARCUSCHI, 2008, p.104).

Koch (2001, p. 19) afirma que “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperáveis) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. E ainda enfatiza:

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legabilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial de coerência. (KOCH, 2001, p.19).

Dessa forma, conforme a autora citada, o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperáveis) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual

1.4.2- Coerência

Com relação à coerência, Koch e Travaglia (2001) afirmam que ela “[...] está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, deve ser entendida como princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade da situação de comunicação”. Os autores destacam, ainda na mesma página, que “Para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.” (KOCH e TRAVAGLIA, 2001, p. 21).

Para Marcuschi, (2008, p. 121) “A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade a coerência providencia a continuidade de sentido no texto[...]” e continua “É importante frisar que a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. É assim que a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 121-122). Nesse sentido, os autores concordam sobre a importância da coerência, já que esse é um aspecto fundamental para a textualidade.

Dessa maneira, elegemos esses dois fatores de textualidade compreendendo que, no alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa interventiva, eles são fundamentais no

desenvolvimento da leitura e da produção textual dos educandos, possibilitando-lhes maior sucesso. Assim, no próximo capítulo discorreremos sobre alguns fundamentos da leitura e da produção textual, bem como essas temáticas são apresentadas nos documentos oficiais da educação.

1.5- Gêneros discursivos

Ao longo da história da Literatura, a palavra gênero foi bastante utilizada pela retórica e pela teoria literária com um sentido específico dessa área que era identificar os gêneros lírico, épico e dramático e, mais recentemente, os gêneros romance, novela, conto e drama. No início do século XX, Mikhail Bakhtin por meio dos seus estudos começou a empregar a palavra gênero com um sentido mais amplo, referindo-se, também, aos textos que são empregados em situações cotidianas de comunicação. Nessa proposta, todos os textos que produzimos, orais e escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis em três aspectos básicos: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo, que se refere aos usos específicos da língua, conforme afirma Cereja (2015).

Bernard Schneuwly ao lado de Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart, Auguste Pasquier, faz parte de um grupo que, nas últimas décadas, vem desenvolvendo na Universidade de Genebra pesquisas sobre o ensino de língua a partir dos gêneros dentro da proposta de Bakhtin.

Schneuwly e Dolz (2004) compreendem o gênero textual como um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade e esclarece em que perspectiva utiliza esse termo quando afirma que “[...] o gênero pode ser considerado um instrumento psicológico no sentido vygotskiano do termo, no sentido em que o termo *instrumento*¹ foi reinterpretado [...]” (2004, p.22), definindo-o como um conceito de base, cujo debate “[...] é parcialmente filosófico.” (2004, p.23). Para ele, o uso de uma ferramenta resulta nos efeitos de aprendizagem que compreendem: a ampliação das capacidades individuais do usuário e também da ampliação do conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada, ou seja, no plano linguístico, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós, além de

¹ Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa essa atividade, materializa-a. Dito de outra maneira: as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas. O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 24).

ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, dá indicações sobre as inúmeras formas de participação social e usos da linguagem.

Dessa forma, nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto? Qual é o interlocutor? Qual é a finalidade do texto? e qual gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo? Partindo dessas necessidades, os indivíduos fazem uso dos gêneros textuais que foram transmitidos sócio-historicamente, além disso, há possibilidades de se transformar os gêneros existentes ou criar gêneros novos de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem.

As pesquisas em torno dos gêneros são relativamente recentes no Brasil, tendo como marco inicial a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1996) há cerca de duas décadas, após isso, as discussões teóricas ultrapassaram os círculos de estudos das academias chegando às escolas e, aos poucos, as publicações sobre o assunto foram surgindo.

Atualmente, inúmeras são as pesquisas científicas que recomendam o trabalho com gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Dentre os pesquisadores dessa temática citamos a obra *Gêneros — teorias, métodos, debates*, organizada por Jospe Luiz Meurer, Adair Bonini e Desirée Motta-Roth e a obra *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, de Luiz Antônio Marcuschi, afirma que “O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão.” (MARCUSCHI, 2008, p.147). No entanto, os gêneros discursivos se constituem em uma temática muito estudada, debatida e utilizada no ensino e na aprendizagem da língua. Segundo Marcuschi (2008):

É de impressionar a quantidade de livros, coletâneas, números temáticos de revistas e teses que surgiram nesses últimos anos em torno da questão dos gêneros textuais e seu ‘ensino’ no Brasil. Podemos afirmar que estamos presenciando uma espécie de ‘explosão’ de estudos na área [...]. (MARCUSCHI, 2008, p.146).

A temática é de relevância internacional, tanto que foi criado um evento específico para discutir, refletir e divulgar pesquisas nessa área. É o Simpósio internacional de Estudos dos Gêneros Textuais (SIGET) que, bianualmente, reúne pesquisadores e estudiosos brasileiros e estrangeiros com o objetivo de ampliar as discussões e inovações sobre o tema. Além disso, os documentos oficiais que regem a educação brasileira orientam para uma prática pedagógica voltada aos gêneros discursivos. Todas essas reflexões comprovam sua eficácia para

aprendizagem e o desenvolvimento linguístico dos estudantes, por isso julgamos ser importante apresentar as concepções de gêneros discursivos/textuais e seus autores aos quais tivemos acesso.

A partir da década de 1980, os estudos sobre gêneros discursivos, propostos pelo filósofo russo Bakhtin, apresentaram-se como imprescindíveis ao desenvolvimento linguístico comunicativo por colocar os estudos sobre o uso da língua no plano real, concreto. Dessa forma, as práticas didáticas incluem em suas atividades o trabalho com os gêneros discursivos, mostrando a diversidade textual em situações comunicativas vivenciadas.

A concepção Bakhtiniana, construída a partir do círculo de estudos realizados por Mikhail Bakhtin e outros estudiosos da área, define os gêneros como discursivos, considerando que por meio deles a comunicação verbal se efetiva em diferentes esferas das ações humanas, sendo, portanto, aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de um determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Nesse sentido, as esferas de circulação dos gêneros possuem características particulares no que se refere ao ambiente e seus enunciados que se estabilizam no uso dos falantes.

Ademais, quando estamos em uma situação de interação verbal, a escolha do gênero é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala e com qual finalidade. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação.

1.5.1 Democratização do texto no ensino

O ensino de produção de texto, também conhecido tradicionalmente como aula de redação, recebia um único tratamento pedagógico como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem especificidades nem exigissem aprendizagens específicas. Além disso, o ensino apresentava somente a trilogia narração, descrição e dissertação, em uma perspectiva linear, sendo que narrar e descrever eram consideradas mais fáceis e deveriam ser ensinadas nos anos iniciais; nos anos finais ensinava-se a dissertar por ser considerado mais difícil, como aponta Cereja, (2015).

Em contraposição a essa visão linear, de que o fácil deve preceder o difícil, a concepção de ensino de gêneros textuais compreende que os resultados são mais satisfatórios quando o estudante é colocado em contato com a diversidade textual que circula no meio social, inclusive os textos que expressam opiniões. Além disso, a aprendizagem deve ocorrer de forma espiral

em que os gêneros devem ser retomados, aprofundados e ampliados de acordo com a fase escolar, com a maturidade dos alunos e com a área de interesse visando o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

No que se refere à produção textual, a partir do enfoque dos gêneros, há possibilidades visíveis de uma prática mais ampla, diversificada, o que aumenta as possibilidades de produção de textos pelos estudantes, tanto orais quanto escritos. Além disso, aprimora a capacidade de recepção de leitura, audição, compreensão e interpretação de texto. Dessa forma, o ensino de produção de texto, desenvolvido por essa perspectiva, não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados como a narração, a descrição e a dissertação, o que há na verdade é a incorporação de uma visão mais ampla da variedade de gêneros.

Outra concepção de gênero discursivo foi apresentada por Charles Bazerman (2006), em um viés sócio-retórico. Segundo o autor, “Os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados tendo em vista aos seus propósitos práticos. [...] são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”. (BAZERMAN, 2006, p.31).

Nesse sentido, Bazerman evidencia no mesmo texto o caráter social do gênero discursivo ao destacar que os gêneros “são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre o modo como elas os realizam.” (BAZERMAN, 2006, p.31). Além disso, pontua que os gêneros podem sofrer mudanças por influência do processo sócio-histórico-cultural.

Na perspectiva defendida por Marcuschi (2000), os gêneros são definidos como textuais e o ensino de Língua Portuguesa deve explorar os gêneros textuais nas modalidades oral e escrita, tendo em vista a necessidade de ampliar a capacidade dos estudantes de se expressarem em diferentes situações às quais sejam expostos. Marcuschi (2000) destaca que:

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como com as inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar à quantidade de gêneros textuais, hoje existentes em relação às sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2000, p.19).

A partir dessas considerações sobre a os gêneros discursivos/textuais, compreendemos sua importância para o ensino de línguas, tendo em vista a presença desses gêneros na sociedade

e a necessidade da interação humana por meio deles. Há uma diversidade de textos manifestada nos gêneros que requer um conhecimento do seu funcionamento não só para a produção textual, mas, também, para a sua compreensão.

Isso está destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais ao sugerir que o ensino do texto deve partir dos gêneros orais ou escritos, conforme registro em (PCNs, 1998, p.32), pois o objetivo é que: “O aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”. Além disso, Marcuschi destaca que [...] “Toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela.” (MARCUSCHI, 2008, p.156).

Ao considerar os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, é possível afirmar que o trabalho com os gêneros discursivos possibilitará esta conquista por apresentar abertura tanto para a oralidade quanto para escrita nos usos autênticos da linguagem em situações cotidianas. Segundo Koch (2015),

O contato com a multiplicidade de gêneros existentes em cada cultura e o seu paulatino domínio não só habitam os sujeitos sociais a interagir de forma adequada nas diversas situações interativas em que se encontram engajados, como ainda perceber a manipulação, quando, por exemplo, um gênero é mobilizado no lugar ou no interior de outro, com o fim de produzir determinados efeitos: isto é, o jogo que frequentemente se faz convocando manobras discursivas que pressupõe esse domínio, por exemplo em textos humorísticos e/ou persuasivos, configurando uma meta competência ou competência intergenérica. (KOCH, 2015, p.158).

Nesse sentido, no ensino e na aprendizagem em sala de aula, cabe ao professor possibilitar ao educando aprimorar seus conhecimentos sobre os gêneros já conhecidos e mediar o domínio daqueles que não circulam no cotidiano dos estudantes, a fim de que possam não só produzir, mas também compreender novas modalidades discursivas tendo como base o gênero discursivo na perspectiva de Bakhtin contemplando a dimensões temática, composicional e de estilo ou outra concepção a ser escolhida.

1.6- Os agrupamentos dos gêneros

Os gêneros já estão incorporados à realidade linguística, social e cultural; agora cabe à escola transportá-lo para seu universo e transformá-lo em objeto de estudo. Isso exige uma seleção dos gêneros mais adequados aos objetivos do projeto político pedagógico da escola, já

que deve ser pensada, também, a progressão curricular e as sequências didáticas que viabilizem a apropriação dos gêneros pelos educandos. Os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004, p.120) apresentam uma proposta de agrupamento dos gêneros para o ensino baseado em três critérios: domínio social de comunicação, capacidades de linguagem envolvidas e tipologias textuais existentes.

		EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS	
Domínios sociais de comunicação	Cultura literária ficcional	conto maravilhoso conto de fadas fábula	biografia romanceada romance romance histórico
Aspectos tipológicos	Narrar	lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada	novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
Capacidades de linguagem dominantes	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil		
Domínios sociais de comunicação	Documentação e memorização das ações humanas	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae	histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
Aspectos tipológicos	Relatar
Capacidades de linguagem dominantes	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	notícia reportagem crônica social crônica esportiva ...	
Domínios sociais de comunicação	Discussão de problemas sociais controversos	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia	discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
Aspectos tipológicos	Argumentar		
Capacidades de linguagem dominantes	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição		
Domínios sociais de comunicação	Transmissão e construção de saberes	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete	artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...
Aspectos tipológicos	Expor		
Capacidades de linguagem dominantes	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes		
Domínios sociais de comunicação	Instruções e prescrições	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo	instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...
Aspectos tipológicos	Descrever ações		
Capacidades de linguagem dominantes	Regulação mútua de comportamentos		

(Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 60-1.)

Essa proposta de agrupamento deve ser pensada, discutida e aprimorada, mas configura um ponto de partida na progressão curricular para os gêneros no ensino. Nesse sentido, os pesquisadores de Genebra entendem que a construção de uma progressão curricular deve ser

trabalhada em espiral, ou seja, deve contemplar, em todas as fases escolares, diferentes gêneros do grupo expor, narrar, descrever ações, etc.

Nessa lógica, o espaço da sala de aula torna-se uma verdadeira oficina de texto de ação social em que a avaliação consiste em não só observar os aspectos literários e gramaticais, mas principalmente, na adequação à situação comunicacional para a qual foi produzido, tendo em vista a adequação do conteúdo, da estrutura, da linguagem ao gênero, ao interlocutor, à situação como um todo e principalmente o cumprimento da finalidade que motivou a produção.

Portanto, o trabalho de produção textual centrado nos gêneros democratiza o ato de escrever, uma vez que todos os educandos devem aprender a escrever todos os tipos de textos. Dessa forma, um educando que mesmo tendo conhecimento dos procedimentos para desenvolver um determinado gênero, a exemplo de uma crônica, demonstre dificuldade ou falta de habilidade, poderá ser criativo ao desenvolver um anúncio publicitário ou outros gêneros.

CAPÍTULO 2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

*“Para fazer uma frase de dez palavras
são necessárias umas cem.”*
Millôr Fernandes (1994)

Refletindo sobre as palavras de Millôr Fernandes percebemos que o processo de produção textual, entre outros aspectos, reflete a prática de leitura. Para Passarelli (2012) “A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter sobre o que escrever. A leitura também contribui para a constituição dos modelos: ter como escrever.” (PASSARELLI, 2012, p.54-55). Para Bakhtin (2003), o leitor, em uma situação de interação com o autor e com o texto, “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, preparo-o para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Nessa lógica, a leitura é o processo preliminar da atividade de escrita, uma ação reflete a outra.

Atento a essa perspectiva da leitura e da produção textual que se fundamenta na concepção sociointeracionista da linguagem, Geraldi (1997) propõe três práticas pedagógicas indissociáveis para o ensino de língua portuguesa que objetivam ultrapassar a superficialidade da linguagem:

- Leitura de textos
- Produção de textos
- Análises linguísticas de textos

Essas três práticas são eixos balizadores do ensino de linguagem. A metodologia aplicada ao desenvolver essas atividades é, igualmente, importante, pois só um trabalho ativo de leitura, compreensão e interpretação de texto é capaz de promover a aprendizagem.

Sobre leitura, também, os PCNs pontuam como e quando essa atividade deve acontecer nas aulas. O documento apresenta três formas de leitura:

Autônoma: esta envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência.

Colaborativa: esta é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e durante a leitura questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos.

Leitura em voz alta pelo professor e pelo aluno. (BRASIL, 1998, p.72-73).

Nesse sentido, a atividade de leitura completa a atividade da produção escrita e esse processo de interação entre sujeitos que envolve recuperar, interpretar e compreender conteúdos e intenções do texto. Por isso, além da forma e do momento adequado para trabalhar a leitura, o professor deve mostrar o porquê a leitura de textos é importante e necessária à formação de seus alunos. Geraldi (2002) apresenta algumas ideias que podem auxiliar nesta questão.

Pode se ir ao texto em busca de respostas a perguntas que tenho, é o caso de *perguntar ao texto*.

Pode-se lê para retirar do texto tudo o que se pode extrair dele. É o que se chama *leitura-estudo-do-texto*.

Pode-se ler um texto para usá-lo, retirar dele o que, no momento, eu necessito: buscar um *exemplo, um argumento*.

Pode-se ler um texto simplesmente por vontade, gosto, pelo simples prazer de ler um texto. É o que se chama de leitura *desarmada*. (GERALDI, 2002, p. 120 e121).

Portanto, o autor enfatiza as diversas razões que leva o leitor à leitura e, posteriormente, à escrita de textos, isso dentro da escola e fora dela. Para Antunes (2003, P.66) “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pelo autor”. Como se pode ver, a prática de leitura precisa ter sentido; o aluno deve compreender o porquê da sua leitura para estabelecer o processo de interação sujeito/linguagem e construir sentidos com sua bagagem histórica - sociocultural. Na concepção de Linguagem como Interação, o processo de leitura é definido como uma interação entre leitor-texto-autor, portanto, os significados são construídos a partir dessa interação, estabelecida por meio do diálogo entre texto e leitor. Nesse sentido, o leitor vai além de extrair informação do enunciado e passa a produzir sentidos.

2.1 – O que dizem os documentos oficiais sobre a leitura?

A Base Nacional Comum Curricular é “uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação.” (Brasil, 2014). Nesse documento, os textos que circulam, dinamicamente, na prática escolar e na vida social são organizados por campos as práticas de leitura, escrita e oralidade:

Campo da vida cotidiana – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico/familiar, escolar, cultural, profissional. **Campo literário** – campo de

atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. **Campo político-cidadão** – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. **Campo investigativo** – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, a pesquisa e a divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. (BNCC, 2016, Pág.90).

Como mostra a BNCC, a linguagem apresenta diferentes características em cada momento histórico e social, o que evidencia seu dinamismo. A leitura na perspectiva da co-produção de sentidos está embasada na concepção dialógica de linguagem que dá autonomia ao leitor para a construção do conhecimento. Freire (1996) destaca: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1996, p.10).

A BNCC, amplamente discutida nas escolas públicas por professores, gestores e representantes discentes, contempla as contribuições de Paulo Freire para a pedagogia da leitura e aquisição da linguagem nas suas obras em que questionou as práticas autoritárias que desvalorizavam os contextos vivenciais, passando, inclusive, a valorizar “a voz do aluno”. O embricamento da leitura ao universo vivencial foi muito defendido por Freire como uma função pedagógica para a construção do conhecimento da linguagem. Atualmente, há esta preocupação com as práticas leitoras interligadas no sentido do uso e da reflexão crítica na compreensão dos gêneros diversos. Como aponta uma das dimensões propostas na BNCC:

O desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade, etc.). (BNCC,2016, p.189).

A BNCC faz apontamentos norteadores para o ensino que o Brasil precisa, contudo, toda pesquisa se efetivará na prática com a aplicação de um bom currículo, metodologias e avaliações fundamentadas e isso, requer envolvimento de todos os professores bem como das equipes gestoras. Dessa forma, as concepções aqui apresentadas podem servir de referência para uma prática pedagógica de leitura crítica.

Considerando que a leitura, na perspectiva interativa, possibilita o diálogo entre o conhecimento do leitor e o texto, poderá ocorrer a interatividade plena se o leitor ao realizar novas leituras processar textos já lidos, ou seja, realizar inferências sobre o assunto: “Ler é portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.” (LEFFA, 1996, p.10).

Portanto, desenvolver habilidades leitoras de associação de diferentes textos para estabelecer a compreensão de novo texto é o que se chama de interatividade. Para Orlandi (1988) “A leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produções de sentidos em uma palavra: historicidade.” (ORLANDI, 1988, p.09). Ademais, o papel do professor é de mediador, entre o texto e o estudante, a fim de desenvolver a autonomia da leitura dos discentes, que não pode ser um mero reproduzidor de conhecimentos, mas sujeito da ação capaz de intervir no mundo com uma linguagem prática sociocultural.

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (BRASIL, 1997, p.38).

As necessidades de leitura há muito tempo ultrapassaram a alfabetização ou mesmo a decifração do código escrito. Mais do que isso, a escola e a família têm atualmente o desafio de favorecer a prática e o gosto pela leitura, tendo em vista sua importância na construção de sentidos e percepção de mundo da vivência do indivíduo, para além dos sinais linguísticos. Segundo Leffa (1996), “pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca.” (LEFFA, 1996, p.10). Nessa perspectiva, o ensino de linguagem deve se atentar, sobretudo, para as práticas sociais em que os educandos estão inseridos.

[...] É pela leitura que se apreende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que apreendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que aprendemos a forma de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) E de apresentações (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos. A exposição, pela leitura, é claro a bons textos escritos é

fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita. (É bom lembrar que “bons textos” não apenas os textos corretos gramaticalmente). (ANTUNES, 2003, p.75-76).

Assim, a falta da prática de leitura tem sido preocupação nacional, porque implica diretamente no fracasso escolar em todas as fases do ensino básico, refletindo-se também no ensino superior. Ao tentar superar essa defasagem, o governo, por meio do Ministério da Educação, tem revisado o livro didático que passa por um processo de avaliação antes de chegar aos estudantes, como também ampliou a distribuição desses livros. O Brasil tem conquistado avanços significativos em termos de garantias constitucionais para a educação como programas de universalização do acesso a livros (PNLD, PNLEM, PNBE) o que pode ser explicado por Rojo (2009, p.28):

Programas governamentais responsáveis pela distribuição do livro escolar. PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, que distribui gratuitamente dicionários e manuais didáticos das disciplinas do ensino fundamental I e II a todos os alunos e escolas; PNLEM – Programa Nacional do Livro de Ensino Médio, correlatos do PNLD para o nível médio; e PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar, que distribui às bibliotecas das escolas paradidáticos, e divulgação científica e obras literárias.

Embora todas essas ações tenham sido efetivadas e o acesso universal da população ao ensino básico tenha, também, se ampliado ao longo dos últimos anos, as avaliações oficiais e, muitas vezes nossa experiência de sala de aula, ainda não nos permitem considerar a maioria dos estudantes brasileiros como leitores críticos.

2.2- As avaliações oficiais

Os resultados das avaliações oficiais (SAEB, Prova Brasil, ENEM e PISA) revelam sérias dificuldades do estudante brasileiro no que se refere à sua capacidade leitora de compreensão e interpretação de texto. Muitos estudantes não conseguem inferir informações de um texto, reconhecer a ideia central, tão pouco relacionar informações dos textos com suas vivências diárias. O QEDU também aponta que no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano, apenas 23% dos educandos aprendeu o adequado na competência de leitura e interpretação de texto. Dos 2.589.764 pesquisados, apenas 610.893 demonstraram aprendizado adequado.

Importante destacar que essas avaliações cobram descritores, habilidades e competências cognitivas de leitura não de forma isolada, mas considerando o contexto histórico, social, político ou cultural. Rojo, (2009, p. 32) afirma que, “[...] no que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando estão em jogo leitura de gráficos, mapas,

diagramas, isto porque muitos destes gêneros têm pouca circulação na escola e quando circulam não são objetos de ensino”. Portanto, cabe uma reflexão sobre as outras áreas de conhecimento presentes no currículo escolar que necessitam de análises de gráficos como geografia e ciências. Será que o estudo desses gêneros tem sido frequente nessas aulas?

Ao se refletir sobre a complexidade desses exames que são elaborados com fragmentos de gêneros textuais variados e exigem dos estudantes proficiência de leitura intertextual e interdiscursiva, sendo que a maioria falha ou não consegue os resultados esperados, verificamos que há um descompasso entre o ensino de leitura que queremos e o que se tem ofertado nas escolas públicas e privadas. Por isso, há necessidade de se colocar uma interrogação no final da seguinte frase: será que ainda estamos com práticas docentes calcadas no ensino de regras e padrões linguísticos quando deveríamos estar preparando os estudantes para protagonizar criticamente suas vivências por meio da linguagem? Segundo Rojo (2009), as práticas didáticas escolares hoje nos levam a várias indagações:

Para muito além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos levam a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidas por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p.36).

As perguntas de Rojo (2009) ainda estão sem respostas e a escola está com enorme dificuldade de fazer com que a prática de leitura se torne mais presente no cotidiano da população. A LDB completará 30 anos estabelecendo o direito à aprendizagem dos indivíduos, mesmo assim, a escola ainda está com uma formação de “leitores” que decodificam qualquer texto, mas não conseguem compreender o que tentam ler ou mesmo realizar uma interpretação crítica sobre fatos ou opiniões.

De acordo com os PCNs (1997), “[...] é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos) [...]” (BRASIL, 1997, p. 35).

2.3 - A produção textual

A comunicação nas redes midiáticas tem crescido nos últimos anos, por isso as pessoas estão escrevendo mais, ou melhor, teclando mais nos torpedos, redes sociais, blogues pessoais, chats, entre outros meios que têm elevado à interação por meio da linguagem verbal. Essas novas tecnologias possibilitam o aparecimento de novos gêneros que devem ser objeto de estudos na escola, por isso, Marcuschi (2008, p 198) pergunta “se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola continuar ensinando como se escreve carta?”

A resposta segue nas palavras de Antunes (2003): “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito.” (ANTUNES, 2003, p.47). Nessa lógica, é necessário definir o que, para que e para quem escrever antes de iniciar o processo de escrita.

No cotidiano está confirmado o crescimento do uso da escrita na comunicação via internet, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa. No Brasil, as avaliações oficiais apontam para um baixo desempenho linguístico. Ainda que a maioria dos professores tenha buscado melhorar sua prática, eles ainda se sentem impotentes por não conseguirem lidar com essa situação.

Há um conjunto de variáveis que contribuem para esse quadro educacional brasileiro em relação à produção textual sem generalizações, pois há alguns casos excepcionais. Entretanto a maioria das escolas públicas tem problemas com a estrutura física e falta de materiais; os pais são ausentes na educação dos filhos; muitos estudantes sem condições básicas de saúde, alimentação para ter um desenvolvimento adequado e currículos inadequados às necessidades sociais dos estudantes, conforme destaca Passarelli (2012).

Para Bechara (1992, p. 40) representa um diagnóstico do que seria a causa da crise do idioma em escolas pública e particulares, respeitando sempre as exceções, como: o mau ensino de gramática; a decadência das escolas públicas nas séries iniciais; o despreparo crescente dos professores; a imutabilidade dos currículos e programas, muitas vezes dissociados dos interesses dos estudantes; as más condições materiais do ensino; a imutabilidade dos estudantes que entram na escola e dela saem muito rapidamente — por conta das aprovações automáticas e não do desempenho em português — a contestação à conquista pela burguesia, ideologia que discute o respeito à palavra escrita e o imperialismo da tradição fixada e garantida pelo texto.

Nesse sentido, as análises apontam que os problemas educacionais brasileiros sejam mais de ordem política do que técnico-pedagógica, esta pesquisa se atentou às questões ligadas à prática de produção textual escolar tendo em vista o que propõe Antunes (2003):

[...] alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los. Esses fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso é que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudos da língua. (ANTUNES, 2003, p.44).

Os apontamentos de Antunes reforçam a importância do texto como unidade linguística prioritária no ensino da Língua Portuguesa. Esta fala enfática destaca o texto como um espaço para o indivíduo observar, refletir e levantar hipóteses no processo de ensino aprendizagem.

Outro autor que também defende uma pedagogia voltada para o texto é Geraldi (1991 p. 165): “centrar o ensino na produção de texto é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos os quais se fala”. Há também as reflexões de Costa Val (2009) que faz alguns apontamentos sobre o processo de escrita.

Quem escreve leva em conta para quem, para quê, onde e quando está escrevendo e também em que situação seu texto será lido. É particularmente importante, para o autor de um texto escrito, prever quem será seu leitor – o que ele sabe e o que deixa de saber, o que espera encontrar naquele texto, com que disposição entra neste jogo comunicativo. Em função das respostas que imagina para estas questões, é que o autor decide (e em geral, não conscientemente) sobre o que e como vai escrever, selecionando suas opções no intuito de melhor concretizar seus objetivos e produzir no leitor os efeitos desejados. (COSTA VAL, 2009, p.94).

Dessa perspectiva, a produção textual é uma prática extremamente relevante ao ensino da língua por concretizar os discursos linguísticos, por possibilitar a aprendizagem da escrita e a interpretação na leitura. É no contato com o papel que o pensamento humano se materializa e a língua se efetiva; é por isso que os envolvidos com o ensino precisam desenvolver um trabalho de mediação para que os alunos percebam os diferentes gêneros que circulam na sociedade e conforme a necessidade de interlocução aprendam a escrevê-los.

Ademais, a escrita é também um evento social, por isso há algumas considerações que devem ser respeitadas nesse processo. Santos (2004, p. 86) destaca:

[...] a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida. Sendo assim, escrever uma carta não o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia. A escrita varia também de acordo com a relação estabelecida entre escritor e seu possível leitor. Por isso, escrever uma carta para um

amigo não o mesmo que escrever uma carta para o diretor de uma empresa. A razão para as diferenças dos tipos textuais, encontra-se, portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto. (SANTOS, 2004, p. 86).

Portanto, a importância do processo da escrita nos coloca a reflexão de que são os professores que precisam desenvolver um trabalho de mediação para que os estudantes percebam os diferentes gêneros que circulam na sociedade e, conforme a necessidade de interlocução, aprendam a escrevê-los. Conforme Antunes (2003, p. 42): “[...] só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua que pretenda ser produtivo e relevante.”

Esse é o viés escolhido para fundamentar esta pesquisa que tem como base a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, que percebe a escrita como uma atividade interativa que envolve mais de uma pessoa em relação cooperativa cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins.

Quando o autor seleciona algo a ser dito ao leitor pretende interagir e alcançar algum objetivo. Para que isto aconteça deve haver um envolvimento entre os sujeitos para que a comunhão de ideias aconteça. É assim uma escrita interativa, dinâmica e dialógica.

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta a cada momento. Ou seja, a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para servir à comunicação entre sujeitos, os quais, cooperativa e socialmente e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com a outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer do quanto dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 46).

Nesse âmbito, como manifestação verbal das ideias, a atividade escrita traz em sua essência a interação. Trata-se de uma troca de informações de quem tem algo a dizer e para quem dizer; aí está o núcleo de toda esta discussão, o ter o que dizer é a razão primeira para se escrever e o para quem dizer é a referência do porquê e como fazê-lo. ANTUNES (2003, p.46) reforça que “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa, e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.”

2.4- A produção de um texto na escola

Muitas ações institucionais, como a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a criação do Sistema Nacional de Avaliação de Educação

Básica (SAEB), já foram implantadas a fim de fundamentar a prática pedagógica das escolas públicas. No que se refere à Língua Portuguesa, esses documentos apresentam orientações para o ensino de leitura, de escrita e de gramática, mas a renovação tão esperada ainda está limitada às iniciativas assistemáticas.

Para Geraldi (1993, p. 135) existem duas concepções distintas de escrita: uma que determina que se escreve “*para a escola*”, em que o estudante produz uma redação, para o professor ler e atribuir nota, sem demonstrar o seu ponto de vista e outra denominada “*escrever na escola*”, na qual o estudante — responsável pela produção do texto — atribui-lhe o seu ponto de vista, que pode contribuir na construção de novas produções ou até mesmo no trabalho da reescrita.

Dessa forma, há ações preliminares motivadoras para uma produção textual; normalmente os professores, por exemplo, realizam pesquisa, discussões antes do desenvolvimento de alguma atividade escrita, a fim de garantir um bom resultado. Sercundes (1997) chama esta concepção de *escrita como consequência*, por resultar de leituras, pesquisas e discussões sobre o tema a ser argumentado, o problema é que na escola a opinião do professor sobrepõe-se a do estudante.

A *escrita vista como um dom* é a segunda concepção apontada por Sercundes. Nesta perspectiva não há mediação do professor, nem leituras prévias. O estudante escreve o texto como se fosse um dom, normalmente com os números de linhas definidos pelo professor com o objetivo de adquirir nota.

Sercundes (1997) também apontou a concepção de *escrita como trabalho*, na qual a produção escrita é vista em uma perspectiva de contínua construção de conhecimento, por meio de leituras e releituras, facção e refacção de textos. Nessa concepção, professor e estudante trabalham no texto e o reconhecem como dinâmico por possibilitar a construção e reconstrução do saber. Notamos que esta teoria dialoga com a concepção de linguagem como forma de interação, na qual seus atores mesclam seus conhecimentos a suas vivências considerando os aspectos sociais e históricos.

Nessa concepção, segundo Koch (2002, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos[...]”. Assim, um momento importante do ensino é a produção textual, a seleção de ideias e palavras, o cuidado com a coerência e coesão, os interlocutores e o contexto social. Estas precisam ser as preocupações do autor ao escrever um texto pois, de acordo com Bakhtin (1997, p. 113), a escrita se dirige para alguém e, por isso, o indivíduo ao

escrever deve ter em mente que seu texto será lido por diferentes sujeitos que podem apresentar níveis de conhecimentos maiores e menores.

Por esse ângulo, repensar uma tradição escolar enraizada em métodos tradicionais possibilita uma abertura entre educação e sociedade e entre professor e aluno. O que se espera da produção escolar escrita? Espera-se que as ações pedagógicas desenvolvam atividades práticas dirigidas a diferentes leitores e não exclusivamente ao professor; espera-se a formação de usuários da linguagem nas modalidades orais e escritas e, por fim, espera-se do professor, agente importante que atua diretamente com os alunos, comprometimento com sua prática.

Dessa forma, quanto mais a escola oportunizar atividades que contemplem a produção de texto, possibilitando aos estudantes o exercício e desenvolvimento de autonomia para expor suas opiniões e criatividade, menos dificuldades eles terão. Segundo Soares (2001, p. 55), “não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever”. Nesse sentido, é preciso ter cuidado com as práticas de produção de texto que Geraldi (1993) chama “para a escola”, em que o educando escreve para o professor com o objetivo de obter notas, não como forma de exposição de ideias. Costumeiramente, durante as aulas, são promovidas discussões acerca de um tema para então produzir um texto, o problema é que muitas vezes os estudantes destacam, em suas produções, os posicionamentos dos professores e não os seus.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (BRASIL, 1997, p. 33).

Seguindo essa premissa, o texto possui outras características quando é construído em um contexto dialógico entre seus participantes professores/estudantes, estudantes/estudantes, pois, assim, estes revelam seu ponto de vista e deixam suas marcas mediados pelo professor. A produção textual, nessa concepção possui um movimento de ir e vir, escrever/reescrever, ler/reler que contribui para novas produções.

Essa atividade poderá render bons resultados se realizada com a intervenção do professor que deverá colocar-se na situação de principal mediador, favorecendo o agrupamento de seus educandos de forma a possibilitar a circulação de informações entre eles, considerando a heterogeneidade do grupo uma característica a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem.

Nesse sentido, no processo de aprendizagem da escrita é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, bem como acompanhar a utilização que se faz da escrita em diferentes situações e conhecer as reais posições que a escrita exige de quem se propõe a produzi-la. É preciso organizar o trabalho educativo para que os estudantes experimentem e aprendam isso na escola, já que é função da escola formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados.

Na escola, a produção de texto tem sido realizada como exercício que objetiva não só desenvolver a capacidade textual, mas, também, como uma avaliação para obter notas. Isso possivelmente acontece devido à herança deixada por um ensino que, por muitos anos, foi baseado em práticas tradicionais de técnicas de redação que classificavam os textos tipologicamente em narração, descrição e dissertação.

Ao se restringir a produção textual no ensino-aprendizagem em apenas três modalidades pode se perder a dinamicidade da linguagem em seus diversos gêneros. Fiorin e Savioli (2008) pontuam que é necessário esclarecer o estudante que, por razões didático-pedagógicas, a escola convencionou utilizar essa nomenclatura e que não há textos em estado puro, mas híbridos, isto é, os tipos descritivo, narrativo e dissertativo podem não aparecer em um único texto sozinho, o que não impede que, por conveniência didática, esses textos sejam estudados em separado.

Nesse sentido, é possível afirmar que há uma mobilidade de recursos nos textos, o que permite mesclá-los nos diferentes tipos textuais. Para Passarelli (2012):

[...] todo discurso é argumentativo, objetivando persuadir e convencer alguém. Como a linguagem é essencialmente argumentativa, todo ato de linguagem tem uma intencionalidade, daí frequentemente usarmos a linguagem com a finalidade de argumentar. Essa intenção pode estar explícita ou implícita nas sequências narrativas, descritivas ou explicativas, o que equivale a dizer que a argumentação pode se construir tanto na organização textual como na enunciação, nas implicações pragmáticas das interações comunicativas. (PASSARELLI, 2012, p.49).

A superação dessa visão distorcida de que os textos se limitam à tríade — escrita descritiva, narrativa e dissertativa — se faz necessária, haja vista que os segmentos educacionais devem atentar ao cotidiano e à vida prática dos estudantes para além dos muros escolares que tem revelado a existência de uma diversidade de textos que não se encaixa nessa classificação.

Por conta disso, temos percebido medo e até aversão à escrita por parte dos estudantes, o que talvez ocorra devido aos modelos da tradição literária que as escolas adotaram para ensinar e estimular a escrita desses estudantes. Ao se mirar em um texto “perfeito”, no caso os

cânones da normatividade, e avaliar seguindo também este viés, podemos realmente assustar ou até amedrontar um escritor iniciante como eles. Passarelli (2012, p.43) recorreu a depoimentos de autores consagrados que, também, encontraram dificuldades ante o próprio desafio inicial de produção textual:

Como alguns escritores driblam o branco	
1. Escrevendo mais – para se livrar do desespero.	Jorge Caldeira
2. Caminhando pelo centro da cidade.	Maria Adelaide Amaral
3. Com um cigarro – um tango.	Lygia Fernandes Telles
4. Com muito trabalho – e transpiração	Patrícia Melo
Folha de S. Paulo, 8 ago.1995.	

Os depoimentos desses autores demonstram que nem mesmo eles consideram a tarefa de escrever como algo fácil. É importante enfrentar o desafio e acreditar que somos capazes de organizar nossas ideias para o não simples, mas árduo trabalho do ato de escrever, entendendo a escrita como trabalho.

Outro ponto importante dos depoimentos é a contraposição da concepção de escrita como um dom expressa anteriormente por Sercundes (1997). Eles revelam que o ato de escrever exige dedicação, esforço e trabalho, portanto, os estudantes podem se tornar bons escritores, o que derruba a falsa ideia de “dom especial” para escrever.

Para facilitar o desenvolvimento de atividades de escrita no âmbito escolar é importante evitar algumas práticas rotineiras — imposição de temas e correções — baseadas nas normas prescritivas da gramática tradicional. Por isso, ressignificar o ensino da escrita perpassa por uma intervenção mediadora do professor, a fim de que os estudantes superem os medos e dificuldades de escrever e percebam-se como sujeitos autores de textos, como destaca Passarelli (2012).

Além disso, é desejável romper com a pedagogia de ensino de língua que tem como princípio o ensino do certo em detrimento do errado. Uma metodologia excludente que se vale de estratégias baseadas em estruturas que se repetem e em habilidades adquiridas mecanicamente, voltada à forma e ao produto, conforme orienta Passarelli (2012).

Quando se trata do trabalho com o texto escrito, a interação professor/estudante é fundamental, pois um professor mediador pode criar situações didáticas que minimizem a resistência dos estudantes à escrita, porque escrever envolve empenho, reflexão. Na elaboração

dos textos há um trabalho contínuo antes, durante e depois, na busca de informações, escrevendo e reescrevendo textos, por isso comenta-se que os bons escritores realizam três etapas: planejamento, releitura e edição.

De acordo com Passarelli (2012), “se o professor sistematizar a prática, terá como ministrar instrução específica a respeito da produção textual, evidenciando ao aluno que, para melhorar sua redação, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar.” (PASSARELLI, 2012 p.147). Além disso, uma prática de leitura constante é importante, pois contribui significativamente para ampliação do repertório e, conseqüentemente, para o uso da língua escrita.

Seguindo estas orientações, bem como os apontamentos de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, apresentamos no próximo capítulo a proposta de intervenção didática desenvolvida com os estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Luiz Frutuoso Da Silva, Sapezal-MT.

CAPITULO 3. ESPAÇO DA PESQUISA E PROPOSTA INTERVENTIVA

O Município de Sapezal, localizado no médio norte mato-grossense, foi criado em 1994 e a formação de seu núcleo urbano está ancorada em uma proposta de colonização do Grupo Maggi, que deu essa denominação ao município. O território de Sapezal foi amplamente cortado por viajantes e aventureiros a partir do séc. XVIII. Passou pela região a expedição de Marechal Rondon que instalou a linha telegráfica cortando o Brasil, mas a colonização só veio a partir da abertura da fronteira agrícola Mato-grossense.

Atualmente, o município possui aproximadamente 28 mil habitantes. Apesar de pouco populoso e da emancipação política recente, essa região se destaca no cenário nacional como um dos maiores produtores de soja, milho e algodão do país. Por isso, esse lugar se tornou atraente pelas oportunidades de trabalho no plantio, na colheita e outros setores do agronegócio, e isso traz um grande fluxo de pessoas oriundas de diferentes regiões do país. Muitos emigrantes são itinerantes, ou seja, ficam no município no período plantio e colheita e depois retornam aos estados de origem, mas há também aqueles que fixam moradia.

Dessa forma, o sistema educacional tem um grande fluxo de entrada e saída de estudantes com diferentes perfis e necessidades educacionais. Além disso, o ensino fundamental I e II, ofertado somente pela Rede Municipal de Ensino até 2013, passou a ser oferecido, também, na Rede Estadual na Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva devido ao aumento de estudantes com a chegada de famílias de outros estados.

Essa organização traz algumas dificuldades, já que o sistema de ensino municipal trabalha na perspectiva da seriação, na qual há muita retenção de estudantes e as escolas estaduais são fundamentadas na proposta de ciclo de formação humana, em que o 7º, 8º e 9º anos constituem o último ciclo do ensino fundamental e o estudante tem os três anos para completar o ciclo de aprendizagem.

O estabelecimento de ensino no qual foi realizada a pesquisa tem como denominação oficial: Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva, cujo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar tem registro no CNPJ sob N.º 11.770.843/0001-93 e está localizado à Avenida do Jaú, 1690 SW, Centro, com sede no Município de Sapezal, Estado de Mato Grosso.

Essa escola atende aproximadamente 1300 alunos e oferece duas etapas da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental e Ensino Médio; ofertando, ainda, o Ensino Fundamental Regular no 3º Ciclo de Formação Humana.

A estrutura física do prédio é regular. Possui onze salas de aulas, uma biblioteca, um laboratório de informática e uma sala de articulação da aprendizagem. Além disso, há também os setores administrativos, secretaria, coordenação pedagógica e sala de professores.

Dessa forma, os estudantes passam por muitas mudanças quando chegam de outras cidades ou de outros estados e ingressam na rede municipal; lá passam por um período de adaptação, depois, nos anos finais do ensino fundamental, são transferidos para a rede estadual onde terão que se adaptar a outro sistema de ensino. Essas mudanças constantes provocam em muitos desses estudantes certa defasagem na aprendizagem nas áreas de linguagem e exatas.

Isso tem sido refletido nas avaliações externas realizadas pelo MEC em que o IDEB – índice de Desenvolvimento da Educação Básica - da Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva está abaixo da média nacional, já que obteve 4,7 em 2013 quando iniciou o atendimento do ensino fundamental II e, em 2015 caiu para 4,5. Além disso, apenas 31% dos estudantes da instituição está proficiente em linguagem, segundo a avaliação da Prova Brasil do INEP- 2015.

Ciente da necessidade de intervenção e orientada pela proposta do Programa de Mestrado Profissional em rede - PROFLETRAS e os estudos de gêneros discursivos propostos por Dolz e Schneuwly (2004), utilizamos o gênero textual memória literária na pesquisa interventiva com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da leitura e da produção textual desses estudantes, a fim de que possam interpretar e produzir textos desenvolvendo o senso crítico e desempenhando com eficiência essas atividades em situações de interlocução, bem como o domínio da especificidade de cada gênero.

Compreendemos, portanto, que os objetivos aqui propostos só poderão ser alcançados se as propostas de leitura e produção textual tiverem um tratamento didático específico, por entender que há uma estreita relação entre *o que* e *como* ensinar, já que buscamos com a proposta interventiva desta pesquisa o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em relação à própria produção de textos, uma vez que deverão desenvolver procedimentos de revisão e refacção de suas produções e com isso encontrar caminhos mais atrativos para a feitura do texto escrito, a fim de romper com pré (conceitos) que permeiam o meio escolar no que se refere à produção textual.

3.1 Método da pesquisa

O ponto de partida dessa pesquisa foi, sem dúvida, a pesquisa bibliográfica dentro do Programa de Mestrado Profissional em rede –PROFLETRAS, da Universidade Estadual de

Mato Grosso do Sul – UEMS, que por dois anos nos preparou para sermos agentes dentro do processo educacional.

Outro método de pesquisa adotado para esta intervenção tem como base abordagem qualitativa—que considera a historicidade e os valores dos indivíduos envolvidos, situação pertinente aos estudos envolvendo o gênero memória literária.

Essa proposta de pesquisa qualitativa é fundamentada em Michel Thiollent (2011) por meio do método pesquisa-ação que orienta essa metodologia a trabalhar com a pesquisa social empírica, já que os sujeitos envolvidos agem para resolução de problemas coletivos. Nessa lógica, essa ferramenta parece ser adequada para contemplar os requisitos do programa PROFLETRAS, já que, como professora da educação básica, devo agir sobre os desafios educacionais da realidade à qual estou inserida, mediando ações dentro da comunidade escolar.

A pesquisa-ação se justifica quando há realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. Há, portanto, necessidade de uma inter-relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. Nesse sentido, um projeto didático que objetiva uma prática de leitura, interpretação e produção de texto memorialísticos, conforme propõe este trabalho, requer o envolvimento não só do professor e dos estudantes, mas também da família.

A participação dos pesquisadores, no caso eu como professora e os estudantes do 8º ano foi explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que houvesse reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se tratou de um simples levantamento de dados, mas, principalmente, de um trabalho linguístico vivenciado no contexto de um município com singularidades dentro do estado Mato Grosso.

Nesse sentido, a sequência lógica de passos divide-se em três momentos, os quais, por sua vez, se desdobram em etapas operacionalizadas em passos. Os passos são constituídos de um conjunto de atividades que permite atingir os objetivos de cada etapa e foi o que desenvolvemos conforme mostraremos na sequência didática desenvolvida e que será descrita e analisada no próximo capítulo.

A sequência metodológica para a execução dos processos de pesquisa-ação se insere na Concepção de Linguagem como Processo de Interação Verbal, tendo como ponto de partida o diálogo, a participação e o contexto social na busca do conhecimento da realidade para transformá-la.

3.2 Análise diagnóstica

O primeiro momento, portanto, foi a realização de uma sondagem — um diagnóstico — por meio de um questionário para averiguar se os conhecimentos que os estudantes já possuíam sobre o gênero memória, adquiridos ou não na escola, poderiam ser relevantes ou não para a expressão oral e/ou escrita que se pretendia e, também, para verificar se as propostas da sequência didática atenderiam às necessidades dos estudantes e os auxiliariam na produção escrita.

A avaliação diagnóstica objetiva localizar o processo de construção do conhecimento que o estudante se encontra para, em seguida, planejar as intervenções pedagógicas, estratégias e avaliar as inadequações que se evidenciam, a fim de estimular o progresso do estudante. Identificar o que eles já sabem antes de iniciar um trabalho com um gênero discursivo é essencial, pois garante que o planejamento do professor atenderá às necessidades da turma.

Após a aplicação do questionário/diagnóstico construímos as duas tabelas — apresentadas a seguir — com os resultados das respostas tabuladas, bem como a análise do diagnóstico.

Tabela 1

	Aplicado	Respondido	Não respondido	Respondido²parcialmente
Quantidade de estudantes	27	20	-	7
Total de Perguntas do questionário	30	20		10

Fonte: A própria pesquisadora

Tabela 2

Perguntas	Respondidas	Respondidas parcialmente
1- ocê se lembra de alguma produção textual que fez na escola enquanto cursava os anos anteriores (5º, 6º, 7º anos)?	23	07
2- que marcou para você nessa produção textual?	25	05
3- ocê costuma escrever fora da escola?	24	06

² Os estudantes que responderam parcialmente utilizaram somente afirmação ou negação sem justificativa.

4- que você gosta de escrever?	23	07
5- ocê considera a escrita uma diversão ou uma chateação?	30	-
6- screver na escola ou para a escola é diferente de escrever em casa? Por quê?	28	02
7- m sua opinião a leitura contribui para melhorar a escrita?	20	10
8- ocê está lendo algum livro atualmente? Qual?	29	01
9- m sua opinião a leitura é importante no dia a dia das pessoas?	27	03
10- ocê escreve porque gosta ou porque alguém manda?	30	30
11- uem lhe propõe hábitos de leitura e escrita: sua família, seus amigos ou seus professores?	30	30
12- que mais prefere ler? jornais (), revistas (), textos na internet (), poesias (), histórias em quadrinhos (), contos (), crônicas (), outros ().	30	30
13- que você considera ao escolher um texto para ler? O título (), o tema (), o número de páginas (), o tamanho da letra (), outros ().	30	30
14- xiste a prática de escrita entre as pessoas da sua família?	22	08
15- e existe esta prática de escrita quem escreve?	24	06
16- ua família costuma ler o que você escreve?	23	07
17- ocê frequenta alguma biblioteca? Sempre (), às vezes (), quando o professor pede (), nunca ().	30	-
18- Você escreve sobre o livro ou texto que já leu?	23	07
19- quando você realiza uma leitura quais são os temas preferidos? Esporte (), aventura (), suspense (), humor (), religião (), autoajuda (), terror (), saúde (), temas sociais (), lazer (), outros ().	30	-
20- ocê toma alguns cuidados ao escrever nas redes sociais? Quais?	28	02
21- ocê já leu ou escreveu sobre o texto de memórias?	30	-
22- Descreva como tem sido sua prática de produção de texto/redação na escola.	24	06

23- indicação de tema para a produção textual, como acontece?	26	04
24- há discussões ou pesquisas sobre os temas antes da produção textual?	30	-
25- em relação ao tamanho do texto há número máximo ou mínimo de linhas? Comente.	30	-
26- quanto tempo em média você utiliza para fazer a produção textual?	30	-
27- quais critérios de avaliação dos textos são discutidos com você?	22	8
28- depois da devolução dos textos você tem a prática de reescrita dos seus textos?	28	02
29- seria para você um texto bem escrito?	30	-
30- há algo mais que você gostaria de comentar sobre produção textual? Comente.	18	-

Fonte: A própria pesquisadora

Com base nos dados das tabelas, realizamos a análise diagnóstica das respostas dos estudantes e que compreendem a Tabela 2. De uma turma de 27 estudantes, 20 responderam ao questionário, composto de 30 questões em sua totalidade e 07 responderam parcialmente, ou seja, respostas com afirmações e negações sem justificativas, o que já evidenciou dificuldade com interpretação e produção textual.

Nos itens 1 e 2, da Tabela 2, perguntamos se os estudantes lembravam de alguma produção textual realizada nos três últimos anos e o que teria marcado em sua vida de estudante essa produção. Com isso pretendíamos identificar os gêneros a que eles tiveram acesso nesse período. Alguns estudantes têm um pouco de experiência com o gênero artigo de opinião, biografia ou outros textos narrativos, outros, no entanto, não apresentavam uma prática de produção de texto, por isso não conseguiram relatar.

No que se refere ao hábito da escrita, nas questões 3 e 4, muitos estudantes mencionaram que escrevem nas redes sociais ou para tarefas escolares. Alguns não gostam de escrever, por isso pouco praticam e apenas três relataram que escrevem poemas e músicas. Nas questões 5 e 6 que questionam sobre o gosto pela escrita e da sua prática na escola e fora dela, a maioria dos alunos destacou que depende da proposta de escrita, mas que escrever em casa é diferente de escrever na escola ou para a escola, pois há liberdade de escolher *o quê, quando e como* escrever e na escola há imposição de temas e limite de tempo.

Nas questões 7, 8 e 9, em que perguntamos sobre os hábitos de leitura, já que leitura e escrita são processos intrínsecos, a maioria dos estudantes respondeu que a leitura contribui para melhorar a escrita e alguns até citaram livros que leram recentemente e que consideram a leitura importante para seu dia a dia. Houve também alguns alunos que responderam que não têm o hábito de ler, pois consideram a leitura uma chateação.

Outro dado importante sobre quem mais incentiva a leitura e a escrita foi obtido por meio das questões 10 e 11, em que quase a maioria absoluta citou os professores como maiores influências. Em segundo lugar vem a família. Relataram, também, que na maioria das vezes escrevem porque gostam, mas há momentos que são cobrados por alguém, normalmente professores ou pais.

Nessa pesquisa, nos itens 12 e 13, os estudantes registraram como preferências de leituras: poesia, contos, crônicas, histórias em quadrinhos, textos da internet, revistas, jornais. O que eles mais consideram ao escolher um texto para ler é o tema ou título.

Em relação à prática de escrita entre os membros da família, os estudantes citaram nas questões 14, 15 e 16, a mãe como quem escreve e, também, quem acompanha as atividades dos filhos. Perguntamos também nas questões 17, 18 e 19 sobre a frequência em bibliotecas e todos relataram que vão às vezes ou quando o professor solicita. Costumam anotar as partes que consideram mais importantes nos textos lidos, gostam de ler temas de horror, sociais, aventura, religião, esporte, suspense, humor. No item 20 relataram seus cuidados ao escrever na redes sociais. Entre esses cuidados estão cuidados com a ortografia, com as informações, pontuação.

Na questão 21, perguntamos sobre o gênero memória literária, a fim de sondar os conhecimentos prévios dos alunos. Alguns já tiveram algumas experiências de leitura desse gênero, mas a maioria não conhece.

Outro ponto que foi objeto de investigação é a prática de produção de textos ou redação na escola, solicitado nas questões 22, 23, 24 e 25. Para muitos, a produção de texto é algo chato, pouco praticado nas aulas e a minoria demonstra gostar de escrever. Os temas são, normalmente, apresentados pelo professor por meio de discussões ou pesquisas e, muitas vezes, o professor determina o número de linhas que devem compor o texto.

Nas questões 26 e 27 discutimos sobre o tempo que os alunos utilizam para produzir textos na escola, que é em média de uma a duas horas. A maioria dos estudantes afirma que os professores discutem o processo de avaliação e devolvem os textos produzidos para que façam a reescrita, porém alguns dizem que não há clareza na avaliação, nem devolução dos textos com o objetivo de reescrita. Na questão 29 houve vários apontamentos entre eles que o texto deve ter início, meio e fim, ser bem escrito e deve ter um tema interessante. Na última questão, os

estudantes comentaram que é interessante escolher o tema junto com a turma antes de produzir um texto e que as escolas deveriam trabalhar mais a produção textual.

Após a análise diagnóstica foi possível perceber que na produção de textos escolares ainda persiste uma situação desanimadora do insucesso, fato que contribuiu para que muitos estudantes criassem uma ideia de que português é uma língua difícil e que, ao escrever, cometerão erros e, conseqüentemente, terão notas baixas. Ao nosso ver, isso se deve a uma crença equivocada de que, ensinada a nomenclatura gramatical, os estudantes desenvolveriam as habilidades necessárias para ler e escrever.

Antunes (2003) faz um panorama em torno das atividades de escrita que ainda podem constar no ensino.

Um processo de aquisição de escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua;

A prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever equivale a escrever com erros de ortografia.

A prática de uma escrita artificial e inexpressiva realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras soltas e isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido de interação e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que tem a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentimento e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma seqüência de frases, desligadas uma das outras sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social;

A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo entre autor e o leitor.

A prática de uma escrita que se limita a oportunidade de exercitar aspectos não relevantes da língua, nessa altura do processo de apreensão da escrita, como, por exemplo, a fixação nos exercícios de separação de sílabas, de reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais e outros inteiramente adiáveis;

A prática enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realiza-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”. (ANTUNES, 2003, p. 25-27).

Trabalhando nessa perspectiva, a escola tem marginalizado — da práxis linguística — os elementos fundamentais de uma língua que são a dialogicidade, a relação intersubjetiva e a historicidade. Isso tudo neutralizou a prática de produção textual em sua função maior que é a geração de conhecimento em diferentes interações sociais possibilitados pelos gêneros discursivos. Para Suassuna (1995, p.45) “A anulação do que há de dialógico e interacional na

linguagem acaba por distorcer, inclusive, a própria finalidade da escrita como um ato de interlocução.”

Portanto, o que se espera da interpretação e produção escolar escrita? Esperamos que as ações pedagógicas proponham atividades práticas dirigidas a diferentes leitores e não exclusivamente ao professor; esperamos a formação de usuários da linguagem nas modalidades orais e escritas e, por fim, esperamos do professor, agente importante que atua diretamente com os alunos, comprometimento com sua prática.

Após a análise diagnóstica foi proposta a seguinte sequência didática interventiva na turma pesquisada, 8º ano E, do período vespertino.

CAPITULO 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERVENTIVA

Esta sequência didática tem como base a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin e as contribuições de Dolz e Schneuwly no que se refere à transposição didática. Estes pressupostos teóricos pontuam a importância dos trabalhos com os gêneros como forma de desenvolver a autonomia comunicativa dos alunos de forma que eles possam dominar a língua em situações variadas.

As atividades modulares aqui apresentadas foram desenvolvidas por meio da ideia de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) que definem a sequência didática como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nessa perspectiva, a proposta de intervenção pedagógica foi organizada a partir do gênero memórias literárias.

A escolha do gênero memórias literárias para ser desenvolvido com a turma do 8º ano E, da Escola Luiz Frutuoso de Sapezal – MT, se deu devido às necessidades locais, já que neste município, cuja economia é movida pela agricultura, há um grande fluxo de entrada e saída de famílias na região, o que faz com muitos estudantes percam o contato com membros da família e, conseqüentemente, esqueçam dados importantes da sua história familiar como adiantamos anteriormente.

A finalidade desta sequência didática é auxiliar os estudantes na apropriação dos gêneros. Nessa direção, é importante a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente, pois as “sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos à práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

É nesse sentido que foram desenvolvidas algumas atividades com o objetivo de ampliar os conhecimentos linguísticos dos educandos, no que se refere à leitura e escrita. Nesse mesmo viés, contribuem os fundamentos de Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) que dizem que os gêneros textuais são “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”, funcionando como um modelo comum ao qual o falante da língua deve lançar mão para interagir nas diversas situações comunicativas de seu dia a dia.

No decorrer desta sequência didática foram trabalhadas leitura e produção textual construídas a partir dos relatos de memórias produzidos pelos educandos a partir da história familiar. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” Nesse sentido, com a realização destas atividades, esperamos que os estudantes do 8º ano E, da Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva

de Sapezal – MT, possam compreender a importância da leitura e da escrita no processo de interação social e para o seu desenvolvimento pessoal.

A sequência didática é pensada e organizada para facilitar o aprendizado, no caso do trabalho com os gêneros discursivos. Uma sequência bem organizada auxilia os estudantes no conhecimento e domínio das características e peculiaridades de cada gênero, o que possibilita autonomia e adequação à comunicação verbal e oral em situações sociais de interação.

Dessa forma, pensar nesses estudantes como sujeitos construtores de textos é o que justifica a realização dessas atividades. Todos os esforços foram pensados a fim de prepará-los para a atividade comunicativa e para o domínio da língua.

4.1- Apresentação da sequência didática aplicada

Ficha de Identificação

Gênero Discursivo	Memórias literárias
Escola de atuação	Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva
Localização	Sapezal- MT
Endereço	Av. Jaú, centro.
Área de conhecimento	Linguagem
Público alvo	Alunos do 8ª ano E do Ensino Fundamental
Tema de estudo	Resgate da história familiar
Objetivos gerais	Conhecer o gênero memórias literárias; Produzir texto que resgate a história familiar
Objetivos específicos	Desenvolver a autonomia dos alunos no uso da linguagem; Produzir textos do gênero Memórias Literárias considerando para quem e para quem se escreve; Resgatar, conhecer e respeitar a história familiar; Escrever e falar adequadamente em situações de comunicação.

Esta sequência foi organizada em quatro módulos, sendo o primeiro e o segundo “Apresentação da Situação” (Dolz; Noverraz; schneuwly, 2004, p.99). Nesta etapa, apresentamos para a turma o gênero discursivo memórias literárias, nas modalidades oral e escrita, demonstrando e exemplificando as características que o distinguem e identificam, suas utilidades, necessidades e a quem se dirige. Além disso, procuramos esclarecer o formato possível desse gênero e como seria a produção textual.

No terceiro módulo, realizamos a etapa “Primeira Produção” (Dolz; Noverraz; schneuwly, 2004, p. 101) com base nas explicações e esclarecimentos dos primeiros módulos.

Em seguida, fizemos a proposição de produção para produzir o Gênero proposto. Foi nesta primeira tentativa de produção que os estudantes se conscientizaram do que realmente já dominavam, ou não, do gênero memória literária. Com a análise desses textos elaboramos estratégias para auxiliar os estudantes a superarem os problemas da primeira produção e ampliarem suas possibilidades comunicativas. No quarto módulo foi desenvolvida a versão final dos textos e a exposição.

4.2- Introdução ao gênero

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa, Houaiss **memória** é:

Aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências vividas; lembranças, reminiscências. E **memórias**: “relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou, ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular.

As memórias literárias são textos cuidadosamente escritos para rememorar acontecimentos vividos no passado associando, também, o imaginado. Quanto aos aspectos composicionais são utilizados, nesse gênero, alguns recursos linguísticos como figuras de linguagem e recursos estéticos, a fim de ativar a imaginação do leitor.

No Brasil, as pesquisas sobre Memórias Literárias se intensificaram após a defesa da tese Memórias e sociedade: lembranças de velhos, de autoria da Profa. Dra. Ecléa Bosi em 1978. Pesquisa em que a autora entrevista antigos moradores de São Paulo e, desses relatos, compõe a história de vida pessoal e da cidade; um retrato composto por linguagens, histórias, memória, recordação, conforme relata Boeno (2013).

Dessa perspectiva, o Programa de Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro vem trazendo nas últimas décadas propostas de leituras e produção envolvendo alguns gêneros textuais. Quando recebíamos a proposta para trabalhar na escola, o que mais me chamava a atenção era a organização das atividades, no entanto, de fato, faltava um estudo aprofundado sobre a teoria dos gêneros discursivos desenvolvida por Dolz e Schneuwly, o que veio por meio do Programa de Mestrado Profissional em rede –PROFLETRAS – UEMS – Campo Grande MS.

O caderno “Se bem me lembro”, desse programa, traz uma sequência didática para trabalhar o gênero memórias literárias que chamou minha atenção e, então, passei a associar as informações do caderno às leituras propostas nas aulas desse mestrado e foi, então, que, a partir dessas reflexões e da insatisfação com as produções textuais dos estudantes, surgiu a ideia de

levar esse gênero para trabalhar com os alunos do 8º ano E, já que muitos vieram de outras regiões e deixaram parte da família e da sua vivência nesse lugares de origem. Para Boeno (2013) “esta proposta tem sua relevância na área educacional quando se propõe a descrever e a didatizar o gênero “Memórias Literárias”, para uma melhor compreensão e dialogicidade com os demais gêneros produzidos e utilizados nas práticas sociais.

A escolha do gênero memória, na perspectiva de resgatar a história familiar, visou, antes de tudo, dar sentido às produções textuais dos estudantes. Por isso, o principal instrumento a ser utilizado é a lembrança.

Essas narrativas têm como ponto de partida as experiências e vivências estéticas vividas pelo autor, as quais são narradas a partir da tradução dessas lembranças realizada no ato criativo. Por isso, as memórias ou reminiscências passam por uma releitura, uma resignificação no processo da escritura literária. (BOENO, 2013, p. 42).

Ao ouvir os relatos das pessoas mais velhas da família, os estudantes não só conheceram, mas se sentiram parte dessa história, já que ao estabelecer vínculos entre sua realidade e o passado mais amplo tiveram uma percepção viva desse passado.

Para BOENO (2013, p. 43) “O gênero memórias, como é conhecido na esfera literária, é uma narrativa ficcional escrita em primeira pessoa ou ainda em terceira pessoa, na qual o autor conta as lembranças de sua vida ou da vida de outra pessoa”. Dessa forma, esse trabalho é importante por desenvolver habilidades discursivas pertinentes a esse gênero e por fortalecer mais a relação familiar dos estudantes com respeito e valorização das pessoas mais velhas.

4.3 Módulo I – O que é o gênero memória?

Objetivo:

- Mobilizar o conhecimento prévio dos alunos;
- Compreender o que é o gênero Memórias literárias;
- Ler e interpretar textos de memórias literárias.

1ª Etapa – Iniciando a aula – duas horas.

A partir dos objetivos propostos, organizamos a classe em círculo, depois explicamos sobre a sequência didática que seria desenvolvida em torno do gênero memórias literárias. Em seguida, lemos em voz alta o seguinte texto.

Texto 01**Meus tempos de criança**

Rostand Paraíso

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

Usávamos “bolas de meias”, preparadas por nós mesmos com papel de jornal compactado e colocado dentro de uma meia de mulher, mas já começávamos a usar bolas de borrachas e as “bolas-de-pito”, que eram bolas de couro, com pito para fora e tínhamos o cuidado de envergar para dentro, para evitar arranhaduras.

Gostosas, memoráveis tardes que se prolongavam até a noitinha, parando-se apenas quando não havia mais sol e quando não podíamos mais ignorar os gritos que vinham da nossa casa, para tomar banho, mudar de roupas e ir jantar.

As mesmas misteriosas ordens faziam-nos começar a desengavetar nossos times de botão para a temporada que iria se iniciar. Os botões eram polidos e engraxados.

Descobríamos, nos botões das capas e dos jaquetões e também, nas tampas de remédios, promissores craques. Nossos pais começavam a estranhar, sem encontrar qualquer explicação para o fato, o desaparecimento das tampas dos xaropes e dos botões das roupas. Esses craques em potencial, novos valores que surgiam, eram devidamente preparados e passávamos dias a lixá-los e, para lhes dar mais peso e maior aderência à mesa, a enchê-los com parafina derretida. Trabalho que levava às vezes algumas semanas, os novos craques sendo testados exaustivamente até que nos déssemos por satisfeitos e os considerássemos prontos e aprovados para as grandes competições pela frente.

Os botões de chifre, preparados pelos presos da casa de detenção, onde íamos comprá-los, começavam, pela sua robutez e pela potência de seus chutes, a ganhar nossa preferência. Não gostávamos porém, daqueles botões que vinham do Sul, de plástico, todos iguais, diferenciando-se uns dos outros apenas pelas “camisas” que traziam coladas sobre si, com as cores dos clubes cariocas. Preferíamos, nós mesmos, pregar as cores do nosso time preferido, no meu caso o Santa cruz.

Cada botão ganhava seu nome, Perácio, Leônidas, Patesko, Pitota, Sidinho, Siduca... botões que já não tenho mais, desaparecidos misteriosamente ao longo do tempo. Meu ponta-esquerda, Tarzan, que tantas alegrias me deu, com suas arrancadas para o campo adversário e com seus mirabolantes gols, que fim terá levado?

Preferíamos usar as bolas de farinha, arredondadas cuidadosamente na palma da mão e que permitiam um bom controle, correndo menos que as de miolo de pão e não tanto quanto as de borracha.

Dentro daquelas regras que adotávamos e que permitiam que continuássemos a jogar enquanto não perdêssemos o controle da bola, éramos obrigados, quando nos sentíamos em condições de tentar o chute a gol, a avisar o adversário: “Defenda-se!” ou “prepare-se”, dando tempo a que ele posicionasse melhor o seu goleiro e puxasse, para junto dele, os beques, geralmente bem altos, com a finalidade de dificultar o chute rasteiro.

As partidas eram irradiadas por um de nós, ao estilo de José Renato, o famoso locutor esportivo da PRA-8, e os gols, quando convertidos, eram gritados histericamente, incomodando toda a vizinhança.

Antes que o tempo apague... 2ª ed. Recife; Editora Comunicarte, 1996.

Em seguida, o texto foi relido pelos estudantes para então responderem algumas perguntas sobre as características do texto em questão.

- Qual tema foi apontado no texto?
- Quem está narrando os fatos do texto?
- A história tem alguma semelhança com algum fato já vivido por você?
- Quais acontecimentos da sua vivência merecem ficar registrados para sempre?

Os estudantes responderam satisfatoriamente às duas primeiras perguntas e quase todos identificaram o tema e o narrador do texto. Além disso, citaram as semelhanças e as diferenças entre sua infância e a descrita no texto. Na quarta pergunta a maioria relatou suas experiências da infância como acontecimentos que devem ficar registrados para sempre.

2ª Etapa – Momento pesquisa - 1 hora

No laboratório de informática, os alunos acessaram pela internet as definições para o gênero memórias literárias, encontraram vários textos, os quais foram impressos para serem lidos e discutidos em classe.

3ª Etapa – Explorando a pesquisa – 1 hora

Os estudantes foram apresentando as definições do gênero memórias literárias pesquisadas no laboratório de informática enquanto íamos registrando na lousa. Seguem alguns do textos pesquisados, destacando que a primeira definição foi apresentada por muitos estudantes.

(01) “Memórias são textos produzidos para rememorar o passado vivido ou imaginado. Por isso devem-se escolher cuidadosamente as palavras, orientadas por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. Essas narrativas Têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, contadas como são lembradas no presente. Há situações em que a memória se apresenta por meio de perguntas que fazemos ou que nos fazem”.

(02) “Memórias Literárias são textos produzidos por escritores que dominam o ato de escrever como arte e revivem uma época por meio por meios de suas lembranças pessoais”.

(03) “[...] são textos que procuram resgatar por meio de encontro coma as memórias de pessoas mais velhas, a história da comunidade ondem as pessoas vivem”.

4ª Etapa – Conhecendo textos de memórias – 04 horas

Os alunos fizeram a leitura dos textos pesquisados sobre o gênero em estudo. Durante a apresentação dos textos fomos identificando o tema, o espaço onde ocorreu, quais são os elementos fundamentais desses textos tendo como critérios para a escolha a adequação ao gênero memórias.

A leitura foi feita em voz alta para a classe. Depois comentaram sobre o tema, espaço onde aconteceu a narrativa e aquilo o mais lhes chamou a atenção. A escolha dessa forma de apresentação está embasada em:

A leitura em voz alta propicia um envolvimento entre os participantes desse processo de comunicação, e não mais focaliza a apropriação do texto; o foco apresenta um deslocamento, passando a situar-se” na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz ao texto e outra que ao escutá-lo, o enxerga. (PASSARELLI, 2012, p. 194).

Ainda que alguns teóricos defendam apenas a leitura silenciosa, é inegável o prazer de se ouvir uma história bem contada sobre um assunto de interesse.

Texto 02

Como nos velhos tempos

Taynara Leszczynski

Os momentos passam, as pessoas se vão, a vida muda, o progresso aumenta, e de minha tão amada época só ficaram lembranças. Minha casa era pequena, um berço de humildade, construída com madeira lascada de pinheiro, não existia energia elétrica, tínhamos apenas um lampião de querosene. Éramos pobres, mas vivíamos num lar feliz, apesar das dificuldades em até conseguir o que comer.

No quintal havia um paiol onde guardávamos o pilão, feito de um tronco de madeira maciça escavada, onde socávamos amendoim para fazer paçoca. Tinha também o monjolo d'água e a jorna, que usávamos para fazer farinha e quirera.

Sempre após as chuvas minha mãe ia plantar na horta. Eu a acompanhava, levando a enxada, para ajudar a capinar. O cheiro de terra molhada e o azul do céu se misturavam com cores dos ipês, despertando magia, e formavam uma aquarela de fantasias, que tomava minha mente e fazia de mim um pássaro, um menino livre, pronto para realizar meus sonhos.

Mal via a hora de chegar o domingo, reunir meus amigos, esquecer do mundo e brincar. Nossas brincadeiras eram simples, porém muito divertidas. Brincávamos de trilha, bulica, esconde-esconde, pular corda, lenço atrás, peteca feita com pena de galinha e palha de milho, bocha com bola feita de tronco de varaneira e carrinhos feitos de tabuinhas.

Às vezes meu pai e minha mãe iam passear na casa de meus avós. Eu e meus irmãos íamos juntos. A viagem durava o dia inteiro, o percurso era longo, a estrada, cercada por uma bela mata ainda pura. Quando a escuridão já tomava seu lugar, chegávamos. A lua clareava o céu, meu pai fazia uma fogueira no meio do terreno, eu e meus irmãos puxávamos uns bancos e sentávamos todos em volta da fogueira, observando as estrelas e escutando as piadas, prosas e causos contados por meu avó.

Quando alguém adoecia minha avó preparava seus chás; se não estivessem fazendo efeito, meu pai calçava alpargatas e esporas, colocava os arreios no cavalo, e saía a galopar em busca de curandeiros ou benzendeiras. Para ir mais rápido, ele e seu tordilho iam pelos carreiros do meio da mata, percorriam longos caminhos até chegar ao destino.

Em meio a tantas dificuldades, até hoje moro na cidade de Santa Maria do Oeste, as barreiras aos poucos foram sendo enfrentadas e com muita luta, vencidas.

De minha juventude, recordo-me bem; jogava truco e pife nos torneios. Nos bailes chimangos e quermesses podiam se ver todos os rapazes e as mocinhas embalados pelo vaneirão e fandango. Eu tocava gaita, sanfona, fazia chorar a viola, fazia gemer o fole da cordeona. Minha felicidade era ver animação do povo, cantando, dançando, divertindo-se.

Hoje minha alegria é sentar no banco da varanda e tomar meu chimarrão. O vento assovia e traz a saudade que me faz lembrar de minha querência, de minhas raízes de minha religião.

Lembranças que estavam adormecidas aos poucos vão despertando e renascendo como se ainda fossem criança. Mas eis que um forte impulso me puxa. É a realidade que me avisa: “O passado não vai voltar”. Vejo então que toda essa fantasia é fruto da imensa saudade que teima em me perseguir.

E, como dizia uma velha música, “meu chapéu é de palha, meu chicote é de couro. Sim, sou caipira filho de canarinho, neto de sabiá”. Guardo essas minhas histórias em minha memória dentro de meu coração, pois espero que nossa cultura não morra e que se renove de geração para geração. Coisa rara em meio a tantas evoluções. Só desejo que o progresso não mate nossos sentimentos, nem domine nossos corações.

(Texto baseado na entrevista feita com o sr. José Leszczynski, 66 anos).

Professora Julieta Maria Cartelli Simon

Santa Maria do Oeste – PR

Texto 03

Galinha ao molho pardo

Fernando sabino

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

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

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

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

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

Revoltado, resolvi salvá-la.

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

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

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

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

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

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

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

[...] Lá do fundo escuro do porão, onde tinha ido me esconder, vi a Alzira olhar ao redor.

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

- Você não estava brincando com ela ontem, menino?

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

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

Agarrei a ideia no ar, era a salvação:

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

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

[...] E saiu pelo quintal, à procura da galinha, olhando aqui e ali: nos galhos das árvores, atrás do barracão, nomeio dos bambus. Depois foi contar para mamãe que a galinha havia sumido.

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

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

- Sei lá – respondeu Alzira: - Não acredito que tenham roubado, como diz o Fernando.

Vai ver que saiu voando e pulou o muro. Bem que pensei em cortar as asas dela e me esqueci. Agora é tarde.

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

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

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

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

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

Nem por isso senti que minha amiga Fernanda não estava mais condenada à morte. Mesmo porque, meu pai gostava também de galinha, com ou sem o Dr. Junqueira.

Por outro lado, ela podia ficar escondida o resto da vida (eu não tinha a menor ideia de quanto tempo vivia uma galinha). E na manhã seguinte a Maria viria lavar roupa, ia descobrir a Fernanda encolhida debaixo da bacia.

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

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

Ela fez que sim com a cabeça. [...]

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

- Olha só quem está aqui.

Mamãe se espantou:

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

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

- Se tiverem que matar a minha amiga, me matem primeiro.

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

E ela minha amiga, até morrer de velha, não sei quanto tempo mais tarde. Só sei que alguns dias depois do almoço do Dr. Junqueira, mamãe comprou um frango.

-Esse vai se chamar Adalberto – eu disse logo.

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

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

O menino do espelho.

Rio de Janeiro: 1992.

Texto 04

Memórias de livros

João Ubaldo Ribeiro

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

- D. Amália- dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo -, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição.

A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo coisas que a senhora lê.

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

E assim eu ia para a casa da minha avó Amália, onde ele comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria

que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler – Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saímos gloriosamente, minha avó e eu, para maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. [...]

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

Texto 05

O Lavador de Pedra

Manoel de Barros

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

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

Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

A roda de leitura se deu por meio da interação entre os alunos. A cada texto lido, íamos anotando suas características na lousa e a discussão progredia com os apontamentos da turma. Alguns estudantes trouxeram textos que fugiam do gênero proposto, mas tiveram oportunidade de apresentar também. No final, guardamos todos os textos em uma caixa que ficou à disposição da turma durante todas as aulas.

4.4 Módulo II – Estrutura composicional do gênero memória literária

Objetivo:

Ler e analisar textos de memórias literárias;

Conhecer a estrutura composicional dos gêneros memórias literárias.

1ª Etapa – Conhecendo um pouco mais sobre memórias literárias – duas horas.

Foram retomadas as leituras dos textos pesquisados no módulo um, discutindo algumas questões na **primeiro módulo**:

- Por que são produzidos textos de memórias?
- Qual o provável perfil dos interlocutores, ou seja quem escreve e para quem?
- Qual a temática dos textos de memórias?
- Qual a finalidade do gênero, ou seja, por que se escreve textos de memórias literárias?
- Qual é o suporte dos textos de memórias literárias, ou seja, onde são publicados?
- Os textos desse gênero são de cenários e situações reais?
- Quais os tempos verbais mais presentes neste gênero textual? Por quê?
- Como é o foco narrativo nas memórias literárias?
- Qual a diferença entre linguagem conotativa e denotativa?

Na primeira pergunta os estudantes responderam sem dificuldades e relataram que são textos que narram fatos ocorridos em um passado distante. Acrescentamos as características linguísticas e as variedades regionais que normalmente aparecem nesses textos.

Após a leitura dos textos, ficou claro para os estudantes quem são os interlocutores desse processo, então, a maioria destacou que quem escreve são pessoas com muitas experiências,

apontando características locais, refletindo a linguagem, os costumes e a cultura da época vivida.

Quanto à temática, a classe teve opiniões diversas. Para a maioria, os textos retratavam as vivências do autor que podem ser narradas a partir da infância até a velhice. Para outros, o texto pode retratar apenas determinados fatos vividos. Nesse sentido, retomamos ao texto de Manoel de Barros, *O Lavador de Pedras*, a fim de destacarmos que são válidas todas as narrativas descritas por eles.

A finalidade do gênero em questão foi percebida pela turma como a transmissão das diferentes formas de vida à nova geração. Além disso, são registros que servem de identidade para o escritor bem como para sua família.

O suporte dessas obras, ou os lugares onde são publicados, foram notados pelos estudantes como livros que retratam vivências. Observaram que, em muitos casos, os capítulos podem ser lidos separadamente. Nesse caso, citamos os exemplos de João Ubaldo Ribeiro, *Memórias de livro* e José Lins do Rego em *Menino de Engenho*.

Outra característica identificada pelos estudantes é que os cenários e as situações relatadas pelos personagens são reais e isso fica evidente nos pequenos detalhes narrados. No texto *Galinha ao Molho Pardo*, de Fernando Sabino, por exemplo, o narrador descreve com riqueza de informações como a Alzira matava as galinhas que seriam servidas na refeições ao molho pardo.

Os tempos verbais no passado também foram logo compreendidos pela turma, já que todos os textos lidos deixavam isso bem claro, bem como o foco narrativo que estava na primeira pessoa do singular.

2ª Etapa – conhecendo alguns autores brasileiros do gênero memórias- 2 horas

Pesquisamos sobre outros autores brasileiros do gênero memórias. José Lins do Rego- *Menino de Engenho*; Fernando sabino - *O menino no espelho*; Bartolomeu Campos de Queirós - *Por parte do pai*; Tatiana Belinsky – *Transplante de Menina*; Zélia Gattai – *Anarquistas, graça a Deus*; Brunhildo Laurito – *A menina que fez a América*. Escolhemos o livro *menino de Engenho* de José Lins do Rego para ampliar nosso conhecimento acerca do gênero em discussão.

A 3 de Junho de 1901, no engenho Corredor, município de Pilar, estado de Paraíba, nasce José Lins do Rego Calvacanti, filho de João do Rego Cavalcanti e Amélia do Rego Cavalcanti. Esse mundo rural do Nordeste, ligado às senzalas e ao mundo dos

senhores de engenho, dá origem às paralelas dentro dos quais se encaminha e escreve a monumental obra de José Lins. Em 1993, já revela sua autêntica vocação de escritor, publicando artigos em suplementos literários. Em 1932, publica seu livro de estreia, menino de engenho, em edição por ele custeada. Recebeu prêmio da Fundação Graça Aranha. O romancista é saudado pela crítica com entusiasmo e a edição de dois mil exemplares é quase toda vendida no Rio. (REGO, 2008, p.09).

Alguns livros de memórias dedicam cada capítulo a um episódio. Seguem os primeiros capítulos:

EU TINHA uns quatro anos no dia em que minha mãe morreu. Dormia no meu quarto, quando pela manhã acordei com um enorme barulho na casa toda. Eram gritos e gente correndo para todos os cantos. O quarto de dormir de meu pai estava cheio de pessoas que eu não conhecia. Corri para lá e vi minha mãe estendida no chão e meu pai caído em cima dela como um louco. A gente toda que estava ali olhava para o quadro como se estivesse a assistir a um espetáculo. Vi então que minha mãe estava toda banhada em sangue, e corri para beijá-la, quando me pegaram pelo braço com força. Chorei, fiz o possível para livrar-me. Mas não me deixaram fazer nada. Um homem que chegou com uns soldados mandou então que todos saíssem, que só podia ficar ali a Polícia e mais ninguém. Levaram-me para o fundo da casa, onde os comentários sobre o fato eram os mais variados. O criado, pálido, contava que ainda dormia quando ouvira uns tiros no primeiro andar. E, correndo para cima, vira o meu pai ainda com o revólver na mão e a minha mãe ensanguentada. “O doutor matou a Dona Clarisse! Por quê?” Ninguém sabia compreender. O que eu sentia era uma vontade desesperada de ir para junto de meus pais, de abraçar e beijar minha mãe. Mas a porta do quarto estava fechada, e o homem sério que entrara não permitia que ninguém se aproximasse dali. O criado e a ama, diziam, estavam lá dentro em interrogatório. O que se passou depois não me ficou bem na memória. À tarde o criado leu para a gente da cozinha os jornais com os retratos grandes de minha mãe e de meu pai. Ouvi como se aquilo fosse uma história de Trancoso. Pareciam-me tão longe, já, os fatos da manhã, que aquela narrativa me interessava como se não fossem os meus pais os protagonistas. Mas logo que vi na página de um dos jornais a minha mãe, estendida, com os cabelos soltos e a boca aberta, caí num choro convulso. Levaram-me então para a praça que ficava perto de minha casa. Lá estavam outros meninos do meu tamanho e eu brinquei com eles a tarde toda. As criadas é que conversavam muito sobre o meu pai e a minha mãe, contando umas às outras coisas a que eu não prestava atenção, pois no que eu cuidava era nos meus brinquedos com os amigos. Na hora de dormir foi que senti de verdade a ausência da mãe. A casa vazia e o quarto dela fechado. Um soldado tomando conta de tudo. As criadas da

vizinhança queriam vir conversar por ali. O soldado não consentia. Deitaram-me a dormir, sozinho. E o sono demorou a chegar. Fechava os olhos, mas faltava-me qualquer coisa. Pela minha cabeça passavam, às pressas e truncados, os sucessos do dia. Então começava a chorar baixinho para o travesseiro, um choro abafado, de quem tivesse medo de chorar.

AINDA ME LEMBRO de meu pai. Era um homem alto e bonito, com uns olhos grandes e um bigode preto. Sempre que estava comigo, era a beijar-me, a contar-me histórias, a fazer-me as vontades. Tudo dele era para mim. Eu mexia nos seus livros, sujava as suas roupas, e meu pai não se importava. Às vezes, porém, ele entrava em casa calado. Sentava-se numa cadeira ou passeava pelo corredor com as mãos atrás das costas, e discutia muito com minha mãe. Gritava, dizia tanta coisa, ficava com uma cara de raiva que me fazia medo. E minha mãe ia para o quarto aos soluços. Eu não sabia compreender o porquê de toda aquela discussão. Sei que, daí a pouco, lá estava ele com a minha mãe aos beijos. E o resto da noite, até me ir deitar, era só com ela que ele estava, com os olhos vermelhos de ter chorado também. Eu amava-o, porque o que eu queria fazer ele o consentia, e brincava comigo no chão como um menino da minha idade. Depois é que vim a saber muita coisa a seu respeito: que era um temperamento de excitado, um nervoso, para quem a vida só tivera o seu lado amargo. A sua história, que mais tarde conheci, era a de um homem arrebatado pelas paixões, a de um coração sensível demais às suas mágoas. Coitado de meu pai! Parece que o vejo quando saiu de casa com os soldados, no dia do seu crime. Que ar de desespero ele levava no rosto de moço! E o abraço doloroso que me deu nessa ocasião! Vim a compreender, por aquele tempo, por que razão se deixara levar ao desespero. O amor que tinha pela esposa era o amor de um louco. O seu lugar não era no presídio para onde o levaram. O meu pobre pai, dez anos depois, morria na casa de saúde, liquidado por paralisia geral. Todos os retratos que tenho de minha mãe não me dão nunca a verdadeira fisionomia que eu guardo dela — a doce fisionomia daquele rosto, daquela melancólica beleza do seu olhar. Ela passava o dia inteiro comigo. Era pequena e tinha os cabelos pretos. Junto dela eu não sentia necessidade dos meus brinquedos. Dona Clarisse, como lhe chamavam os criados, parecia mesmo uma figura de estampa. Falava para todos com um tom de voz de quem pedisse um favor, mansa e terna como uma menina de internato. Criara-se num colégio de freiras, sem mãe, pois o pai ficara viúvo quando ela ainda não falava. Filha de senhor de engenho, parecia mais, pelo que me contavam dos seus modos, uma dama nascida para a reclusão. À noite ela fazia-me dormir. Adormecer nos seus braços, ouvindo a surdina daquela voz, era o meu requinte de sibarita pequeno. Ela enchia-me de carícias. E quando o meu pai chegava, nas suas crises, exasperado como um pé-de-vento, eu via-a chorar e pronta a esquecer todas as intemperanças verbais do seu marido. Os criados amavam-na. Ela também os tratava

com uma bondade que não conhecia mau humor. Horas inteiras eu fico a pintar o retrato dessa mãe angélica, com as cores que tiro da imaginação, e vejo-a assim, ainda tomando conta de mim, dando-me banhos e vestindo-me. A minha memória ainda guarda detalhes bem vivos que o tempo não conseguiu destruir. O seu destino fora cruel: morrer como morreu, vítima de excesso de cólera do homem que tanto amara; e depois, cheia de pudor e de recato, a encher as folhas de sensação, com o seu retrato, com histórias mentirosas da sua vida íntima. A morte de minha mãe encheu-me a vida inteira de uma melancolia desesperada. Porque teria sido com ela tão injusto o destino, injusto com uma criatura em que tudo era tão puro? Esta força arbitrária do destino ia fazer de mim um menino meio céptico, meio atormentado de visões ruins.

TRÊS DIAS depois da tragédia levaram-me para o engenho de meu avô materno. Eu ia ficar ali a morar com ele. Um mundo novo se abria para mim. Lembro-me da viagem de comboio e de uns homens que iam conosco no mesmo carro. O tio Juca, que fora buscar-me, contava a história, afirmando que o meu pai estava doido. Todos olhavam para mim com um grande pesar. — Eu avalio como deve estar o coronel Cazuza — dizia um deles. — Naquela idade, a sofrer destas coisas! Compreendi que falavam do meu avô. — Um homem de bem como ele e tão infeliz com a família! O meu tio Juca ficava calado. E a conversa mudava para o inverno que corria bem, para os partidos de cana. E, depois, para a política. O trem era para mim uma novidade. Eu ficava à janelinha do vagão a olhar os matos correndo, os postes do telégrafo, e os fios baixando e subindo. Quando chegava a uma estação, ainda mais se aguçava a minha curiosidade. Passavam meninos com roletes de cana e bolos de goma, e gente apressada a dar e a receber recados. E uma porção de pobres a receber esmolas. Uma mulher chegou-se para mim, e toda cheia de brandura: — Que menino bonitinho! Onde está a sua mãe, meu filho? Tive medo da velha. E a saudade de minha mãe fez-me chorar. A pobre afastou-se, espantada, dizendo para os outros que já tinha estranhado. O meu tio levou-me a beber qualquer coisa. E a viagem continuou a divertir-me como dantes. — Agora vamos saltar — disse-me ele. E na primeira parada deixamos o trem, com grande pena para mim. Na estação estava um pretinho com um cavalo, trazendo umas esporas, um chicote e um pano branco. Meu tio estendeu o pano branco na anca do animal, montou, e o pretinho atirou-me para a garupa. Era o meu primeiro treino de equitação. — O engenho fica ali perto. Eu ia reparando em tudo, achando tudo novo e bonito. A estação ficava perto de um açude coberto de uma camada espessa de verdura. Os matos estavam todos verdes e o caminho cheio de lama, e havia poças de água. Pela estrada estreita, por onde nós íamos, de vez em quando atravessava um boi. Meu tio dizia-me que tudo aquilo era do meu avô. E um pouco adiante, avistava-se uma casa branca e um bueiro grande. — É ali o engenho, mas nós temos que andar um bocado. A minha mãe falava-me sempre do

engenho como de um recanto do céu. E uma negra que ela trouxera para criada sabia tantas histórias de lá, das moagens, dos banhos de rio, das frutas e dos brinquedos, que me acostumei a imaginar o engenho como qualquer coisa de um conto de fadas, de um reino fabuloso. Quando cheguei, com o meu tio Juca, ao pátio da casa, o alpendre estava cheio de gente. Desapeamos, e uma mulher muito parecida com a minha mãe foi logo me abraçando e beijando. Sentado numa cadeira, perto de um banco, estava um velho a quem me levaram para receber a bênção. Era o meu avô. Uma porção de moleques olhavam-me admirados. E andei de mão em mão, olhado e examinado da cabeça aos pés. Levaram-me para a cozinha. As negras queriam ver o filho de Clarisse. Foi uma festa na casa. — Vai mostrar o menino à tia Galdina! E me conduziram para um quarto na dependência da casa grande. Era um quartinho escuro, com cheiro a coisa abafada. Lá dentro estava uma negra velha deitada. — Tia Galdina, olhe aqui o menino de Dona Clarisse. Chegou com o doutor Juca, de Recife. A velha chamou-me para junto da cama, olhou-me de pertinho como um míope que quisesse ler com atenção, e caiu num choro agoniado. — É a cara da mãe, meu Deus! Saí chorando do quarto da velha. A moça que se parecia com a minha mãe, e que era a sua irmã mais nova, levou-me para mudar de roupa. — Agora vou ser a sua mãe. Você vai gostar de mim. Vamos, não chore. Seja homem. E abraçou-me e beijou-me, com uma ternura que me fez lembrar os beijos e os abraços de minha mãe. Da minha maleta tirou um pijama e me vestiu, me penteou os cabelos assanhados. — Vá brincar com os moleques no copiá. Os moleques estavam me esperando, mas não se aproximavam de mim. Desconfiados, eles olhavam para o meu pijama, para os meus alamares, encantados, talvez, com a minha pompa. Porém, aos poucos, foram-se chegando, que pela tarde já estavam na intimidade. E fomos à horta para apanhar goiabas e jambos. O que chamavam de horta era um grande pomar. Muito da minha infância eu iria viver por ali, por debaixo daquelas laranjeiras e jaqueiras gordonas. O meu sono dessa noite foi curto. De manhã levaram-me para tomar leite ao pé da vaca. Era um leite de espuma, ainda morno da quentura materna. O meu avô andava vestido com um grande e grosso sobretudo de lã, falando com uns, dando ordens a outros. Uma névoa como fumaça cobria os matos que ficavam nos altos. Os moleques das minhas brincadeiras da tarde estavam todos ocupados, uns levando latas de leite, outros metidos com os pastoreadores no curral. Tudo aquilo para mim era uma delícia — o gado, o leite de espuma morna, o frio das cinco horas da manhã, a figura alta e solene de meu avô. Tio Juca levou-me a tomar banho no rio. Com uma toalha no braço e um copo grande na mão, chamou-me para o banho. — Você precisa ficar matuto. Descemos uma ladeira para o Paraíba, que corria num fino fio d'água pelo areal branco e extenso. — Vamos para o Poço das Pedras. Pouco mais adiante, debaixo de um marizeiro, de copa arrastando no chão, lá estava uma destas

piscinas que o curso e a correnteza do rio cavava nas suas margens. E foi aí, com tio Juca, que bebeu, antes do seu banho, um copo cheio de remédio para o sangue, dormido no sereno, que entrei em relação íntima com o engenho de meu avô. A água fria do rio, àquela hora, deixou-me o corpo tremendo. Meu tio então começou a atirar-me para o fundo, ensinando-me a nadar. Daquele banho ainda hoje guardo uma lembrança à flor da pele. De fato, para mim, que me criara nos banhos de chuviscos, aquela piscina cercada de mata verde, sombreada por uma vegetação ramalhuda, só poderia ser uma coisa do outro mundo. Na volta, o tio Juca veio dizendo, rindo-se: — Agora você já está batizado. Quando chegamos à casa o café estava pronto. Na grande sala de jantar estendia-se uma mesa comprida, com muita gente sentada para a refeição. O meu avô ficava do lado direito e a minha tia Maria na cabeceira. Tudo o que era para se comer estava à vista: cuscuz, milho cozido, angu, macaxeira, requeijão. Não era, porém, somente a gente da família que ali se via. Outros homens, de aspecto humilde, ficavam na outra extremidade, comendo calados. Depois seriam eles os meus bons amigos. Eram os oficiais carpinas e pedreiros, que também se serviam como o senhor de engenho, nessa boa e humana camaradagem do repasto.

Após a leitura destes três capítulos em classe, os estudantes leram o restante da obra e, então propusemos uma dinâmica que dividiu a obra e cada estudante ficou com a responsabilidade de apresentar e discutir um dos capítulos com a turma.

3ª Etapa – Recontando a obra *Menino de Engenho* de José Lins do Rego- 2 horas

A obra escolhida não é de fácil leitura, mas é indicada para esta fase, por isso utilizamos a estratégia de uma roda de conversa na qual os estudantes compartilharam a leitura do livro *Menino de Engenho* de José Lins do Rego. Encontraram muitas palavras diferentes, por isso foi constante a pesquisa ao dicionário. A leitura compartilhada foi muito proveitosa, pois possibilitou uma compreensão maior da obra.

Após a conclusão da leitura da obra completa *Menino de Engenho* de José Lins do Rego, cada estudante fez um comentário escrito sobre suas percepções da obra.

Em seguida, solicitamos que em silêncio os estudantes pensassem nos lugares que já viveram; nas pessoas com as quais conviveram, nos acontecimentos marcantes que aconteceram em sua vida ou comunidade. Após alguns minutos, incentivamos os educandos a compartilharem com o grupo as situações lembradas mentalmente, ao passo que fomos anotando na lousa os fatos lembrados. A partir dessas simples atividades, aguçamos o interesse

da turma pelo tema e isso é importante, pois o êxito da proposta depende do entusiasmo da turma, com isso, cada um dos estudantes foi organizando suas ideias para a produção textual.

Na quarta etapa, os estudantes recontaram a história do livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, com o objetivo de pontuar as principais características do gênero memórias literárias. O tempo verbal, o foco narrativo, tempo e espaço. A turma não teve dificuldade e falou claramente sobre o livro. Esse aspecto mostrou que eles tiveram uma boa compreensão dos elementos da obra. Seguem três textos dos estudantes recontando a obra.

Texto 06

O Menino de Engenho

Carlinhos tinha quatro anos quando sua mãe morreu, assassinada pelo seu marido, o pai de Carlinhos, que foi preso, depois ele enlouqueceu e por fim acabou morrendo.

Carlinhos foi enviado ao engenho Santa Rosa, mas ele não ficou sozinho, pois tinha sua tia Maria que foi sua segunda mãe e fez vários amigos. Além disso, conheceu sua prima Lili de quem ele gostou muito, mas ela era fraca e doente e acabou falecendo.

No engenho Carlinhos frequentou uma escola particular, onde aprendeu as primeiras letras com a Judite e depois foi para outra escola junto com as outras crianças do engenho, mas ele não era um bom aluno.

Carlinhos gostava das conversas de seus amigos e da confissões, principalmente das histórias da velha Totonha e de seu Rodolfo, ele contava que tinha trabalhado para um marinheiro e também para seu Ursulino, que era dono de outro engenho, Lá os negros e as negras levam chicotadas toda manhã e só comia bacalhau no almoço e na janta e ficavam o dia inteiro tomando água com a boca seca.

A família protegia muito este menino, por diziam que ele tinha uma doença chamada puxado, que é na verdade era asma. Quando ele estava em situação mais grave, ele ficava em seu quarto sem poder sair e isso o chateava muito.

Já no final da história, tia Maria casa-se, e vai morar em outro lugar, Carlinhos fica triste nem participou da festa, pois sabia que estava perdendo sua segunda mãe. Aos 12 anos ele enviado a um colégio interno, despediu-se de todos com muita tristeza e partiu de trem.

Texto 07

Carlinhos tinha quatro anos quando seus pais morreram. Seu pai matou sua mãe e acabou indo para um hospício. Tio Juca o leva da cidade para o campo, então ele viverá no engenho Santa Rosa com seu avô materno.

Tia Maria acabou substituindo sua mãe, pois cuidava muito bem dele e o colocou para aprender as primeiras letras, mas ele não era bom aluno.

Carlinhos passou por várias aventuras no engenho, conheceu a prima Lili de quem se tornou grande amigo, mas ela faleceu. Mais tarde veio outra prima de Recife, eles ficaram amigos e Carlinhos gostava muito dela, um dia ele lhe deu um beijo e saiu correndo para a casa grande, depois de um tempo a menina retornou a Recife.

Carlinhos tinha dificuldade de aprendizagem, então o mandaram para um internato onde ele ficou até os dezoito anos.

Texto 08**O menino de Engenho**

O protagonista do livro “Menino de Engenho” é Carlinhos, um menino de apenas quatro anos que vive um drama, pois sua mãe, Dona Clarice, foi assassinada pelo seu pai. Ele viu sua mãe morta e seu pai sendo levado por policiais. Isso tudo aconteceu em Recife onde a Família morava.

Depois disso, o tio Juca leva Carlinhos para o interior da Paraíba, onde ele viverá no Engenho Santa Rosa que pertence ao seu avô materno. Logo que chegou, ele recebeu os cuidados da sua tia Maria, que acabou tornando sua segunda mãe. Várias personagens marcaram a vida de Carlinhos, sua prima Lili que foi sua amiga, mas acabou falecendo, a senhora Sinhazinha que ele odiava por ser muito rígida, seus primos com quem ele se aventurava no engenho, a prima de Recife com quem ele teve o primeiro beijo. Ele era também um menino cheio de traumas e medos que o perturbava, tinha também asma por isso, havia sempre muito cuidado e proteção para ele.

Depois de oito anos vivendo no engenho a vida do Carlinhos mudou novamente, sua tia Casou-se e foi morar em outro lugar e ele foi enviado para um internato aos doze anos, pois tinha dificuldades em aprender.

4.5 Módulo III – Produção inicial

Objetivo:

- Resgatar a história Familiar bem como valorizar seu repertório linguístico na produção de texto;
- Organizar e fazer entrevista.

Seguindo a proposta de Geraldi (2003), uma proposta de produção de texto deve ter como ponto de partida a definição de interlocutores. E uma proposta de recuperação da história familiar representa não apenas um tema, mas a definição da família como destinatário dos textos.

O objetivo deste módulo foi resgatar a história familiar, bem como valorizar o repertório dos estudantes na produção de texto e fazer uma entrevista com um membro mais velho família, preferencialmente os avós. Esta etapa foi pensada seguindo os apontamentos de Geraldi (2003), “uma proposta de produção de texto deve ter como ponto de partida a definição de interlocutores. E uma proposta de recuperação da história familiar representa não apenas um tema, mas a definição da família como destinatário dos textos.”

Trata-se de levar para a escola o que ela não sabe sobre seu estudante. A experiência do vivido passa a ser objeto de reflexão e ação educativa, nesse momento é importante, pois estabelecer as diferenças entre cada história trazida por esses estudantes.

1ª Etapa – Entrevista – 4 horas

Os estudantes realizaram uma entrevista com um membro mais velho da família, preferencialmente os avós, para coletar informações a fim de produzir um texto de memórias. A professora os alertou que os objetos e imagens podem trazer lembranças do passado e os relatos orais e escritos são muito importantes.

As primeiras orientações:

- Que os estudantes se organizassem individualmente ou em dupla se houver estudantes da mesma família;
- Que relatassem como foi o início da primeira conversa com a pessoa entrevistada;
- Que os fatos narrados poderiam ser alegres ou tristes, dependendo do entrevistado;

- Para registrar o maior número possível de informações durante a conversa com o entrevistado; recomendou-se gravar a entrevista.

Em seguida, foi apresentado aos alunos uma lista de perguntas como sugestão para a entrevista, mas foi oportunizado aos estudantes a construção de outras perguntas que consideraram importantes:

- Nome. Grau de parentesco.
- Onde e quando nasceu?
- Mudou-se de cidade ou estado alguma vez? Por quê?
- Como foi a infância? Do que brincava? Precisava trabalhar? O que fazia? Viajava? Como e quando eram as viagens?
- Ia à escola? Como era a escola onde se alfabetizou? E os professores?
- Como eram seus pais?
- Participava de festas, bailes? Com quem? Como eram as festas?
- Qual era ou é sua região?
- Tinha luz elétrica, água encanada, rádio e tv quando era criança?
- Como se comunicava com parentes distantes?
- Como eram os castigos quando criança? Foi um filho muito arteiro?
- Como era o namoro? Como foi o casamento? E o nascimento do primeiro filho?
- Como era seu nome de solteira (No caso da mãe ou avó)
- Qual é sua profissão? Formou-se no que queria? Gosta do que faz ou fez?
- O que lhe chateia ou deixa triste?
- Uma lembrança da época de criança ou jovem.
- Uma música que não esquece, um cantor, um filme,
- Como você ocupa seu tempo livre?

Havia uma certa ansiedade nos estudantes sobre esta etapa. Discutimos cada pergunta da lista, antes dos estudantes levarem para a entrevista. Isso foi importante para deixá-los mais à vontade.

2ª Etapa – Organizando os dados – 1 hora

Foram organizados os dados da entrevista da seguinte forma:

Nome e idade do entrevistado	Fatos lembrados	Temas mencionados	Episódios alegres	Episódios tristes	O que mais chamou a atenção

Depois disso, os alunos foram orientados a organizarem os dados da infância, da juventude e os do presente em parágrafos diferentes.

3ª Etapa – Recontando oralmente os fatos da entrevista

Os estudantes recontaram oralmente os fatos da entrevista, a fim de valorizar e explorar sua percepção em relação aos fatos narrados pelo entrevistado. Alguns estudantes desejaram entrevistar os avós, pais ou tios e aqueles que não moram próximos, foram entrevistados por telefone. Foi possível observar com esta atividade que há uma diversidade presente na classe. As famílias dos estudantes são de estados diversos, a maioria vem da região norte e nordeste atraídos pelas oportunidades de trabalho.

4ª Etapa- Produção inicial

Chegou o momento da produção inicial, tendo em vista que os estudantes já se apropriaram das primeiras impressões memorialísticas e já foram colocados em situação de produção ao conversarem com um membro familiar. As propostas seguintes foram a produção inicial da história familiar. Por isso, a professora orientou os alunos para que:

- Se colocassem no lugar do entrevistado;
- Escrevessem o texto em primeira pessoa;
- Destacassem no texto o olhar particular do entrevistado sobre aquilo viu e viveu;
- Procurassem revelar além dos fatos, sentimentos e sensações.
- Os verbos fossem usados para marcar o tempo passado, pois este elemento é essencial no gênero Memórias.
- Empregassem com cuidado os sinais de pontuação, pois eles são valiosos recursos para organizar as ideias do texto.

Outros aspectos importantes que foram destacados são os efeitos de sentidos dos textos de memórias que são: as figuras de linguagem; o emprego de expressões características de

determinados locais ou regiões e, também, o emprego de expressões típicas da oralidade informal dependendo do contexto.

Os textos de memórias literárias que foram pesquisados pelos alunos no primeiro módulo ficaram à disposição da turma a fim de que eles fizessem releituras e ampliassem sua capacidade de compreensão e reflexão sobre os sentidos dos textos apresentados até aqui e começassem a produção inicial.

Sobre os aspectos composicionais alguns lembretes foram importantes:

- Compreender bem os fatos narrados;
- Atentar para o uso da norma padrão;
- Verificar a adequação da linguagem;
- Adequar a linguagem do entrevistado ao texto de memórias literárias;
- Usar o tempo verbal no passado para adequá-lo ao gênero.

O grande desafio desse módulo foi transformar os registros das entrevistas em um texto de memórias literárias que registrasse, também, um pouco da história familiar dos estudantes.

CAPÍTULO 5- RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste item apresentamos os resultados do processo, ou seja, etapas dos trabalhos com a escrita dos estudantes envolvendo a produção inicial e a versão final em relação à proposta de sequência didática, considerando os objetivos propostos de possibilitar o desenvolvimento da produção textual dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II — por meio do gênero memórias literárias — a fim de que possam interpretar e produzir textos desenvolvendo o senso crítico desses estudantes e oportunizando-lhes um desempenho eficiente nas diferentes situações de interlocução, bem como o domínio da especificidade de cada gênero.

Julgamos importante a escolha do gênero discursivo memórias literárias para que os estudantes resgassem a sua história familiar, tendo em vista que, como já referido anteriormente, grande parte deles veio de outros estados para Sapezal- MT em busca de melhores condições de trabalho e de sobrevivência. Com isso, se afastaram dos membros da família que ficaram em seus estados de origem, o que fez com que esses estudantes perdessem parte da sua identidade e de sua história familiar.

Sentimos a necessidade de partir das vivências dos estudantes para tornar mais significativas as suas produções e, assim, terem a possibilidade de superar o medo ao escrever um texto, ou como diz Passarelli (2012) “o medo do papel em branco”. Inicialmente, os estudantes demonstraram não só resistência, mas também dificuldade para escrever, o que foi sendo superado aos poucos, pois durante as aulas fomos retomando os aspectos composicionais desse gênero e introduzindo outras leituras relacionadas.

Nesse sentido, todas as etapas foram trabalhadas de forma minuciosa. Algumas precisaram de mais tempo, como foi o caso do módulo dois sobre a leitura e produção do livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego. Houve muita pesquisa ao dicionário, tendo em vista que a obra retrata a linguagem regionalista do interior do estado da Paraíba, no período da escravidão e da exploração da cana-de-açúcar, tendo como cenário o Engenho Santa Rosa.

O módulo três também precisou de mais tempo do que o previsto, pois alguns estudantes encontraram dificuldades em falar com o entrevistado. Houve também casos de estudantes com desestrutura familiar e que moram com tias. Nesses casos, o texto produzido não estava dentro da proposta inicial e, sim, a partir do contexto de sua realidade do aluno.

Na sequência, serão analisados alguns dos textos produzidos pelos estudantes. Nesse sentido, serão analisados não só os textos que atingiram o objetivo da intervenção pedagógica, mas também aqueles que, de certa forma, evidenciaram um percurso diferenciado do proposto.

Texto 09 – Produção Inicial

Bom, dona F.F. Santos foi criada no meio de um rio que fica no sertão da Bahia...minha infância não foi fácil... sempre fui uma garota séria, porém delicada, fui deixada pelos meus pais, logo depois da separação, cada um foi para um rumo diferente...Então fiquei com meus avós, comecei a ser uma garota séria, depois que os meus pais me deixaram com minha irmã pois era a minha única.

Me senti como se tivesse jogada no lixo... era a mais velha porém era muito pequena para ficar longe dos pais... era a fase que eu mais precisava deles e eles não estavam lá para me orientar... A separação dos meus pais até hoje ficou marcada na minha memória, meu mundo acabou naquele dia, bom mas o tempo se passou Apesar dos diversos problemas eu tentava esquecer um pouco meus pais... Ao pôr do sol, todos os dias sentava em uma ponte no quintal da casa dos meus avós... passava o dia tocando violão e olhando as ondas e os pássaros por ali... Essa era uma das minhas paixões, tocava, cantava e logo sem perceber as lágrimas escorrendo no rosto pois a falta dos meus pais era imensa... Ao escurecer brincava com meus primos e minha irmã, com aquele jeito quieto e sério tentava abrir um sorriso porém era muito difícil.

Comecei a trabalhar com meus 12 anos no engenho... logo na minha adolescência, ficava muito confusa...costumava dizer que adolescência é algo muito delicado uma fase difícil, As vezes tentava se abrir com minha irmã mas não era tão inocente que nem ligava, então só a música me acalmava, sei lá trazia Tranquilidade...

Então a paixão por música foi só aumentando...logo fui chamada para cantar em rádios e bares ao redor da vizinhança...porém esse não era o meu destino. Sonhava em ser enfermeira, pois minha mãe era enfermeira muito conhecida ali... sonhava ser igual a ela todos os dias, mas não tinha coragem de dizer que amava e entendia por que ela me deixou para seguir sua carreira de enfermeira...

Ao brincar com meus primos logo vi a minha vó se aproximando com a cabeça baixa e chorando... ela me chamou e logo recebi a notícia que minha mãe tinha morrido... Foi um choque perder minha mãe com meus 15 anos e logo vi que não tinha razões para me viver.

Foi difícil, mas logo levantei a cabeça e comecei a aproveitar a vida e fazer e falar tudo que tinha no meu coração... Só iria dizer te amo para minha mãe quando ela fosse me buscar... estava tão perto desse dia... só não entendo porque não falei antes que amava ela... isso me faz aproveitar cada segundo da vida, porque talvez possa ser tarde demais...

Hoje moro em Brasília e conseguir cursar o curso que mais sonhei durante a minha vida toda... ser enfermeira era o mesmo sonho que minha mãe tinha. Trabalhei 35 anos com enfermagem, hoje tenho 3 filhos e a paixão por viola está passando de geração em geração...

Apesar dos cabelos brancos e do meu passado ainda sinto a falta de um carinho de mãe e de pae - Hoje me sinto feliz por estar cantando essa história... pois não desejo que ninguém passe por isso.

E hoje curto a vida como se fosse o meu último dia... pois não sei o dia de amanhã.

Valorize de valor as pessoas ao seu redor em quanto elas estão aqui... pois quando agente menos espera elas podem não estará mais aqui!

Reescrita

O passado serve para se refletir, e não para se repetir, vim de uma família umilde morava em casa simples e com uma grande quantia de parentes, fui deixada pelos meus pais, logo depois da separação, Então fiquei com meus avós, e muito nova ganhei uma responsabilidade de cuidar de cuidar dos meus irmãos e a trabalhar com meus avós para sustento da casa. Comecei a trabalhar com doze anos, mas sempre dedicada aos estudos, Então recordo que ao por do sol, todos os dias sentava em uma ponte, no quintal da casa dos meus avós passava o dia tocando viola e olhando as ondas e os pássaros por ali, ali era considerado um local ideal para reunir nossa família. Para me comunicar com minha mãe na quela época era muito difícil, já avia telefone mas só era obtivo em casa quem tinha uma boa renda, então só comunicava por cartas. Ao escorecer, brincava com meus primos e minhas irmãs, com aquele jeito rígido e quieto de ser tentava abrir um sorriso, porem era muito difícil. Os meus avós por terem um passado difícil sempre forão rigidos com migo, então pela convivência com eles fui pegando o ritmo.

Na minha dolescencia, ficava muito confuza costumava dizer que a adolescencia é algo muito delicado uma faze difícil, As vezes tentava se abrir com minhas irmãs mas eram tão inocentes que não ligavam, então só a música me acalmava, sei lá trazia tranquilidade, bom nessa faze difícil que passei, tentava me distrair sai com minhas amigas para bailes e todas as festas sempre era tocadas com sanfona, nunca toquei mas minha paixão mesmo era por viola, televisão, também era quem tinha condições na quela época era tudo muito difícil comecei a tocar em botecos então com muito esforço e muita dedicação conseguir comprar uma televisão e telefone para me comunicar com minha mãe e assim com essas idas e voltas foi a cada dia ajudando meus avós nas despesas e afazeres de casa. Então a paixão por música so foi almentando comecei a ficar bastante conhecida por ali, porém esse não era meu objetivo sempre

sonhei em ser enfermeira morava em Salvador com meus pais depois fiquei com meus avós em Recife uma pequena cidade que fica no nordeste. Então o tempo passou e a carreira só alimentava perdi a minha mãe, tinha apenas 15 anos quando recebi a notícia por carta. Então me isolei, deixei de tocar com grupinho de amigos e ou familiares, sonhava em sair dali e ir atrás dos meus pais e poder aproveitar cada minuto e segundo perdidos com eles, com o tempo o vento foi levando essa dor, então sair dali e foi para Brasília, Distrito Federal comecei a trabalhar em um restaurante e estudar cursos enfermagem Eu apenas lutei e confiei em mim que iria conseguir e enfim hoje sou enfermeira profissional. Então o meu passado serviu de reflexão e não de repetição.

Versão final

O passado serve para refletir e não para se repetir, venho de uma família humilde, morava em casa simples e com muitos parentes, fui deixada pelos meus pais, logo depois da separação. Então fiquei com meus avós, e muito nova ganhei uma grande responsabilidade cuidar dos meus irmãos e a trabalhar com meus avós para o sustento de casa. Comecei a trabalhar com doze anos, mas sempre dedicada aos estudos, lembro que ao pôr sol, todos os dias sentava em uma ponte, no quintal da casa dos meus avós, passava o dia tocando viola e olhando as ondas e os pássaros por ali, era um local ensolarado, ideal para reunir a nossa família. Para comunicar com minha mãe naquela época era muito difícil, já havia telefones mas só comunicava por cartas. Ao escurecer, brincava com meus primos e minhas irmãs, com aquele jeito rígido e quieta de sempre tentava sorrir, porém era muito difícil. Os meus avós por terem um passado difícil sempre foram rígidos comigo, assim pela convivência com eles fui pegando o mesmo ritmo.

Na adolescência ficava muito confusa, costumavam dizer que esta fase é muito delicada e difícil, às vezes tentava me abrir com meus irmãos, mas eles eram tão inocentes que nem ligava, então só a música me acalmava, e tranquilizava. Tentava também me distrair saindo com as amigas para bailes, todas as festas eram tocadas com sanfona, mas nunca toquei sanfona, minha paixão era por viola. Comecei a tocar em botecos e com muito esforço e dedicação consegui ajudar meus avós nas despesas e até comprei uma televisão e um telefone para comunicar com minha mãe. A paixão por música só aumentava, fiquei conhecida na região, mas quando recebi a notícia da morte da minha mãe, me isolei e deixei de cantar em grupos.

Fui morar em Brasília, Distrito Federal, lá comecei a trabalhar em um restaurante e cursava enfermagem, acreditei e confiei em mim e hoje sou enfermeira profissional. Então meu passado serviu de reflexão e não de repetição.

O texto 09, na produção inicial, apresentou algumas inadequações no que se refere à estrutura. Evidenciamos as ausências e inadequações de acentuação e pontuação. Houve, também, problemas com concordância nominal, verbal e regência, usos inadequados de letras maiúsculas e minúsculas e marcas de oralidade no vocabulário.

A ausência de operadores argumentativos, as conjunções, comprometeu a coerência e coesão sequencial. Segundo Koch (2015, P.49), “a coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequencias textuais), diversos tipos de relação semântica e/ou pragmático/discursiva, à medida que se faz o texto progredir.” KOCH, (2015, p.49).

Na reescrita ainda houve inadequações e ausências de pontuação e acentuação. Persistiu o uso de letras maiúsculas e minúsculas fora da norma, além de alguns problemas de concordância nominal, verbal e regência. Quanto à coerência e a coesão, o texto melhorou nesta fase, as ideias ficaram claras, o que ampliou compreensão. Nesse sentido, se justifica a revisão dos textos, pois

O aluno precisa elaborar várias versões com base nas correções feitas não só pelo professor, mas também pelos colegas. Cabe ao professor propiciar episódios de reescrita, à moda do que se faz fora do contexto escolar, para o aluno se apropriar da ideia de que repetir o processo de revisão algumas vezes pode ser mais uma significativa contribuição para a feitura ou refeitura de um texto e, conseqüentemente, para melhora da sua forma final. (PASSARELLI, 2012, p.267).

A versão final apresentou uma melhora considerável nos quesitos estruturais. O autor trabalhou com os tempos verbais, melhorou a ortografia e a pontuação. Em relação à produção inicial, percebemos que alguns dados foram perdidos/eliminados e faltou o título em todos os textos. Ainda assim, a produção final atendeu ao objetivo da sequência didática, pois o texto foi baseado nos relatos memorialísticos da avó do autor que, por meio de entrevista, coletou as informações e transformou os dados em um texto do gênero memórias literárias.

Neste sentido, vale mencionar que as informações foram transmitidas via telefone, pois a entrevistada reside no estado da Bahia. Esse contato, necessário para a realização dessa atividade, possibilitou de certa forma uma aproximação entre a estudante e sua avó e isso

fortalece vínculos afetivos, além de possibilitar o resgate da história familiar. A Tabela 01 apresenta um resumo do desempenho dessa produção textual em relação aos seus aspectos estruturais e a Tabela 02, os aspectos composicionais do Gênero Memórias Literárias da produção final.

Tabela 01

Análise do elementos linguísticos da produção final

PONTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ACENTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ORTOGRAFIA	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA NOMINAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA VERBAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente inadequada ()
REGÊNCIA	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
USO DE LETRA MAIÚSCULA E MINÚSCULA	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()
VOCABULÁRIO	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()

Fonte: A própria pesquisadora

Tabela 02

Aspectos composicionais do Gênero Memórias Literárias da produção final

FOCO NARRATIVO	Adequado (x) Inadequado ()
TEMPOS VERBAIS	Adequado (x) Inadequado ()
COERÊNCIA	Adequada (x) Inadequada ()
COESÃO	Adequada (x) Inadequada ()
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	Adequada (x) Inadequada ()
NÍVEL INFORMATIVO DO TEXTO	Adequado (x) Inadequado ()

Fonte: A própria pesquisadora

Texto 10 - Produção inicial

O tempo se passa rápido, por isso temos que aproveitar cada segundo de felicidade.

Eu morava no Maranhão em uma cidade chamada “Codó”, morava em casa grande feita de barro coberta com palha de coco.

Eramos pobres, todo mundo dormia na rede e não tinha luz elétrica então a gente usava lamparina.

Eu me mudei do Estado do Maranhão e vim para o Estado do Pará em busca de ouro de garimpo de serviço. Eu me mudei de vários Estados pois a primeira vez que saí de casa tinha 13 anos, porque meus pais me batia muito e só voltei depois de adulto.

A minha infância foi só trabalho não ia a escola porque tinha que ajudar meu pai a trabalhar, capinando na roça e plantando arroz. Desde os seis anos trabalhava ajudando meu pai na roça.

Os meus pais eram trabalhadores se dedicavam ao trabalho.

Eu participava de muitas festas, saía sempre com amigos e mulheres solteira, as festas eram tocadas com sanfona.

Morava na região norte, sou nordestino, e agora moro na região oeste.

Não tinha água encanada na quele tempo só tinha água do posso, mas tinha rádio escutávamos as notícias pelo rádio, quando era criança não tínhamos televisão. A gente escutava as notícias pelo rádio. A gente puxava agua do posso com massarico.

A gente se comunicava com parentes distantes só com cartas. Os castigos que tinha quando eu era criança era ficar de joelhos apanhando de sipó da minha mãe e também de palmatória, mas eu não era uma criança muito artera.

Para eu namorar com alguém, tinha que pedi permissão para o pai da menina, para casar também tinha que pedir permissão.

O primeiro filho que tive morreu e minha esposa também. Eu me casei três vezes.

As lembranças que tenho são das brincadeiras de criança, de jogar bola, estilingue, jogar bola de borracha e pião e brincar de esconde-esconde.

Eu gostava de escutar músicas do Gonzaga que fizeram bastantes sucesso que até hoje ainda fazem, mas a maioria dos cantores que mais gostava já morreram.

Texto 10– Produção Final

O tempo passa rápido, por isso temos que aproveitar cada segundo de felicidade, foi que fiz ao longo da minha infância quando morava no estado do Maranhão, em uma cidade chamada Codó. Nossa casa era grande, feita de barro, coberta de palha de coco. A família era grande e pobre e enfrentávamos muitas dificuldades. Não havia luz elétrica, então usávamos lamparinas, não tínhamos camas todos dormiam em redes e no frio ficava difícil de se aquecer. Minha infância foi só trabalho, pois com seis anos já ia para a roça, não frequentava a escola, porque

tinha que ajudar meu pai no preparo da terra, plantando e colhendo arroz. As crianças eram constantemente castigadas, às vezes apanhavam de cipó, de palmatória ou ficavam ajoelhadas, mas eu não era uma criança arteira.

Naquele tempo não havia água encanada, tínhamos que pegá-la puxando de poço com manivela e transportávamos em baldes. Não havia televisão, escutávamos as notícias por meio do rádio. Para comunicar com outras pessoas só por meio de cartas.

Saí da casa dos meus pais aos 13 anos, pois eles me batiam muito. Fui para o estado do Pará em busca de serviço, trabalhei em garimpos na busca por ouro, mas não tive sorte de encontrar nenhuma pedra valiosa. Mudei para vários estados outros estados, só retornei a casa dos meus pais depois de adulto. Nesta fase saía muito com os amigos e mulheres solteiras para festas que eram tocadas com sanfona. Para namorar uma garota, precisava da permissão dos pais e para casar também. Do meu primeiro casamento trago lembranças amargas, pois perdi minha esposa e meu filho mais velho. Depois disso, casei mais duas vezes.

Apesar das dificuldades, guardo lembranças valiosas das brincadeiras de criança: jogar bola, estilingue, jogar bola de borracha, brincar de pião e esconde-esconde. Ainda aprecio as músicas de Gonzaga e muitos cantores da minha época, mas a maioria deles já morreu.

Na produção inicial do texto 10 há poucos problemas estruturais no que se refere à ortografia, pontuação, concordância e regência. Contudo, do ponto vista organizacional houve uma quebra muito frequente de parágrafos, o que, de certa forma, prejudicou o texto, portanto houve a necessidade de reescrita.

Já na produção final, a autora se atentou para a organização e melhorou consideravelmente sua produção, conforme mostram a Tabela 03 e 04, abaixo.

Tabela 03

Análise dos elementos linguísticos da produção final

PONTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ACENTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ORTOGRAFIA	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA NOMINAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA VERBAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente inadequada ()

REGÊNCIA	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
USO DE LETRA MAIÚSCULA E MINÚSCULA	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()
VOCABULÁRIO	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()

Fonte: A própria pesquisadora

Tabela 04

Aspectos composicionais do Gênero Memórias Literárias da produção final

FOCO NARRATIVO	Adequado (x) Inadequado ()
TEMPOS VERBAIS	Adequado (x) Inadequado ()
COERÊNCIA	Adequada (x) Inadequada ()
COESÃO	Adequada (x) Inadequada ()
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	Adequada (x) Inadequada ()
NÍVEL INFORMATIVO DO TEXTO	Adequado (x) Inadequado ()

Fonte: A própria pesquisadora

Texto 11– Produção Inicial

Lembranças do Passado

O tempo passa rápido, por isso temos que aproveitar cada segundo com nossa família e amigos. Na minha infância quando eu morava em alagoas, em uma cidade chamada matriz de camaragibe. Eu não tinha casa própria, morava em casa de usina. A minha Família era grande e pobre, nois sempre passávamos por dificuldades não tinha energia elétrica, usávamos lamparinas. Em minha infância trabalhei muito, por causa do trabalho parei de estudar, é por isso que não sei ler nem escrever. Os pais castigavam as crianças colocando elas de joelho era uma maneira de nos educar.

No meu tempo não havia água encanada tínhamos que pega água do poço, também não havia televisão, apenas rádio onde escutávamos as notícias. Para se comunicar com os familiares amigos e parentes, só por meio de cartas porque telefone fixo não podíamos comprar telefone fixo.

Sai da casa dos meus pais com 15 anos, hoje tenho 53, sai da casa dos meus pais porque me casei. Hoje minha primeira filha tem 27 anos depois tive mais filhos 7 homens e 6 mulher no total de 13 tive 13 filho minha esposa deu um para sua irmã porque ela pediu muito até hoje cuida dele como se fosse seu filho de sangue.

Todos os finais de semana saia para as festas com meus amigos e mulheres para namorar com garotas precisava da permissão dos pais para casar também.

Eu sofri muito, porque tinha muitas dificuldades mais lembro do meus tempos de criança eu gostava muito de brincar tipo de jogar bola, estilingue entre outros o que eu mais gostava de brincar era de pião. As bolas nois fazia de saco, porque não podia comprar uma normal. Minha esposa lavava louça e roupas no rio. Eu era pobre mais eu era muito feliz porque eu tinha minha família comigo.

Texto 11 – Produção final

O tempo passa rápido, por isso temos que aproveitar cada segundo com nossa família e amigos. Na infância quando morava em alagoas, em uma cidade chamada Matriz de Camaragibe, eu não tinha casa própria, morava em casa de usina, minha família era grande e pobre, nós sempre passávamos por dificuldades não tínhamos energia elétrica, usávamos lamparinas para clarear quando a luz do sol se escondia. Em minha infância trabalhei muito, por causa do trabalho parei de estudar, é por isso que não sei ler nem escrever. Os pais castigavam as crianças colocando elas de joelho era uma maneira de educa-las.

Não havia água encanada, tínhamos que pegar água do poço, também não havia televisão, apenas rádio onde escutávamos as notícias. Para nos comunicarmos com os familiares, amigos e parentes, só por meio de cartas porque telefone fixo não podíamos comprar.

Na adolescência, todos os finais de semana saia para as festas com meus amigos e mulheres para namorar com garotas, precisava da permissão dos pais para casar também. Saí da casa dos meus pais com 15 anos, porque me casei. Hoje minha primeira filha tem 27 anos depois tive mais filhos 7 homens e 6 mulher no total 13 filhos, minha esposa deu um para sua irmã porque ela pediu muito até hoje ela cuida dele como se fosse seu filho de sangue.

Hoje com 53 anos, sei que sofri muito, porque tinha muitas dificuldades, mas lembro do meus tempos de criança, gostava muito de brincar de jogar bola, estilingue entre outros, o que eu mais gostava de brincar era de pião, as bolas nós fazíamos de saco, porque não podia comprar uma normal. Minha esposa lavava louça e roupas no rio. Eu era pobre, mas muito feliz porque tinha minha família comigo.

O terceiro texto apresentou poucos problemas no que se refere à estrutura linguística: pontuação, acentuação, concordâncias verbais e nominais. Quanto à regência, houve alguns deslizes, mas no geral o texto atendeu ao objetivo proposto.

Na produção final, a autora reorganizou os parágrafos, trabalhou com os verbos no tempo adequado para o gênero e cuidou da ortografia. Ainda permaneceram alguns problemas de regência, mas o texto ficou de fácil compreensão.

Tabela 05

Análise do elementos linguísticos da produção final

PONTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ACENTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ORTOGRAFIA	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA NOMINAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA VERBAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente inadequada ()
REGÊNCIA	Adequada () Inadequada () Parcialmente adequada (x)
USO DE LETRA MAIÚSCULA E MINÚSCULA	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()
VOCABULÁRIO	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()

Fonte: A própria pesquisadora

Tabela 06

Aspectos composicionais do Gênero Memórias Literárias da produção final

FOCO NARRATIVO	Adequado (x) Inadequado ()
TEMPOS VERBAIS	Adequado (x) Inadequado ()
COERÊNCIA	Adequada (x) Inadequada ()
COESÃO	Adequada (x) Inadequada ()
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	Adequada (x) Inadequada ()
NÍVEL INFORMATIVO DO TEXTO	Adequado (x) Inadequado ()

Fonte: A própria pesquisadora

Texto 12 – Produção Inicial

Nasci e cresci em Imperatriz, um lugar calmo e bonito, onde brincávamos era lindo e nos gostávamos de brincar de bola de saco e boneca de pano. E dia de segunda a Sexta tinha que ajudar minha mãe nas tarefas da casa: lavar louça e farrer a casa, cuidar das ortas era sempre assim. As vezes nos viajavamos para a casa da minha vó no sítio, a viagem era bem longa mas era legal sua arvores maravilhosas e pessoas novas, gostava de ir a escola mas não concluir meus estudos. Porque não tinha tempo tinha que ajudar minha mãe nos deveres da casa, onde eu estudava era simples, não tínhamos mesa, a minha professora era um amor de pessoa gente boa e sempre ia na casa dos meus pais fazer uma visita.

Minha mãe era uma mulher tagarela e gente boa, o meu pai era mas diferente mas engraçado da família, sempre andava fazendo piadas na rua e sempre aos domingos gostava de ir as festas era maravilhosas, as mulheres sempre dançando com saias longas e sempre nós ia a igreja católica, onde nois morávamos não tinha não tinha luz elétrica e nem água encanada ia buscar água no poço e não tínhamos tv. Nos se comunicávamos com os parentes longe fazíamos cartas e bilhete.

E hoje fico lembrando o meu namoro era bom demais foi tudo de bom e simples. Passando o tempo se ajuntamos e vamos morar na casa do pais dele, minha profissão foi sempre dona de casa e não mim formei no que queria e gosto do que eu faço mais mesmo com dificuldades sou muito feliz fico lembrando que nós jogávamos bola no campo de baixo das árvores (mas o tempo não volta mas) como dizia a música, De manhã cedo já ta pintada só vivi superando sonhando acordada assim levo a vida.

Texto 12 –Produção Final

Nasci e cresci em Imperatriz, cidade do estado do Maranhão, um lugar calmo e bonito, onde brincávamos de brincar de bola de saco e boneca de pano. De segunda a sexta -feira ajudava minha mãe nas tarefas da casa: lavar louça e varrer a casa, cuidar das hortas era sempre assim. Às vezes viajavamos para a casa da minha vó no sítio, a viagem era longa, mas era legal, havia arvores maravilhosas e pessoas novas para conhecer. Gostava de ir à escola, lá tudo era simples, não tínhamos mesa, mas a professora era um amor de pessoa gente boa e sempre ia na casa dos meus pais fazer uma visita. Não concluir meus estudos, porque não tinha tempo, precisava que ajudar minha mãe nos deveres da casa.

Minha mãe era uma mulher tagarela e boa, o meu pai era diferente, o mais engraçado da família, sempre andava fazendo piadas na rua. Aos domingos eu gostava de ir as festas que eram maravilhosas, as mulheres sempre dançavam com saias longas ia também a igreja católica. Onde morávamos não tinha luz elétrica e nem água encanada íamos buscar água no poço e não tínhamos tv. Comunicávamos com os parentes por meio de cartas e bilhetes.

E hoje fico lembrando da minha infância e da adolescência, a época do namoro era foi boa e simples, depois fomos morar na casa da minha sogra, minha profissão foi sempre dona de casa e não me formei no que queria. Gosto do que eu faço mesmo com dificuldades sou muito feliz. Da infância lembro que jogávamos bola no campo de baixo das árvores, mas o tempo não volta mais como dizia a música, De manhã cedo já está pintada só vivi suspirando, sonhando acordada. Assim levo a vida.

O texto 12 traz relatos memorísticos da mãe do autor, em mensagens simples, mas informativas. O texto procura situar o leitor ao destacar a origem, depois fala da infância, juventude e, por fim, da atualidade. Todas essas características são relevantes quando se trata do gênero memórias literárias que tratam de situações já vividas. Apresentou alguns problemas estruturais de ortografia principalmente, mas também de concordância e regência. Já na produção inicial, o autor organizou seu texto de forma clara o que permaneceu na versão final, conforme podemos constatar nas tabelas 07 e 08.

Tabela 07

Análise dos elementos linguísticos da produção final

PONTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ACENTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ORTOGRAFIA	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA NOMINAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA VERBAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente inadequada ()
REGÊNCIA	Adequada () Inadequada () Parcialmente adequada (x)
USO DE LETRA MAIÚSCULA E MINÚSCULA	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()
VOCABULÁRIO	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()

Fonte: A própria pesquisadora

Tabela 08

Aspectos composicionais do Gênero Memórias Literárias da produção final

FOCO NARRATIVO	Adequado (x) Inadequado ()
TEMPOS VERBAIS	Adequado (x) Inadequado ()
COERÊNCIA	Adequada (x) Inadequada ()
COESÃO	Adequada (x) Inadequada ()
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	Adequada (x) Inadequada ()
NÍVEL INFORMATIVO DO TEXTO	Adequado (x) Inadequado ()

Fonte: A própria pesquisadora

Texto 13 – Produção Inicial**Relembrando o passado**

Infância é uma fase que todos tem o direito de ter, mas muitos não conseguem ter uma infância ótima, alguns necessitam trabalhar para poder viver e ajudar sua família. Eu ajudava meu pai na roça, plantando alimentos para podermos comer, morávamos em um interior pequeno, vivamos em uma casa pequena de barro, quando tinha tempo brincava de esconde-esconde, pega-pega, pião, nossas bolas eram de sacolas enrolávamos as sacolas para brincar, pois não tínhamos condições de comprar uma nova.

Naqueles tempos nós não tínhamos luz elétrica usávamos lamparinas ou velas, minha infância foi boa, pois apesar das dificuldade no que mais importava para mim era poder estar viva saber que Deus mantendo-me viva e perto da minha família. Saí de casa para estudar em uma Cidade onde morava minha madrinha, tinha oito anos, estudei pouco pois não tinha tempo para estudar tinha que ajudar meus pais. A minha família era grande 3 meninas e 5 homens. Não gostava de participar de festas, já meus irmãos sim.

Eu gostava de estar com meus pais, mais eles não me considerava um filho que eles gostavam. Apanhava muito de meus pais e irmãos, acho que eles tinham razão mais não conseguir aguentar por muito tempo, me casei tive 3 filhos o segundo morreu esse dia foi o dia mais triste da minha vida perder um filho não é nada fácil, então fui para uma cidade pequena morar com minha esposa, na cidade onde fumos morar moravam seus pais. Meus pais não gostavam dela porque era uma pessoa pobre. Eu não importava com isso, não gostava de filmes nem de músicas, e assim ia vivendo.

Texto 13 – Produção Final

Infância é uma fase que todos têm o direito de ter, mas muitos não conseguem ter uma infância ótima, alguns necessitam trabalhar para viver e ajudar sua família. Eu ajudava meu pai na roça, plantando alimentos para comermos, morávamos no interior, vivamos em uma casa pequena de barro, quando tinha tempo brincava de esconde-esconde, pega-pega, pião, nossas bolas eram de sacolas enrolávamos as sacolas para brincar, pois não tínhamos condições de comprar uma nova.

Naqueles tempos nós não tínhamos luz elétrica usávamos lamparinas ou velas, minha infância foi boa, pois apesar das dificuldades o que mais importava para mim era poder estar vivo saber que Deus mantinha-me vivo e perto da minha família. Saí de casa para estudar em uma cidade onde morava minha madrinha, tinha oito anos, estudei pouco, pois não tinha tempo para estudar tinha que ajudar meus pais. A minha família era grande 3 meninas e 5 homens. Não gostava de participar de festas, já meus irmãos sim.

Eu gostava de estar com meus pais, mas eles não gostavam nem consideravam-me um filho. Apanhava muito de meus pais e irmãos, acho que eles tinham razão mais não conseguir aguentar por muito tempo. Casei tive 3 filhos, o segundo morreu, esse dia foi o dia mais triste da minha vida, perder um filho não é nada fácil, então fui morar em uma cidade pequena onde moravam os pais da minha esposa. Meus pais não gostavam dela porque era uma pessoa pobre. Eu não importava com isso e assim ia vivendo.

O texto apresenta relatos do pai do autor que demonstram um fato muito marcante que é o trabalho infantil, além disso, cita brincadeiras muito comuns naquela época, mas que hoje as crianças pouco brincam. Cita também como foi sua infância sem energia elétrica e a dificuldade para obter água. No que se refere aos aspectos estruturais, foi possível observar na produção inicial, falta de pontuação, algumas falhas de ortografia, concordância e regência.

Na questão informativa, o texto está interessante, pois o autor revelou um pouco das vivências e dos costumes dos seus ascendentes, o que lhe possibilitou uma visão geral do modo de vida da sua família há alguns anos. Já na produção final, foi possível observar grandes avanços na escrita do autor, como podemos constatar nas Tabelas 09 e 10, a seguir.

Tabela 09**Análise dos elementos linguísticos da produção final**

PONTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ACENTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ORTOGRAFIA	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA NOMINAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA VERBAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente inadequada ()
REGÊNCIA	Adequada () Inadequada () Parcialmente adequada (x)
USO DE LETRA MAIÚSCULA E MINÚSCULA	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()
VOCABULÁRIO	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()

Fonte: A própria pesquisadora

Tabela 10**Aspectos composicionais do Gênero Memórias Literárias da produção final**

FOCO NARRATIVO	Adequado (x) Inadequado ()
TEMPOS VERBAIS	Adequado (x) Inadequado ()
COERÊNCIA	Adequada (x) Inadequada ()
COESÃO	Adequada (x) Inadequada ()
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	Adequada (x) Inadequada ()
NÍVEL INFORMATIVO DO TEXTO	Adequado (x) Inadequado ()

Fonte: A própria pesquisadora

Texto 14 – Produção Inicial**A melhor infância**

Sinto saudade dos tempos que não tinha que me preocupar com nada. Sou descendente de índios. Eu nasci em Cáceres. E gostava muito da minha infância. onde morava não tinha luz elétrica, não tinha água encanada, tinha que buscar no rio. A casa que moramos era de barro, coberta com folha de coqueiro. e era legal que não entrava água. Nos se comunicava com cartas e a cama era de palha seca. Os castigos era não sair de casa e apanhava bastante. A escola que estudamos era muito simples.

Na juventude comecei a sair escondido de casa para jogar bola, assistir programas legais, ia muito para bailes com os amigos e irmãos, já na juventude meus pais começaram a iam trabalhar nos garimpos nas fazendas aí que eu ficava mas arteiro.

Agora minha região é Cuiabá, e eu não formei no que queria mas gosto do que faço mesmo ganhando pouco, mas é um salário digno. E o que mais me aborreceu foi quando fui atropelado por carro e aquele dia quase morri eo que me deixa triste Já passei por muitas coisas boas e ruins, e o que mais me assustou foi quando fui atropelado por um carro, aquele dia quase morri, mas o que me deixa triste e ver nosso país nesse propresa e o cantor que gosto já morreu.

Produção Final

Sinto saudade dos tempos que não tinha que me preocupar com nada. Sou descendente de indígena, nasci em Cáceres, cidade histórica do estado de Mato Grosso, gostava muito da minha infância. Onde morava não tinha luz elétrica, agua encanada, tinha que buscar no rio toda água utilizada nas residências. A casa que morávamos era de barro, coberta com folha de coqueiro e era legal que não entrava água da chuva. A escola que estudava era muito simples, lá encontrávamos os amigos e brincávamos muito na hora do recreio quando aprontávamos alguma coisa errada ficávamos de castigos sem sair de casa e apanhava bastante.

Na juventude comecei a sair escondido de casa para jogar bola, assistir programas legais, ia muito para bailes com os amigos e irmãos, meus pais iam trabalhar nos garimpos nas fazendas aí que eu ficava mas arteiro.

Agora minha região é Cuiabá, não formei no que queria mas gosto do que faço mesmo ganhando pouco, mas é um salário digno. Já passei por muitas coisas boas e ruins, e o que mais me assustou foi quando fui atropelado por um carro, aquele dia quase morri, mas o que me deixa triste e ver nosso país nesse crise e as pessoas passando por dificuldades.

O texto VI, na produção inicial, apresenta informações importantes, pois um dos poucos textos em que o entrevistado é de Mato Grosso, revela um pouco da vida do pai do entrevistado na cidade de Cáceres MT. No que se refere ao aspectos linguísticos, houve inadequações no que se refere à pontuação, acentuação, uso de letras maiúsculas, concordância verbal e regência.

Tanto na versão inicial quanto na final, as informações, no segundo e terceiro parágrafos, foram pouco exploradas, pois o autor só citou as informações da entrevista e não realizou nenhum aprofundamento para tornar o texto mais rico em informações. Foram pouco explorados os operadores argumentativos, portanto o autor revelou uma capacidade discursiva média.

Seguem as tabelas 11 e 12 para análise da versão final.

Tabela 11**Análise dos elementos linguísticos da produção final**

PONTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ACENTUAÇÃO	Ausência () adequada (x)
ORTOGRAFIA	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente adequada ()
CONCORDÂNCIA NOMIAL	Adequada () Inadequada () Parcialmente adequada (x)
CONCORDANCIA VERBAL	Adequada (x) Inadequada () Parcialmente inadequada ()
REGÊNCIA	Adequada () Inadequada () Parcialmente adequada (x)
USO DE LETRA MAIÚSCULA E MINÚSCULA	Adequado (x) Inadequado () Parcialmente adequado ()
VOCABULÁRIO	Adequado () Inadequado () Parcialmente adequado (x)

Fonte: A própria pesquisadora

Tabela 12**Aspectos composicionais do Gênero Memórias Literárias da produção final**

FOCO NARRATIVO	Adequado (x) Inadequado ()
TEMPOS VERBAIS	Adequado (x) Inadequado ()
COERÊNCIA	Adequada (x) Inadequada ()
COESÃO	Adequada (x) Inadequada ()
ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	Adequada (x) Inadequada ()
NÍVEL INFORMATIVO DO TEXTO	Adequado () Inadequado () Parcialmente Adequado (x)

Fonte: A própria pesquisadora

O desenvolvimento da sequência didática envolveu muito trabalho; primeiro coletar as informações por meio da entrevista, depois transformar essas informações em textos. A maioria dos estudantes demonstrou muitas dificuldades em escrever, tendo de realizar várias reescritas para chegar à versão final, aspecto que nos mostra que a produção textual é um processo trabalhoso que demanda sistematização por parte do professor. Afinal, escrever esporadicamente não possibilitará aos estudantes o domínio dessa escrita. Assim, embora tenha sido um processo trabalhoso, foi muito importante, pois os estudantes perderam o medo, apresentando uma produção final bem mais elaborada. Para Passarelli (2012) devemos

[...] levar o aluno a vivenciar passo a passo o processo da escrita que se constrói com vagar e em etapas, conferindo uma especial atenção à relação dialógica da reescrita por contribuir para a qualidade do produto-texto do aluno. As propostas de produção textual redigidas de forma clara e consistente também ajudam na intervenção mediadora do professor para a construção de um sujeito-autor em lugar de uma prática higienista. (PASSARELLI, 2012 p. 272).

De fato, foi um processo novo para os estudantes, pois não estavam acostumados a voltarem aos seus textos para avaliá-los e reescreverem suas produções. No entanto, levar os estudantes a vivenciarem as etapas necessárias ao processo de escrita, principalmente a etapa de revisão, é um passo fundamental a quem se propõe a trabalhar com produção textual.

Nesse sentido, foi importante conversar constantemente com a turma, a fim de torná-los menos resistentes à revisão, auxiliando-os a vencerem alguns bloqueios, deixando claro que o principal objetivo da revisão é ajustar a escrita às intenções do autor e constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente. Trata-se, enfim, de atender à finalidade preestabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa interventiva, motivou-nos compreender em que medida uma prática pedagógica sistemática com a produção textual do gênero discursivo memórias literárias — mediada pela sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004) — contribuirá para que os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II possam interpretar e produzir de maneira coerente frente aos desafios e às perspectivas do mundo contemporâneo?

Para buscarmos as respostas a essa indagação estabelecemos como objetivo geral possibilitar o desenvolvimento da produção textual dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II — por meio do gênero memórias literárias — a fim de que possam interpretar e produzir textos com maiores possibilidades de sucesso. Os objetivos específicos estabelecidos buscaram desenvolver o senso crítico dos estudantes quanto ao entendimento da linguagem em suas diversas formas e oportunizar aos educandos, por meio do gênero memórias literárias, um desempenho eficiente nas diferentes situações de interlocução, bem como o domínio da especificidade de cada gênero.

No desenvolvimento da pesquisa com vistas ao alcance dos objetivos, buscamos nos autores elencados nos capítulos iniciais desta dissertação, os fundamentos teóricos para a análise dos resultados das atividades desenvolvidas em sala de aula, por meio da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Diante dessas perspectivas teóricas escolhidas, procedemos à análise dos resultados das produções textuais dos estudantes, na inter-relação entre texto inicial e texto final, fato que nos possibilitou chegar a algumas conclusões.

Em primeiro lugar, pudemos constatar que ao compararmos os textos produzidos, houve uma melhora em diversos aspectos estruturais e textuais, o que resultou em textos semanticamente mais elaborados. Em segundo lugar, ressaltar a importância de trabalharmos de forma sistemática, por meio de gêneros, tendo em vista que essa prática pedagógica possibilita ao educando conhecer e ter contato não só com um determinado gênero, mas com uma diversidade deles, expressando, assim, as suas ideias nas produções textuais que realiza, demonstrando um desempenho eficiente nas diferentes situações de interlocução, bem como o domínio da especificidade de cada gênero.

Nesse sentido, consideramos importante uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica enquanto professora de Língua Portuguesa que se propõe a trabalhar com o ensino da leitura e da produção de textos, compreendermos que os estudantes só produzirão com segurança quando conhecerem bem a estrutura e a composição de um determinado gênero. No entanto, é preciso

ressaltar que o resultado evidenciado neste trabalho se constitui no início de um processo que precisa ser contínuo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pelos estudantes.

Dessa perspectiva, as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a leitura e a produção de texto orientam as escolas para a formação de leitores e escritores com competências para adaptar os gêneros textuais aos objetivos e às circunstâncias enunciativas a que se propõem e, assim, produzir discursos coerentes com as situações que estão postas culturalmente. Conforme os PCNs (1997, p.43), hoje, já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos.

Em todas essas propostas teóricas está implícito o entendimento de que, para escola formar sujeitos construtores de textos, deve haver, antes, uma formação de leitores competentes por meio do ensino voltado para as práticas sociais. Isso supõe formar indivíduos com habilidades para identificar elementos implícitos, realizar inferências entre o texto que lê e outros textos já lidos e compreender o processo dinâmico de construção de sentidos, já que isso tudo favorece compreensão integral dos textos.

Os estudos das pesquisas sobre a linguagem são importantes para nortear as práticas cotidianas dos professores, só conhecendo o processo histórico e as teorias que envolvem a educação será possível construir novas metodologias pedagógicas mais coerentes com os contextos sociais, econômicos, políticos e tecnológico dos estudantes. É importante chamar atenção para as palavras: contextos sociais, interação e mediação, pois elas são as bases das novas teorias tanto de leitura quanto de escrita.

Finalizando este trabalho, ressalto o olhar diferenciado sobre o tema aqui proposto, principalmente para quem o produziu. De certo que esta pesquisa ainda tem um longo caminho a trilhar, pois ressignificar a prática no ensino de leitura e produção textual continua sendo uma meta. As descobertas até aqui têm revelado que escrever é um processo criativo que passa por etapas e não é rápido, pelo contrário, obedece a um ritmo gradativo que deve ser respeitado, por isso é importante a mediação do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação – São Paulo: Parábola editorial, 2003 – (Série Aula;1).
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**, São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística na Filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.
- BNCC, Base Nacional Comum Curricular. basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em 15 de Outubro de 2016
- BAQUEIRO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Armed, 2001.
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: Dionísio, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.) **Gêneros textuais, tipificação e interação**, São Paulo: Cortez, 2006.
- BECHARA, Evanildo. O Linguístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: KIRST, Marta; CLEMENTE, Elvo (Orgs). **Linguística aplicada ao ensino de português**. 2. Ed. Porto alegre: Mercado aberto, 1992, p.33-50.
- BEUGRANDE, Robert de & Dressler, wolgang U. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex, 1997.
- BOENO, Neiva de Souza. **Memórias literárias**: das práticas sociais ao contexto escolar / Neiva de Souza Boeno. -- 2013. 253 f.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos. Brasília: SEF, 1997.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série. Brasília: SEF, 1998.
- CARDOSO, Giane Carrera; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. A importância da leitura na formação do indivíduo. In: **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, SP, v. 5, n. 09, p. 01-07, 2007.
- CAZARIN, E. A. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa**. Coleção Cadernos Unijuí, 1995, pp. 5-6.

CEREJA, William Roberto. **Português linguagens**, 9ºano/William Roberto Cereja, Tereza Cochar Magalhães – 9 ed. reform – São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça; at. Al. **Avaliação do Texto Escolar: Professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. De; ZAHND, G. A exposição oral. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Fracófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L.L. & KOCK, I.V. **Linguística Textual - Introdução**. São Paulo: Cortez. 1983.

FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo: a bíblia do caos**. 2ª.ed. porto Alegre: L&PM, 1994.

FIORIN:SAVIOLI, FRANCISCO Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993a.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, José Wanderley. **A sala de aula é uma oficina de dizer ideias**. Nova Escola. (set.), 18-20, 1984.

GERALDI, José Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HALLIDAY, M.K.& Hasan, R. **Cohesion in English**. Lodon:Longman, 1976. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/intertextualidade-o-que-e-quais-os-tipos-de-intertextualidade/>

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendado os Segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELLIAS, Vanda M. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore V; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coerência textual/ Ingedore Vilaça Koch, Luiz Carlos Travaglia**. 11 ed. – São Paulo: Contexto,2001. – (Repensando a Língua Portuguesa).

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão Textual/** Ingedore Villaça Koch. 14. – são Paulo: Contexto, 2001. – (Repensando a Língua Portuguesa).

LEFFA, J.V. **Aspectos da Leitura.** Porto Alegre: Luzatto, 1996.

MARCUCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. Ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística do Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da universidade estadual de Campinas, 1998.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e Correção na produção de textos escolares/Lilian Ghiuro Passarelli.** – ed. – São Paulo: Telos, 2012.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). **CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.** 1., 2006, Florianópolis. Anais, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-83.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola.** In GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo. Ática 1997.

POSSENTI, S. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho.** 82 ed. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social/** Roxane Rojo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SERCUNDES, Maria M.M.I. Ensinando a escrever: as práticas de sala de aula. In: Chiappini, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** V. 01. Col. Aprender e Ensinar com Textos. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: papiros, 1995.

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



TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. S.Paulo: Cortez, 2002.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999.

ANEXOS

 	<p>Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva</p> <p>Aluno: <u>M. V. M. S. D.</u></p> <p>Data: <u>10.08-17</u> Turma: <u>8º-E</u></p>
Questionário	Respostas
<p>1- Você se lembra de alguma produção textual que fez na escola enquanto cursava os anos anteriores (5º, 6º, 7º anos)?</p>	<p>Sim. Na 6ª ano, minha professora pediu para as alunas escreverem um texto de 3 linhas, e foi a última recordação que eu me lembro.</p>
<p>2- O que marcou para você nessa produção textual?</p>	<p>Eu era muito tímida e a professora, pediu para as alunas lerem para a classe, felizmente eu sabia ler bem, mas me marcou pela vergonha que eu senti.</p>
<p>3- Você costuma escrever fora da escola?</p>	<p>Sim, mas utilizo mais celular, computador, e essas coisas.</p>
<p>4- O que você gosta de escrever?</p>	<p>O que eu penso sobre determinados assuntos.</p>
<p>5- Você considera a escrita uma diversão ou uma chateação?</p>	<p>Eu considero uma diversão ou uma chateação, dependendo da situação.</p>
<p>6- Escrever na escola ou para a escola é diferente de escrever em casa? Por quê?</p>	<p>Sim. Na escola somos cobrados e forçados, já em casa temos mais tempo.</p>
<p>7- Em sua opinião a leitura contribui para melhorar a escrita?</p>	<p>Sim, pois através da leitura, você consegue utilizar a pontuação e escrever corretamente.</p>

8- Você está lendo algum livro atualmente? Qual?	Não
9- Em sua opinião a leitura é importante no dia a dia das pessoas?	Hoje em dia se a pessoa não souber ler e escrever dificilmente consegue um trabalho.
10- Você escreve porque gosta ou porque alguém manda?	um pouco por gostar e um pouco por ser mandado a escrever.
11- Quem mais o incentiva à leitura e escrita: sua família, seus amigos ou seus professores?	Professores
12- Quais são os gêneros da sua preferência ?	Jornais (), revistas (), textos na internet (X), poesias (), histórias em quadrinhos (), contos (), crônicas (), outros (X).
13- O que você considera ao escolher um texto para ler?	O título (), o tema (X), o número de páginas (X), o tamanho da letra (), outros (X).
14- Existe a prática de escrita entre as pessoas da sua família?	Sim.
15- Se existe esta prática de escrita quem escreve?	Quase todos os integrantes da família
16- Sua família costuma ler o que você escreve?	Depende da ocasião

17- Você frequenta alguma biblioteca?	Sempre (), às vezes (), quando o professor pede <input checked="" type="checkbox"/> nunca ().
18- Você escreve sobre o livro ou texto que já leu?	As vezes, sobre o livro ou texto que já tinha visto antes
19- Quando você realiza uma leitura quais são os temas preferidos?	Esporte <input checked="" type="checkbox"/> , aventura <input checked="" type="checkbox"/> , suspense <input checked="" type="checkbox"/> , humor <input checked="" type="checkbox"/> , religião (), autoajuda (), terror <input checked="" type="checkbox"/> , saúde (), temas sociais (), lazer (), outros <input checked="" type="checkbox"/> .
20- Você é cuidadoso com a escrita nas redes sociais? Quais?	Depende coisas pessoais ou particular tem um cuidado maior
21- Você já leu ou escreveu sobre o texto de memórias?	Não, que eu lembre no momento.
22- Descreva como tem sido sua prática de produção de texto/redação na escola.	Fuim, pois na verdade não gosto muito de criação de texto e redação
23- Como tem acontecido sua produção textual na escola?	pegamos um tema com o professor ou professora, e fazemos.
24- Há discussões ou pesquisas sobre os temas antes da produção textual?	Sim, pois se não, não saberíamos que escrever ou relatar.
25- Em relação ao tamanho do texto há número máximo ou mínimo de linhas? Comente.	As vezes tem um numero exato de linhas ou @ mínimo
26- Quanto tempo em média você utiliza para fazer produção textual?	Dependendo 1 hora
27- Os critérios de avaliação dos textos são discutidos com você?	Não

O menino de engenho

O protagonista do livro "Memórias de Engenho" é Carlinho, um menino de apenas quatro anos que vive um drama, pois sua mãe, Dona Clarice, foi assassinada pelo seu pai. Ele viu sua mãe morrer e seu pai sendo levado por policiais. Logo depois aconteceu em Recife, onde a família morava...

Depois disso, o tio Juca levou Carlinho para o interior da Paraíba, onde ele viveu no Engenho Branco. Para que pertencesse ao seu avô materno. Logo que chegou, ele recebeu os cuidados da sua tia Maurina, que acabou tomando sua segunda mãe. Várias personagens marcaram a vida de Carlinho, sua prima Laila que foi sua amiga, mas acabou ficando com a senhora Benhozinho que ele odiava por ser muito rígida, seu pai com quem ele se aventurava no engenho, a prima de Recife com quem ele teve o primeiro beijo. Ele era também um menino cheio de traumas e medos que o perturbava, tinha também arma por uso, havia sempre muito cuidado e proteção para ele.

Depois de oito anos vivendo no engenho a vida de Carlinho mudou novamente, sua tia morreu e foi morar em outro lugar e ele foi enviado para um internato aos doze anos, pois tinha dificuldades em aprender.

SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESPORTE E LAZER



GOVERNO DE
**MATO
GROSSO**

Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva

Aluno: Camila B.

Turma: 8ª E

Data: 21/09/14



Carlombes tinha quatro anos quando sua mãe morreu assassinada pelo seu marido, o pai de Carlombes, que foi preso, depois ele embriagou e por fim acabou morrendo.

Carlombes foi enviado ao engenho Santa Rosa, mas ele não ficou sozinho, pois tinha sua tia Maria que fez sua segunda mãe e fez muitos amigos. Com o tempo, conheceu sua prima, Juli de quem ele gostou muito, mas ela era braba e depois acabou se casando.

No engenho Carlombes conheceu um cachorro molhado, onde brincou. Das primeiras brincadeiras com o gatinho e depois foi para outra. Nesta junta com os outros crianças do engenho, mas de novo era um bom aluno.

Carlombes estava das brincadeiras de seus amigos e da cantoria, principalmente das histórias da velha Estênia e do seu pedreiro. Ele contava que tinha tido trabalhado para um moço chamado o também para seu trabalho, que era cheio de outros engenhos, por os moços e as moças levam dinheiro todo mês, e ele tinha trabalhado na aldeia e na junta e ficaram o dia inteiro tomando água com a água doce.

A família protegia muito este menino, por deixam que ele tenha uma doença, chamada febre, que é na verdade era asma. Quando ele estava em situações muito grave, ele ficava em seu quarto com o pai, mãe e o chato, muito.

Na noite final da história, tia Maria caiu do céu e vai morar com outro lugar, Carlombes ficou triste, nem participou da festa, pois sabia que estava perdendo sua segunda mãe. Aos 12 anos ele foi enviado de um colégio interno, depois de se de todos com muita tristeza e paixão de bem.

Memório de Engenho

Carlinhos tinha quatro anos quando seus pais morreram. Seu pai matou, sua mãe e acabou indo para um hospício. Tia Juca o leva da cidade para a campo, então ele viveu no engenho Santa Rosa com seu avô materno.

Tia Maria acabou substituindo sua mãe, pois cuidava muito bem dele e o colocou para aprender as primeiras letras, mas ele não era bom aluno.

Carlinhos passou por várias aventuras no engenho, conheceu a prima Zéili de quem se tornou grande amigo, mas ela faleceu. Mais tarde veio outra prima de Recife, eles ficaram amigos e Carlinhos gostava muito dela, um dia ele lhe deu um beijo e saiu correndo para a casa grande, depois de um tempo a menina retornou a Recife.

Carlinhos tinha dificuldade de aprendizagem, então o mandaram para um internato onde ele ficou até dezito anos.



Velhos Tempos

Nasci e cresci em Imperatriz, cidade do estado de Maranhão, um lugar calmo e bonito, onde brincávamos de brincar de bola de saca e de fazer de pão. De segunda a sexta-feira ajudava minha mãe nas tarefas de casa: lavar louça e varrer a casa. Cuidar das horta era sempre assim. As vezes viajávamos para a casa da minha tia no sítio, a viagem era longa, mas era legal, havia carrinhos maravilhosos e pessoas legais para conhecer. Gostava de ir à escola, lá tudo era simples, mãe tinha um mesa, mas a professora era um amor de pessoa gente boa e sempre ia na casa dos meus pais fazer uma visita. Não conheci meus estudos, porque mãe tinha tempo, precisava que ajudasse minha mãe nas tarefas de casa.

Minha mãe era uma mulher tagarela e boa, o meu pai era diferente, o mais engraçado da família, sempre andava fazendo piadas na rua. Aos domingos eu gostava de ir as festas que eram maravilhosas, as mulheres sempre dançavam com saias longas ia também na igreja católica. Onde morávamos mãe tinha um quintal e nem água encanada já nos ajudar água no poço e mãe tinha um jardim. Comincávamos com os parentes os meios de cartas e bilhetes.

E hoje fico lembrando da minha
infância e da adolescência, a época
de maneira era foi boa e simples, depois
fomos morar na casa da minha sogra,
minha profissão foi sempre idosa de casa
e mãe que formei me que queria. Gostei do
que eu faço mesmo com dificuldades
Sou muito feliz. Da minha infância
lembro que jogávamos bola no campo de
bairro das várzea, mas se tempe mãe
melto mais como dizia a música, de
manhã vede já uma pintada no
meio, suspirando, lembrando a lembrada.
Assim leve a vida.



O tempo que passa

O tempo passou rápido, por isso tenho que aproveitar cada segundo com minha família e amigos. Na infância quando morava em Cuiabá, em uma cidade chamada Matriz de Removagile, eu não tinha casa própria, morava em casa de vizinho, minha família era grande e pobre, nós sempre passávamos por dificuldades não tínhamos energia elétrica, usávamos lamparinas para iluminar quando a luz do sol se escondia. Em minha infância trabalhei muito, por causa do trabalho parei de estudar, é por isso que não sei ler nem escrever. Os pais castigavam as crianças colocando elas de joelhos em uma maneira de educá-las.

Não havia água encanada, tínhamos que pegar água do poço, também não havia televisão, apenas rádio onde escutávamos as notícias. Para nós como vivíamos com os familiares, amigos e parentes, usávamos cartas porque telefone fixo não tínhamos comprar.

Na adolescência, todos os finais de semana saía para as festas com meus amigos e mulheres para namorar com garotas, precisava da permissão dos pais para ir também. Saí da casa dos meus pais com 17 anos, porque me casei. Hoje minha primeira filha tem 27 anos, depois tive mais filhas 7 meninas e 6 mulheres no total 13 filhas, minha esposa deu um parto com uma irmã porque ela pediu muito até hoje ela cuida dele como se fosse seu filho de sangue.

Hoje com 53 anos, sei que sofri muito, porque tinha muitas dificuldades, mas lembro de meus tempos de criança, gostava muito de brincar de jogar bola, destaque entre outros, o que eu mais gostava de brincar era de peão, as bolas nos

fazíamos de nada, porque mãe podia comprar
uma normal. tinha espelho de casa, louça e
roupas no rio. Eu era pobre, mas muito feliz
porque tinha minha família comigo.



Infância é uma fase que todos têm o direito de ter, mas muitos não conseguem ter uma infância ótima, alguns necessitam trabalhar para viver e ajudar sua família. Eu ajudava meu pai na roça, plantando alimentos para comerem, morávamos no interior, vivamos em uma casa pequena de barro, quando tinha tempo brincava de esconde-esconde, pega-pega, pião, nessas horas eram de brincar e brincávamos as vacelas para brincar, pois não tínhamos condições de comprar uma nova.

Naqueles tempos nós não tínhamos luz elétrica usávamos lamparinas de velas, minha infância foi dura, pois apesar das dificuldades o que mais importava para mim era poder estar vivo saber que Deus mantém-me vivo e perto do minha família. Saí de casa para estudar em uma cidade onde morava minha madrinha, tinha oito anos, estudei pouco, pois não tinha tempo para estudar tinha que ajudar meus pais. A minha família era grande 3 meninas e 5 homens. Não tinha goste para participar de festas, foi meus irmãos sim.

Eu gostava de estar com meus pais, mas eles não gostavam nem consideravam-me um filho. Apanhava de meus pais e irmãos, acho que eles tinham razão mas não conseguir aquecer por muito tempo. Caroli teve

Tive 3 filhos, o segundo morreu, esse dia foi o mais triste da minha vida, perder um filho não se diz, nada fácil, então fui morar em uma cidade pequena onde moravam os pais do meu esposo. Meus pais não gostavam dele porque era um pessoa ~~do~~ feio.

Eu não me importava com isso e assim ia vivendo

confusão, costumavam dizer que
 este povo é muito difícil e difi-
 cil, às vezes tentava me chorar com
 meus irmãos, mas eles eram tão
 imaturos que nem ligava, então
 eu a música me ajudava, e tran-
 quilizava. Tentava também me
 distrair saindo com as amigas
 para beber, todas as festas eram
 tocadas com sanfona, mas nunca
 toquei sanfona, minha paixão era
 por viola. Comecei a tocar em festas
 e com muito esforço e dedicação
 consegui aprender mais com
 outros e até comprei um tele-
 fonete e um telefone para comunicar
 com minha mãe. A paixão por
 música só aumentava, fiquei conhe-
 cida na região, mas quando recebi
 a notícia de morte da minha
 mãe, me isolei e deixei de cantar
 em grupos.

Fui morar em Brasília
 Distrito Federal, lá comecei a trabalhar
 em um restaurante e cursava
 enfermagem, arrastei e sofri em
 mim o peso da enfermagem profissio-
 nal. Então me dediquei ao
 trabalho e não de repouso.

SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESPORTE E LÁZER



GOVERNO DE
**MATO
GROSSO**

Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva

Aluno: João V. B.

Turma: 8º E


Data 06.10.17

A melhor infância

Sinto saudade dos tempos que não tinha, que me preocupar com moda. Sou descendente de indígena, nasci em Cáceres, cidade histórica do estado de Mato Grosso, gostava muito da minha infância. Onde morava não tinha luz elétrica, água encanada, tinha que buscar no rio Teles a água utilizada nas residências. Lembro que moramos em Barra, e de lá com minha mãe e irmãos fomos para a cidade de Cáceres e lá encontramos os amigos e brincamos muito na hora do recreio quando quebrávamos alguma coisa errada ficávamos de castigo sem sair de lá e apanhava bastante.

Na juventude comecei a trabalhar em casa para pagar o bolo, assistir programas legais, via muito para brincar com os amigos e irmãos, meus pais iam trabalhar nos garimpos mas fazendas aí que eu ficava mais atenta.

Porém minha região é Cáceres, mas formei-me que quero mais gosto do que fazer mesmo ganhando pouco, mas é um salário digno. Já passei por muitas coisas boas e ruins, e o que mais me ajudou foi quando fui atropelado por um carro, aquele dia quase morri mas o que me deixa triste é ver nosso país nessa crise e as pessoas passando por dificuldades.

SEDUC SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO ESPORTE E LAZER	 GOVERNO DE MATO GROSSO	Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva Aluno: <u>Diana R.S.J</u> Turma: <u>8º ano E</u> Data <u>06/10/17</u>
---	---	--

memórias

O tempo passa rápido, por isso temos que aproveitar cada segundo de felicidade, foi que fiz ao longo da minha infância, quando morávamos no estado do Maranhão, em uma cidade chamada Pindó. Nessa casa era grande, feita de barro, coberta de palha de coco. A família era grande e pobre e enfrentávamos muitas dificuldades. Não havia luz elétrica, então usávamos lamparinas, não tínhamos camas todos dormiam em redes e no frio ficava difícil de se aquecer. Minha infância foi só trabalho, pois com seis anos já ia para roça, não frequentava a escola, porque tinha que ajudar meu pai no preparo da terra, plantando e colhendo arroz. As crianças eram constantemente castigadas, às vezes apunhamam de cipó, de plam digo palmitaria ou ficaram apelhadas, mas eu não era uma criança atrevida.

Naquele tempo não havia água encanada, tínhamos que pegá-la purando de poço com mamizelo e transportávamos em baldes. Não havia televisão, escutávamos as notícias por meio do rápido digo rádio. Para comunicar com outras pessoas só por meio de cartas.

Sai da casa dos meus pais aos 13 anos, pois eles me batiam muito. Fui para o estado do Pará em busca de emprego, trabalhei em garimpos na busca por ouro, mas não tive sorte de encontrar nenhuma pedra valiosa. Mudei para vários estados, só retornei a casa dos meus pais depois de adulto.

nesta fase saia muito com os amigos e mulheres solteiras para festas que eram tocadas com sanfona. Para namorar uma garota, precisava da permissão dos pais, esposa e meu filho mais velho. Depois disso, casei mais duas vezes.

Apesar das dificuldades, guardo lembranças valiosas das brincadeiras de criança: jogar bola, estilingue, jogar bola e bexiga, brincar de pião e esconde-esconde. Ainda aprecio as músicas de Gonzaga e muitos cantores da minha época, mas a maioria deles já morreu.