



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

MARIA IZABEL ALVES

**O ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**



PROFLETRAS

**UBERABA
2016**

MARIA IZABEL ALVES

**O ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS). Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM Uberaba, como requisito para obtenção do Título de Mestrado. Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Orientadora: Profa. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti. Bolsa: CAPES

**UBERABA
2016**

MARIA IZABEL ALVES

O ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFTM Uberaba, como requisito para obtenção do Título de Mestrado.
Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.
Orientadora: Profa. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti.
Bolsa: CAPES

Data de entrega: ___/___/___

Membros componentes da Banca Examinadora

Jauranice R. Cavalcanti

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti

Alcides

Membro Titular:

Marina Elcia Mendonça

Membro Titular:

Local: Universidade Federal de Triângulo Mineiro - Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

A minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de luz e sabedoria, minha fortaleza, refúgio e proteção.

A minha mãe Tarcília Guilherme de Carvalho pelo apoio e pelas constantes orações.

A minha irmã Marlene Alves Piza Maniglia, ao meu cunhado Renato Maniglia e ao meu pai Adair Alves Piza pelo incentivo e apoio.

A minha Orientadora, professora Dr^a Jauranice Rodrigues Cavalcanti, pela competência, profissionalismo, dedicação.

Ao companheiro e amigo Aduino Abel Maurício pelo apoio incondicional.

A nossa coordenadora, professora, Juliana Bertucci Barbosa pela competência à frente da coordenação e a todos os professores do Mestrado Profissional em Letras – Profletras;

A nossa secretária, Ana Paula Vilela Cardoso, pelo competente trabalho.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, pelas novas amizades traçadas, pela troca e, especialmente, pelos momentos de descontração que vivemos juntos, sentirei saudades.

À CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa.

Ao querido amigo Daniel de Figueiredo pelo apoio, ajuda e incentivo.

Aos queridos amigos: Luzia Izete da Silva, Rosane Maria Garcia, Ana Paula Salvador, Márcia Giani Liporaci, Marco Antônio Martins, Luciano Silva Borges e Marcelo Martins que sempre acreditaram em mim, obrigada pelo apoio e pela amizade sempre sincera.

Aos primos amados: Matildes Reis Piza e Paulo Adaias Piza pelo apoio.

Protopoema

*Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos
nós cegos, puxo um fio que me aparece solto.
Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os
dedos.
É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos,
e tem a macieza quente do lodo vivo.
É um rio.
Corre-me nas mãos, agora molhadas.
Toda a água me passa entre as palmas abertas, e de
repente não sei se as águas nascem de mim, ou para
mim fluem.
Continuo a puxar, não já memória apenas, mas o
próprio corpo do rio.
Sobre a minha pele navegam barcos, e sou também os
barcos e o céu que os cobre e os altos choupos que
vagarosamente deslizam sobre a película luminosa
dos olhos.
Nadam-me peixes no sangue e oscilam entre duas
águas como os apelos imprecisos da memória.
Sinto a força dos braços e a vara que os prolonga.
Ao fundo do rio e de mim, desce como um lento e
firme pulsar do coração.*

José Saramago

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo verificar a produtividade da metodologia das sequências didáticas (SD) como meio de aprimorar as competências textuais e discursivas dos alunos. Considerando que a SD se organiza em torno de um gênero discursivo, escolhemos o gênero memórias para desenvolver esse trabalho com os alunos do 9º ano de uma escola de Educação de Jovens e Adultos localizada na cidade de Franca (SP). Destaque-se ainda que a proposta principal da SD é que o aluno vá ampliando gradualmente o domínio sobre a escrita e compreenda, principalmente, que se trata de uma habilidade que demanda tempo e prática contínua para o seu aperfeiçoamento. Para fundamentar esta pesquisa nos apoiamos nos PCNs (1997,1998), no que diz respeito à importância do gênero do discurso como meio para desenvolver atividades de escrita em sala de aula. No que se refere à organização da SD, tomamos como referência as propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013). O tratamento específico dos elementos constituintes do gênero terá como base as discussões teóricas de Bakhtin (2003). Também é necessário mencionar que empreendemos uma apresentação e discussão do conceito de memória, com base nos seguintes autores: Ricoeur (2008), Bosi (2006), Candau (1994) e Benjamin (1992). Subsidiariamente para tratar de questões gerais sobre o funcionamento da língua recorreremos ainda a Koch (2007, 2009) Koch e Elias (2012 e 2014), Geraldi (2013), Marcuschi (2002, 2008) e Cavalcanti (2015). A escolha desses autores se deve ao fato de que abordam questões que se relacionam diretamente com as dificuldades que enfrentamos em sala de aula, tais como: a necessidade de um trabalho gradual no ensino de produção de texto; formas de se trabalhar adequadamente questões gramaticais, sem incorrer em exercícios de classificação tão somente, por exemplo. Outro ponto importante da SD é que em sua realização, a atividade de produção de texto acontece de forma processual, um processo que se dá por meio da reescrita do próprio texto pelo aluno. Dessa forma, a correção do texto deixa de ser tarefa exclusiva do professor e passa a ser um momento importante de reflexão do aluno sobre a própria escrita. Podemos ressaltar, ainda, que os alunos foram receptivos à ideia de escrever sobre sua história de vida bem como lembrar e compartilhar com colegas de classe algum episódio marcante de seu passado. Verificamos que a sequência didática é um instrumento produtivo, uma vez que o professor pode elaborar atividades direcionadas para sanar as dificuldades encontradas na escrita inicial dos alunos.

Palavras-chave: Sequência didática; Competência discursiva; Produção textual; Gêneros discursivos; Memórias.

RÉSUMÉ

Cette dissertation de master a pour but vérifier la productivité de la méthodologie des séquences didactiques (SD) comme un moyen d'améliorer les compétences textuelles et discursives des élèves. Considérant que la SD est organisée autour d'un genre discursif, nous choisissons le genre mémoires pour développer ce travail avec les élèves de la 9^e année d'une école d'Éducation de Jeunes et Adultes dans la ville de Franca (SP). On peut souligner encore que la proposition principale de la SD est que l'élève élargit progressivement le domaine sur l'écriture et comprend surtout qu'elle est une aptitude qui prend du temps et a besoin de pratiques continues pour son amélioration. Pour appuyer cette recherche nous mettons en valeur les PCNs (1997, 1988), à l'égard de l'importance du genre du discours comme moyen pour développer des activités d'écriture en classe. À ce qui concerne l'organisation de la SD, nous prenons comme référence les propositions de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2013). Le traitement spécifique des éléments du genre sera basé sur les discussions théoriques de Bakhtin (2003). Il est nécessaire mentionner aussi que nous entreprenons une présentation et discussion du concept de mémoires, suivant les auteurs : Ricoeur (2008), Bosi (2006), Candau (1994) e Benjamin (1992). Pour répondre subsidiairement aux questions d'ordres générales sur le fonctionnement de la langue nous appuyons encore sur Koch (2007, 2009) Koch e Elias (2012, 2014), Geraldi (2013), Marcuschi (2002, 2008) et Cavalcanti (2015). Le choix de ces auteurs est dû au fait qu'ils rapportent les questions que s'adressent directement avec les difficultés que nous rencontrons dans les classes, tels que : la nécessité d'un travail progressif sur la production de textes ; les façons de travailler correctement les questions grammaticales, sans recourir seulement à des exercices de classification, par exemple. Un autre point important de la SD est son développement, l'activité de production de texte se déroule de manière processuelle à travers la réécriture de son texte par l'élève lui-même. Ainsi, la correction du texte cesse d'être la tâche exclusive de l'enseignant et devient un moment important de réflexion de l'élève sur sa propre écriture. Nous pouvons souligner aussi que les élèves ont été réceptifs à l'idée d'écrire sur son histoire de vies ainsi que de remémorer et partager avec ses collègues quelques épisodes marquants de son passé. Nous vérifions que la séquence didactique est un instrument productif, une fois que l'enseignant peut élaborer des activités directionnées à réparer les difficultés rencontrées dans l'écriture initiale des élèves.

Mots clés : Séquence didactique; Compétence discursive; Production textuelle; Genres discursifs; Mémoires.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A ESCRITA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA.....	18
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	20
2.3 MEMÓRIAS COMO GÊNERO DISCURSIVO	30
3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS.....	38
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	38
3.2 METODOLOGIA E MATERIAL: MAIS SOBRE O MÉTODO.....	39
4 ANÁLISE GERAL SOB UMA PERSPECTIVA TEXTUAL-DISCURSIVA.....	41
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	41
4.2 ANÁLISE TEXTO A TEXTO.....	45
4.2.1 Texto 1.....	45
4.2.2 Texto 2.....	50
4.2.3 Texto 3.....	55
4.2.4 Texto 4.....	58
4.2.5 Texto 5.....	60
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	64
5.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO.....	64
5.2 A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS.....	68
5.3 PRODUÇÃO FINAL.....	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXO A.....	101
ANEXO B.....	103
ANEXO C.....	105

ANEXO D	106
ANEXO E	108
ANEXO F	109

1 INTRODUÇÃO

O ensino da escrita se apresenta como um grande desafio para nós professores de Língua Portuguesa. Nossa dificuldade se torna ainda maior quando trabalhamos com um segmento de ensino diferente do ensino regular, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo.

A EJA é um segmento que possui certas peculiaridades. Encontramos, por exemplo, em uma mesma sala do Ensino Fundamental alunos de quinze a oitenta anos, e a diferença evidencia-se também na forma como foram alfabetizados. Alguns desses alunos são oriundos de escolas rurais, muitas vezes sequer possuem o histórico do Ensino Fundamental I, tornando necessário passarem por uma prova para receber tal certificado. Outros foram alfabetizados na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) da própria rede pública de Franca. E há ainda aqueles que frequentaram o ensino regular antes de ingressar na EJA, os quais podemos dividir em dois grupos: um formado por alunos que estavam há muito tempo fora da escola e o outro sendo formado por estudantes que frequentaram o ensino regular recentemente e são frutos da progressão continuada. Ou seja, ao mesmo tempo em que trabalhamos com alunos que já são leitores e produzem textos com um pouco mais de facilidade, também temos alunos que não estão plenamente alfabetizados, exigindo uma atenção especial de nossa parte, de forma que todos tenham oportunidade de avançar em seus estudos ou, como nos advertem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (Brasil, 1998 p. 19).

Lidar com os diferentes níveis de aprendizagem encontrados em sala de aula e fornecer as condições necessárias para que o aluno conclua a educação básica lendo e produzindo textos de forma autônoma e crítica é, portanto, o maior desafio que enfrentamos. Acima de tudo, se considerarmos que nos faltam subsídios para lidar com tanta diversidade. Ou seja, não há praticamente nenhum tipo de curso de aperfeiçoamento voltado para os

professores da EJA na nossa rede de ensino. Os encontros e semanas da educação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) são exclusivamente voltados para a formação do professor do Ensino Fundamental I. Quando oferecem alguma palestra para os professores do fundamental II e ensino médio, geralmente são de autoajuda, sem relação com a EJA e as dificuldades que enfrentamos no nosso trabalho.

A inexistência de cursos de aperfeiçoamento e também a falta de incentivo para aqueles que procuram com seus próprios recursos aprimorar seus conhecimentos têm deixado os professores da EJA totalmente alheios às discussões e teorias que vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos acerca de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Os PCNs, por exemplo, sequer são citados em nossas reuniões pedagógicas ou mesmo nas reuniões de planejamento semestrais. As pequenas mudanças que vêm ocorrendo nos últimos tempos estão sendo promovidas em razão de sugestões de trabalho propostas pelo livro didático adotado. E, nesse sentido, como eles apresentam uma concepção de ensino que fundamenta os PCNs, vamos nos moldando às novas concepções de ensino de português mais por intuição do que por dominar um conhecimento teórico exigido.

Essa falta de capacitação do professor acaba prejudicando principalmente o ensino da escrita, pois sem um conhecimento fundamentado o professor não tem condição de melhorar a sua prática e acaba repetindo as velhas fórmulas ano a ano, trazendo prejuízos significativos à aprendizagem do aluno e frustrando-se por não alcançar resultados satisfatórios. Além do mais, no Ensino Fundamental (isso no que diz respeito à nossa rede de ensino), o ensino da escrita é negligenciado até pelos próprios professores de língua portuguesa, sequer aparece como conteúdo de ensino no plano de aula, que é elaborado semestralmente pelos próprios professores. Mesmo agora que foi adotado um material, fundamentado em uma concepção de língua mais coerente com as novas propostas do ensino de língua materna, a produção de texto não representa uma prioridade. Os livros de algumas séries nem apresentam propostas de produção de texto, embora afirmem se basear no estudo dos gêneros discursivos. Em outros, embora apresentem propostas de escrita, o ensino de gêneros se dá por meio de leitura de textos muito complexos, o que acaba desmotivando o aluno.

Ensinar a produzir textos é, pelas razões expostas, uma das maiores dificuldades que encontramos no Ensino Fundamental (esse fato, inclusive é que motivou nossa decisão de trabalhar com essa questão). Considerando que nós também somos formados pela escola pública em que hoje trabalhamos, o ensino de produção de texto se torna ainda mais difícil, uma vez que também possuímos uma formação bastante precária. No Ensino Fundamental, por exemplo, não produzimos muitos textos. No Ensino Médio apenas no último ano tivemos

um professor que ensinava texto dissertativo. Como aprender a escrever se a escrita não foi por nós praticada? Quando do ingresso na faculdade, sentimos a necessidade de nos inscrever em um cursinho particular (onde mais tarde, inclusive, trabalharíamos) e ali é que entramos em contato com o ensino de produção de texto de forma mais efetiva e sistemática. No entanto, devemos destacar igualmente que os cursinhos voltados para concurso e vestibulares ensinam produção de textos com o objetivo exclusivo de levar o aluno a conseguir uma vaga no vestibular ou serviço público, ou seja, trabalham com esquemas prontos, cuja fórmula o aluno deve praticar exaustivamente, até a sua total assimilação, não há preocupação em desenvolver a competência discursiva do aprendiz, trata-se de um exercício de adestramento apenas. Ainda assim, como professora, essa é a referência que temos sobre o ensino de escrita e foi dessa forma que vimos ensinando, por vários anos, atividades de produção de texto.

Outro ponto que merece ser comentado sobre o ensino de produção textual na EJA diz respeito ao fato de não existir na nossa rede um trabalho sistemático e de aplicação contínua, abrangendo todas as séries do Ensino Fundamental, com uma proposta clara de levar o aluno a desenvolver sua competência escrita de forma plena. Além disso, como esse segmento de educação é semestral, temos pouco tempo para ensinar o aluno a escrever, levando-se em conta que ele cursa esse segmento de ensino, em apenas dois anos e, como já foi dito, as classes são muito heterogêneas, configurando uma dificuldade adicional, principalmente se considerarmos que alguns apresentam um nível de letramento bastante baixo. Tendo em vista esse quadro, em muitos casos é necessário trabalhar com os alunos quase que de forma individual. Devemos destacar ainda que, em face da elevada evasão, em muitos casos não é possível dar sequência ao nosso trabalho. Além disso, como a produção de texto nem aparece no planejamento, cada professor acaba desenvolvendo do seu jeito a escrita dos alunos e às vezes nem se compromete tanto com essa produção, haja vista que não existe nenhuma cobrança.

Por outro lado, há, na rede municipal, uma preocupação em desenvolver alunos leitores, de modo que há uma cobrança sobre como estamos trabalhando a leitura em sala de aula. Em 2008, por exemplo, criamos, na escola em que trabalhamos, um projeto de leitura semanal. Nossa biblioteca possui muitos livros, principalmente de crônicas e de contos, toda semana dedicamos uma aula para a leitura de crônicas, poesias, além da leitura de jornais e revistas.

A preocupação que existe no tocante à leitura, inclusive, faz com que se exija dos professores de outras disciplinas um trabalho de leitura em suas aulas, mas essa cobrança não se estende à produção de textos, já que não há projetos ou mesmo discussões sobre o ensino

de escrita nos planejamentos ou reuniões pedagógicas. Quando o assunto é discutido, fala-se apenas dos erros ortográficos, da letra ilegível e da escrita precária dos alunos, como se a culpa fosse exclusivamente dele e a responsabilidade por mudar essa situação coubesse ao professor de português tão somente e não à escola como um todo. Não se pensa em um projeto de escrita, não se enxerga a produção de textos como uma prática que deve ser realizada mediante intervenção de todas as disciplinas e um compromisso de todos os professores.

Foi pelas razões expostas anteriormente que definimos o ensino de produção de textos como o objeto principal de nossa pesquisa, sem negligenciar, no entanto, o processo envolvido nessa prática e as suas exigências. Dessa forma, pretendemos desenvolver um projeto de produção textual que permita que o aprendiz desenvolva, ao menos minimamente, sua competência escrita, e tenha condições, a partir desse ponto “mínimo”, de aperfeiçoá-la continuamente, de forma que possa incorporar em seu texto construções da língua cada vez mais sofisticadas e também lidar com gêneros discursivos de complexidade cada vez mais elevada.

Para alcançar essa finalidade, pretendemos trabalhar o ensino do gênero memórias de modo sistemático e gradual, realizando, em uma classe do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal localizada na periferia da cidade de Franca/SP, uma sequência didática (SD). A proposta central dessa SD é que o aluno vá ampliando gradualmente o domínio sobre o gênero memórias, e compreenda, principalmente, que produzir textos com proficiência demanda tempo e prática constante.

Outro ponto importante da SD é que a produção de texto é um processo que se dá por meio da reescrita do próprio texto pelo aluno. Dessa forma, a correção do texto deixa de ser tarefa exclusiva do professor e passa a ser um momento importante de reflexão do aluno sobre a própria escrita. Essa percepção sobre a própria escrita deve fazer parte do ensino conforme orientam os PCNs:

[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (Brasil, 1998, p. 77).

Para fundamentar a presente pesquisa, nos apoiaremos, principalmente, nos PCNs (1998), nas propostas de J. Dolz, M. Noverraz e B. Schneuwly (2013), bem como nas

discussões teóricas de Bakhtin (2003), I. Koch (2007, 2009), Koch e Elias (2012 e 2014), J. R. Cavalcanti (2015), A. L. Marcuschi (2002, 2008) e I. Antunes (2003). A escolha desses autores se deve ao fato de que abordam questões que se relacionam diretamente com as dificuldades que enfrentamos em sala de aula, tais como a necessidade de um trabalho gradual no ensino de produção de texto, atividades de refacção textual e formas alternativas de se trabalhar adequadamente questões de sintaxe, coesão e coerência dos textos, alguns problemas que identificamos nas produções textuais dos aprendizes.

A última etapa deste trabalho envolve, finalmente, a análise dos resultados da aplicação da sequência didática. Nesse sentido, pretendemos avaliar se houve algum aperfeiçoamento da competência escrita do aluno na produção do gênero memórias, que pontos trabalhados precisam ser repensados e também que aspectos da sequência foram bem recebidos e produziram resultados satisfatórios. E este exercício de avaliação terá como referência as discussões sobre o assunto promovidas por W. Geraldi (2013), entre outros autores.

Destaque-se ainda que em relação ao conceito de memórias empregaremos como aporte teórico as reflexões acerca dessa questão desenvolvidas por P. Ricoeur (2008), Bosi (2006), J. Candau (1994) e W. Benjamin (1992). É claro que a uns recorreremos apenas acessoriamente, nos casos em que julgarmos bastante oportuno, já a outros, com maior ênfase, a depender de sua maior proximidade com nosso objeto de estudo.

Por último, é preciso destacar que o foco deste trabalho recai sobre o ensino da escrita justamente porque julgamos ser essencial à disciplina de Língua Portuguesa desenvolver a capacidade do aprendiz de se expressar por meio de produções textuais. A expectativa é que o produto final dessa operação, o texto, apresente, simultaneamente, aspectos intrínsecos ao gênero, questões relacionadas à escrita, como coesão e coerência, elementos responsáveis pela progressão textual, como os marcadores temporais, o emprego de verbos, etc., bem como traços de autoria, isto é, que permitam depreender um autor comprometido com seu projeto de dizer.

É preciso destacar ainda que não negligenciamos o fato de que o ensino da escrita deve ser um “compromisso de todas as áreas” e, sob esse aspecto, as demais disciplinas devem atuar de forma integrada com a área de português a fim de também contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e a escrita do aluno. Por outro lado, reconhecemos igualmente que é a nossa disciplina que lida mais diretamente com o objeto texto, especialmente, no que diz respeito a seu aspecto discursivo, semântico e linguístico, isto para não mencionar questões ligadas à noção de gênero de discurso, um tema desconhecido por

outras disciplinas, mesmo por aquelas que trabalham mais diretamente com o texto escrito.

Outro ponto que justifica uma mudança de foco no ensino de português, demandando uma abordagem que confira ênfase à escrita, diz respeito à necessidade de se reconhecer que as formas convencionais de ensino dessa disciplina não têm produzido resultados satisfatórios. E, quando falamos de formato tradicional, estamos aludindo principalmente a práticas de ensino que têm como referência o uso do livro didático exclusivamente.

Parece-nos insuficiente um formato de aula que contemple a leitura de um texto para posterior realização de atividades que consistem em dar respostas a um questionário previamente elaborado (muitas vezes com questões inconsistentes ou pouco significativas para o aluno), culminando, enfim, com uma proposta de produção textual relacionada a algum tópico abordado pelo texto lido inicialmente. Trata-se de um roteiro bastante artificial e desestimulante e, ainda que seja impossível a eliminação completa do caráter artificial das atividades desenvolvidas em aula, já que o que se faz em sala não representa fielmente as situações vivenciadas pelo aluno em sua vida cotidiana, pode-se ao menos tentar aproximar o ensino dos contextos a que o aprendiz é confrontado permanentemente, de forma que as práticas escolares adquiram para ele algum sentido e relevância.

É óbvio que não propomos a total eliminação do livro didático, o que seria inviável, acima de tudo se considerarmos a realidade do ensino público brasileiro e, nesse sentido, inclusive, o livro didático representa mais uma conquista do que um problema a ser enfrentado. O que se faz necessário é apenas intercalar o seu uso com outros tipos de material de apoio, enriquecendo assim o contexto de aula. Além disso, não se pode ignorar o fato de que a condução das aulas pautadas no uso exclusivo do livro cria um formato de aula engessado e muito previsível, demandando, portanto, o emprego de materiais alternativos.

A realização de uma sequência didática constitui assim uma maneira de se desvincular do uso excessivo do livro didático, levando para a sala de aula uma abordagem de ensino menos engessada e mais ajustável às necessidades de uma turma específica. Como esse procedimento pedagógico apresenta um formato modular (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2013), também permite ao professor ir reconfigurando sua forma de trabalho à medida que as dificuldades dos alunos vão sendo identificadas.

Como dissemos, um traço marcante das salas de aula é a heterogeneidade de alunos e sob esse aspecto a adoção de uma sequência didática (SD) permite uma abordagem de ensino que reconhece a diversidade, propondo, de forma mais direcionada, uma resposta aos problemas de escrita que vão surgindo a cada passo de sua realização.

Muitas vezes o que produz resultados positivos em uma turma não leva a resultados

satisfatórios em outra. E o trabalho com uma SD permite adaptações e rearranjos que contribuem para contornar essas discrepâncias tão comuns no dia a dia do professor. Enfim, a sequência didática permite um formato de ensino que reconhece a singularidade de cada grupo, ou mesmo de cada aluno, de forma que o professor possa dar respostas satisfatórias às expectativas de aprendizagem do aluno, e, sobretudo, ter um controle mínimo sobre sua ação pedagógica, um componente essencial para uma prática docente verdadeira.

Considerando ainda que a SD se organiza em torno de um gênero discursivo, escolhemos o gênero memórias para desenvolver esse trabalho com os alunos do Ensino Fundamental da EJA. A escolha do gênero memórias se justifica por acreditarmos que o trabalho com um conteúdo que o aluno já possui, facilita a sua desenvoltura na hora de escrever. Esse fato foi por nós constatado quando observamos os livros resultantes dos concursos de poesia promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), nos últimos oito anos, uma vez que a maioria dos poemas produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental apresenta como tema as lembranças da infância, a saudade da época em que moravam na roça, as brincadeiras com primos e amigos, ou seja, a temática preferida está ligada às memórias. Considerando ainda que o concurso não estabelecia um tema específico, podemos inferir que há um interesse particular do aluno em falar de suas memórias, talvez porque quando ele já domina o conteúdo do dizer, como sugere Geraldi (2013), sua dificuldade ao iniciar a produção textual é sempre menor.

Para finalizar, retomando todos aqueles pontos abordados anteriormente, apresentamos os objetivos básicos de nosso trabalho. Eles consistem em: i) auxiliar no aperfeiçoamento da produção textual de alunos do Ensino Fundamental II da EJA; ii) levar o aluno a compreender a prática da escrita como um processo e não como um produto acabado; iii) enriquecer o conhecimento linguístico dos alunos em relação aos mecanismos que promovem a coesão sequencial dos textos; iv) promover a apropriação pelos alunos do gênero discursivo memórias; v) avaliar a produtividade da metodologia das sequências didáticas (SDs) no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, e, finalmente, vi) apresentar sugestões para o trabalho do professor de Ensino Fundamental através da metodologia das SDs.

2 A ESCRITA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma reflexão sobre a prática da escrita se impõe como uma questão essencial ao profissional de educação, principalmente ao professor de português, considerando que uma de suas atribuições principais é, justamente, ensinar o aprendiz a escrever ou dominar a língua escrita com o máximo de proficiência. E, nesse sentido, a questão que se coloca é de como alcançar esse resultado, levando-se em conta que os profissionais responsáveis por seu ensino não se sentem adequadamente preparados para conduzi-lo, o que nosso convívio com outros profissionais de ensino e colegas de profissão tem demonstrado com bastante clareza.

É evidente que não há uma solução fácil para o encaminhamento desse problema. No entanto, é necessário também que as dificuldades enfrentadas no ensino da escrita não funcionem como uma escusa para simplesmente negligenciá-lo em sala de aula, uma vez que o domínio da escrita é essencial para uma participação ativa na sociedade contemporânea, bem como eleva as chances de ascensão social do indivíduo.

Talvez um passo importante a ser dado no sentido de enfrentar os desafios relacionados ao ensino da escrita seja primeiramente reconhecer que se trata de uma competência que demanda tempo para a sua aprendizagem e aperfeiçoamento. Faz-se necessário ainda desfazer certos equívocos sobre a sua natureza, especialmente aqueles que associam o domínio da escrita a uma habilidade inata, restrita a poucos, como se apenas indivíduos com uma aptidão natural pudessem praticá-la e produzir textos sofisticados, como adverte Cavalcanti:

Em nossa sociedade, a ideia de que a escrita estaria reservada a “iluminados” parece ainda ter espaço. Essa concepção de escrita como dom foi alimentada durante muito tempo por alguns escritores. É importante discuti-la para eliminar a crença de que um momento mágico seria necessário para desencadear a escrita, momento este reservado a poucos (Cavalcanti, 2015, p. 85).

Outro ponto fundamental diz respeito à maneira de se abordar o ensino da escrita na escola. É necessário que a sua prática não se apresente sob um formato artificial e destituído

de sentido para o aprendiz, sob o risco de se tornar uma atividade infrutífera, cujos resultados serão sempre precários e insatisfatórios, além de necessariamente previsíveis. Ou seja, não podemos nos prender a um padrão de ensino de produção textual que ignore os requisitos essenciais para sua correta consecução, que não reconheça, por exemplo, a produção de texto como uma relação interlocutiva, considerando-se que sempre se escreve para alguém. Ou, nas palavras de Geraldí¹, para a sua prática é imprescindível que:

- a) se tenha o que dizer
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz(ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Geraldí, 2013, p. 137).

Entretanto, não é inútil destacar e insistir que quase sempre os exercícios de escrita em sala de aula são realizados desvinculados de tais aspectos, de forma que o conteúdo do dizer e os motivos que levam a sua expressão estão sempre ausentes. Logo, a prática de escrita se realiza como uma atividade com um fim em si mesma, isto é, destituída de projeto de dizer, de propósito e de interlocutores válidos, e o seu desenvolvimento fica prejudicado desde o início, não levando o aluno a uma tomada de consciência de que se escreve na escola, mas não para ela, embora, circunstancialmente, esta também possa figurar como destinatária do texto escrito.

Para contornar, então, as precariedades do ensino de escrita, cujo fim inevitável é sempre a produção de discursos vazios, em que a escrita não é tomada como uma relação interlocutiva, a escola deve assumir o papel de ensinar o aluno a “jogar o jogo da escrita” e, dessa forma, proporcionar-lhe estratégias válidas para a produção de textos significativos que produzam os efeitos de sentidos planejados inicialmente por seu autor, caso contrário, sem uma mudança de foco, os problemas de aprendizagem permanecerão sempre os mesmos, assim como as críticas sobre o precário domínio do aluno quando a questão diz respeito à

¹ A menção às reflexões teóricas desse autor tem o propósito de acentuar a importância de se abordar o ensino de leitura e produção de texto num formato que confira um certo protagonismo ao aprendiz, rejeitando, portanto, práticas de ensino que deixam em segundo plano a dimensão comunicativa-interacional dos usos da língua, acrescentando ainda que a despeito de trabalharmos com um aporte teórico (Dolz e Schneuwly, 2009) que aborda o ensino de gênero num formato didatizante (como delinearemos mais adiante) e num recorte, em certo sentido, fechado, não negligenciamos o fato de que recorremos aos gêneros para comunicar algo, isto é, em nenhum momento perdemos de vista o propósito comunicativo dos usos da língua e, acima de tudo, que tais usos assumem um determinado acabamento conforme o domínio discursivo a que se vincula toda e qualquer cena dialógica-interativa.

escrita.

Enfim, para que o trabalho com a escrita no ambiente escolar seja bem sucedido, é necessário, antes de tudo, compreender que ela apenas se desenvolverá de forma satisfatória e apropriada, ao menos minimamente, por todos os aprendizes, se se apresentar sob um formato de atividade em que o aluno reconheça de forma precisa e inequívoca sua função, pois, como afirma insistentemente Antunes (2003, p. 63), “impossível é escrever bem um texto sem saber que função ele vai cumprir ou, pior, sabendo que ele apenas vai cumprir a função de ser exercício escolar e, dessa maneira, pode ser de qualquer jeito”. Resta, então, promover, na prática, as mudanças que a teoria defende há tempos, em que pese o fato de que mudar costumes, tradições e hábitos ligados ao ensino não seja uma tarefa tão simples. De todo modo, reconhecer que há problemas já representa um passo importante para a ocorrência de uma mudança que altere, de alguma maneira, um quadro não muito favorável no que diz respeito ao nível de domínio da escrita revelado pelos estudantes brasileiros, não importa se do Ensino Fundamental ou Médio.

2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de produção de textos pautado nos gêneros discursivos representa, há algum tempo, a base do ensino de Língua Portuguesa. Portanto, é importante compreendermos as principais ideias subjacentes a esse tema. Assim, embora os enfoques sobre os gêneros discursivos (inclusive, não há uniformidade em sua designação, considerando que há correntes que preferem chamá-lo simplesmente de “gêneros textuais”) sejam bastante diversificados, tentamos entendê-los e caracterizá-los, principalmente, tendo como referência os seguintes estudiosos: M. Bakhtin (2003), S. Possenti e F. Mussalim (2013), Possenti (2005, 2007) L. A. Marcuschi (2002, 2008), Koch (2003) e Koch e Elias (2012, 2014).

O conceito de gênero tem sua origem na Retórica Clássica e foi retomado e desenvolvido, em novas bases, por Bakhtin (2003) em meados do século passado. Considerando essa questão, o linguista Marcuschi enfatiza que se trata de uma discussão muito antiga, a despeito de que se o tema em si não sofreu alteração, o modo de tratá-lo, ao menos, passou por uma mudança significativa:

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 em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema (Marcuschi, 2008, p. 147).

Os gêneros, conforme postula Bakhtin (2003, p.262), configuram “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, não são imutáveis e se transformam de acordo com as mudanças e necessidades de uma determinada sociedade e de seus diferentes grupos. Do que decorre, então, que há mudanças em sua forma e essas advêm inevitavelmente de transformações por que passa a sociedade. Nesse sentido, é possível postular que os gêneros variam em decorrência das exigências do momento histórico em que são elaborados. Alguns gêneros, que já foram muito úteis para a comunicação, como o telegrama, por exemplo, hoje praticamente não existem; no entanto, em seu lugar, surgiram outros, mais dinâmicos e adequados às exigências da sociedade moderna, como o e-mail, as mensagens de celular, WhatsApp, etc. As transformações que ocorrem nos suportes e nos meios de comunicação impõem alteração em gêneros já existentes e contribuem para a construção de outros, levando a novas maneiras de interação e reforçando, portanto, seu caráter dinâmico.

Ainda segundo Bakhtin (2003, p. 282, grifos do autor), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos discursos possuem **formas** relativamente estáveis e típicas de **construção do todo**”. Consequentemente todas as práticas sociodiscursivas nas quais nos envolvemos, desde uma simples conversa familiar até a produção de um artigo científico, por exemplo, são feitas necessária e inevitavelmente por meio de gêneros discursivos. Marcuschi corrobora essa ideia ao afirmar que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (Marcuschi, 2002, p. 19). Incontornáveis porque a todo momento e em qualquer situação de interação fazemos uso de um incalculável número de gêneros existentes, e o seu domínio e aprendizagem devem figurar como um objetivo permanente nas aulas de Língua Portuguesa, como reforçam Koch e Elias:

Cabe, pois, à escola:

Possibilitar o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo e apreciá-lo, e de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes [...] (Koch; Elias, 2014, p. 74).

Nas práticas em sala de aula, os gêneros discursivos devem ser considerados em sua dimensão comunicativa, e não apenas e exclusivamente, em seus aspectos formais, como tem sido uma tendência comum nos trabalhos que envolvem o seu ensino, tal como sustentam Possenti e Mussalim (2013).

Embora as discussões sobre a enunciação e os gêneros discursivos tenham se iniciado nos anos de 1980 no Brasil, foi só a partir das décadas de 1990 que as pesquisas em torno desse conceito começaram a ser ampliadas, alcançando, dessa forma, certa centralidade. O aprofundamento desses estudos leva a questionamentos sobre a artificialidade do ensino de Língua Portuguesa praticado usualmente nas escolas brasileiras, tanto em âmbito público, quanto privado. Uma vez que, as atividades pedagógicas dessa disciplina pautavam-se, basicamente, nos trabalhos com os conteúdos gramaticais (que visava o domínio de uma terminologia classificatória e não conferia muita importância à língua em uso), ainda que já se falasse da necessidade de tomar o texto como referência do ensino de Língua Portuguesa².

Nesse contexto, surgiram ainda os PCNs como norteadores das propostas curriculares de estados e municípios, assinalando uma grande ruptura com o modelo de ensino do passado, embora sua implantação e aceitação não tenha se dado de forma consensual, na medida em que uma abordagem de ensino de português centrada no domínio de conteúdos gramaticais ainda esteja presente no cenário educativo do país. Apesar disso, esses documentos recomendam que o ensino de língua materna tenha como referência o estudo do texto consubstanciado em algum gênero discursivo, esse é o norte e a referência de sua organização:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria que se pode aprender. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (Brasil, 1997, p. 34).

Nessa perspectiva, o direcionamento traçado pelos Parâmetros começou a repercutir nas propostas curriculares dos estados e municípios de todo o país, bem como,

² Nesse sentido é preciso destacar a publicação, em 1984, do livro *O texto na sala de aula*. Trata-se de uma coletânea de textos, organizada por João Wanderley Geraldi, cujo objetivo era justamente preencher uma lacuna no ensino de Língua Portuguesa do país, deslocando, assim, o foco de um ensino voltado para o domínio de uma terminologia gramatical para uma abordagem que tomava o texto como referência de estudo.

posteriormente, na elaboração de livros didáticos, principalmente após a exigência de avaliação obrigatória dos livros pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Segundo Cavalcanti (2015, p. 165), “o Programa foi modificado de forma substantiva em 1996. A partir desse ano, os livros passaram a ser analisados tendo em vista sua adequação às ideias presentes nos PCNs”. Trata-se, é claro, de uma mudança que está em curso, e que pode demandar certo tempo para ser totalmente operacionalizada, e nesse meio tempo, talvez os próprios PCNs também devam passar por um processo de revisão, caso se constate que não atendem plenamente às exigências advindas das mudanças do tempo e de transformações a que está adstrita a sociedade.

Os PCNs recomendam que o ensino de língua materna tenha como base o texto e deixe de se fundamentar no ensino puro e simples de análise gramatical, feito de modo mecânico e artificial. Ao mudar o foco para o texto, materializado na diversidade de gêneros discursivos, a proposta tem por objetivo o trabalho com a linguagem sem dissociá-la das práticas comunicativas reais, uma vez que essas práticas são marcadas pelo uso dos variados tipos de gêneros.

Assim, a leitura e a produção de textos podem se tornar práticas sociais nas quais o sujeito se insere de modo ativo, a depender da forma como a leitura e a produção são conduzidas em sala de aula e a depender também da escolha do gênero a ser trabalhado, uma vez que se faz necessário adotar um critério de relevância no seu processo de seleção. Por outro lado, se o trabalho com os gêneros discursivos se limitar ao estudo de sua estrutura composicional, ou se sua leitura e análise forem sistematizadas apenas por atividades cujas respostas não passem de mera cópia do texto, a artificialidade na prática de ensino de língua materna continuará a mesma, deslocando-se tão somente o foco das classificações gramaticais para o da classificação dos gêneros.

Isto é, para que o trabalho com os gêneros discursivos seja realmente inovador e produtivo é preciso concebê-los em uma perspectiva dialógica, de modo que o aprendiz não seja apenas mero expectador, mas sim que assuma uma postura dirigente e ativa tanto na produção como na leitura de textos, reconhecendo que se trata de uma prática interlocutiva para cuja realização não se pode deixar de lado os interlocutores a que se dirige e tampouco os recursos expressivos mais adequados para agir em cada situação de interlocução. Segundo Koch e Elias, na concepção:

interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos**

ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto
(Koch; Elias, 2014, p. 34, grifos das autoras).

Dessa forma, na perspectiva dialógica o ensino de produção de texto deve considerar o aluno não apenas como reprodutor do discurso alheio, mas como sujeito capaz de construir o seu próprio discurso. Deve conceber esse aluno como um sujeito que interage com os outros sujeitos e com o mundo, que possui ideias próprias para desenvolver seu texto. Ou, como afirma Antunes:

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (Antunes, 2003, p. 45, grifos da autora).

Cabe à escola, portanto, ensinar o aluno a produzir textos com um mínimo de proficiência. No entanto, é necessário insistir, o texto não deve ter um fim em si mesmo, ou seja, não deve representar uma atividade que apenas se resume a um exercício de escrita para posterior correção e atribuição de nota por parte do professor, destituída, conseqüentemente, de finalidade, propósito e função, o que corresponde a uma tese defendida por Geraldi (2013), com a qual concordamos incondicionalmente. O aprendiz deve escrever pensando que existe um potencial leitor para seu texto. Faz-se também necessário oferecer-lhe condições para que seja capaz de produzir seus textos tendo em vista os diversos contextos sociais dos quais participa ou é convidado a participar. Enfim, essa produção deve representar um ato comunicativo verdadeiro e apto à apreciação de outras pessoas, além do professor apenas.

Convém destacar ainda que, embora a questão do gênero discursivo desfrute de uma centralidade inquestionável, no que se relaciona ao ensino de produção textual, sua caracterização e as formas de abordagem de seu ensino suscitam muita discussão e pouco consenso. Como a noção de gênero discursivo remete necessariamente aos estudos de Bakhtin (2003), é importante apresentar uma de suas falas em que essa noção é discutida preliminarmente e em linhas gerais. Trata-se do seguinte trecho:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da

atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2003, pp. 261-262).

Sobre essa passagem, alguns elementos se destacam, principalmente aqueles que figuram como centrais na caracterização do gênero do discurso, sob a ótica de Bakhtin (2003), isto é, o conteúdo temático, o estilo e sua construção composicional. Possenti e Mussalim (2013), analisando essa passagem, comentam que nos estudos acerca dessa matéria, uma atenção especial é dada ao aspecto “construção composicional”, e isso em razão, provavelmente, do emprego da expressão “acima de tudo”, antecedendo o termo anteriormente referido. Ou nas palavras dos dois estudiosos:

Sabe-se também que, muitas vezes, esquece-se que Bakhtin define um gênero a partir de três propriedades, que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Talvez pelo fato de esta última propriedade ser apresentada precedida da expressão “acima de tudo”, seja frequente que as análises de gêneros se restrinjam a ela (Possenti; Mussalim, 2013, p. 4).

E tal fato, a ênfase num aspecto específico dos elementos que prefiguram a constituição de um gênero, isto é, sua forma composicional, interfere de forma negativa no processo de compreensão desse conceito em sua totalidade, levando à produção de materiais de ensino de língua materna um recorte fragmentário de sua natureza, que deixa de lado pontos importantes para a compreensão e produção dos gêneros discursivos além de escamotear o próprio pensamento do teórico russo.

A preocupação excessiva com o aspecto formal do gênero, isto é, com sua forma composicional, negligencia o fato de que todos os três elementos que o compõem “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” Bakhtin (2003, p. 262), ou seja, deve-se levar em conta também que todos os três elementos não se separam de forma estanque. Ou como salientam Possenti e Mussalim:

[...] a consideração do texto completo de Bakhtin, em especial dos trechos em que ele trata da problemática do enunciado concreto, permite esclarecer que o autor frequentemente insiste na necessidade de levar em conta a esfera de atividade social (Possenti; Mussalim, 2013, p. 4).

Enfim, uma abordagem globalizante acerca da questão do gênero exige que seus elementos sejam analisados de forma integrada, e sempre levando em conta a esfera de circulação, uma vez que o domínio a que pertence o gênero é fator decisivo em seu processo de composição. A depender da esfera de circulação, um gênero pode assumir uma forma mais estável e ser bastante impermeável a tentativas de alterações em sua estrutura canônica, a não ser que transformações no próprio campo em que ele circula demandem um novo formato para atender a novas funções que lhe são impostas.

Ainda sobre os elementos constituintes do gênero, mais algumas palavras podem ser acrescentadas. Anteriormente mencionou-se que o aspecto que mais recebe ênfase (no que diz respeito à análise dos gêneros e seu ensino) corresponde à sua forma composicional, o interessante, neste caso, é observar também de que forma os demais elementos, o estilo e o conteúdo temático (e a ideia de esfera) são tratados quando o foco é justamente seu ensino. Parece-nos que o estilo, tanto em sua dimensão constitutiva do gênero, como na perspectiva de uma individualidade que é refletida em seu interior, é bem pouco abordado quando o assunto é ensino de produção textual através de gêneros do discurso. Acerca do estilo, Bakhtin tece os seguintes comentários:

Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciado, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado oral, e escrito, primário e secundário e também, em qualquer campo de comunicação discursiva_ é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

A passagem deixa claro que o estilo é parte integrante do gênero, mas nada impede que o estilo individual se manifeste em sua configuração, como indica o emprego do verbo modal “pode” na construção “pode ter estilo individual”. Ainda assim, esses dois pontos dificilmente são abordados quando o foco é o trabalho de escrita de gêneros em sala de aula. Na realidade, talvez isso se deva ao fato de ser bastante difícil definir com um mínimo de rigor o que vem a ser o estilo do gênero, ou do escrevente. Ou seja, são questões que podiam

ser mais debatidas, de forma a se alcançar um mínimo de consenso a seu respeito, evitando-se assim, igualmente, definições que se cristalizam sem que se possa entender o que exatamente elas significam e querem dizer.

Por exemplo, como caracterizar o estilo de um gênero como o “artigo de opinião”? Certamente, poderia ser dito que se trata de um gênero que exige certa impessoalidade, o emprego de um certo tipo de vocabulário e a presença de estruturas sintáticas mais sofisticadas para a construção de um raciocínio argumentativo. Mas isso corresponde à realidade? Como conciliar impessoalidade com opinião? Como definir que tal estrutura sintática é mais adequada para esse ou aquele gênero? E, finalmente, haveria espaço para manifestação de um estilo pessoal nesse gênero, e se houver, qual o limite e como defini-lo? Pode-se ir além, e até questionar se o estilo não estará sempre presente, revelando algum traço do escrevente, ainda que de forma residual e num limite quase imperceptível, mesmo nos casos em que o gênero resiste a manifestações estilísticas do escritor. E ainda centrado na questão do estilo, sob a ótica de que representa uma marca pessoal do escrevente na escrita, não do gênero, isto se ensina? E se a resposta for afirmativa, de que forma fazê-lo? Possenti (2007) sustenta que sim, que é possível ensinar estilo (mas na perspectiva do gênero, é necessário destacar), assim se posicionando sobre a questão:

Sendo assim, estilo se aprende (como se aprende nado de costas ou borboleta). Neste texto, vou defender que se pode aprender estilo na escola. Inclusive, até por meio de práticas bem localizadas, que vou usar como exemplos ou roteiros. (Possenti, 2007, p. 20).

Certamente essa série de questionamentos pode parecer desnecessária, mas quando se está diante de uma turma de aprendizes, qualquer definição, seguramente, é acompanhada de uma interrogação do tipo: “mas por que é assim?”, e não basta dizer que é assim e pronto. É preciso investigar se o que se diz faz algum sentido ou se se está repetindo algo por força do hábito apenas. Enfim, olhar o fenômeno do gênero com menos rigidez talvez permita que não se caia na armadilha da incoerência, de cujo desvencilhamento é muito difícil, o que se dá quase sempre mediante apresentação de justificativas que não são senão mais e mais contraditórias, dificultando a aprendizagem do aluno e sua assimilação de um determinado conteúdo de ensino. E para enfrentar essa situação ater-se ao conteúdo da afirmação de Bakhtin, transcrita abaixo, pode ser bastante útil, senão vejamos:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação, em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

A partir da citação pode-se perceber claramente que na interação comunicativa o fator domínio do gênero é essencial, do qual deriva, inclusive, uma atuação mais livre do sujeito locutor, onde isso se coloca como possível, e a realização de um projeto de dizer com muito mais segurança. E o trabalho com produção de texto em sala deve visar a tal finalidade, e, evidentemente, trabalhar com os meios mais apropriados para atingir esse fim.

Uma outra questão que se deve levantar sobre o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula diz respeito ao campo discursivo a que eles pertencem. O trabalho com os gêneros discursivos na escola deve se ater aos mecanismos de operação, funcionamento e circulação dessas formas de elaboração do discurso? Trata-se de questões relevantes para o ensino de escrita através dos gêneros? Muitos problemas, com certeza, podem ser suscitados a depender da posição que se assume em relação a esses pontos e, decididamente, o empobrecimento do trabalho de produção textual corresponde a um desses problemas, se a abordagem do ensino centrar-se exclusivamente em aspectos relativos à forma do gênero única e exclusivamente.

Voltando ao exemplo do gênero “artigo de opinião”. Está claro que ele pertence a uma esfera específica, circula predominantemente no campo jornalístico, e tem o propósito de apresentar diferentes pontos de vista acerca de algum tema polêmico, e esses pontos de vista não coincidem necessariamente com a visão do meio de imprensa em que é publicado; seus autores geralmente são especialistas no assunto ou autoridades na área. A questão que se coloca, neste caso, é a de como conduzir sua produção em sala de aula, isto é, devem ser abstraídos todos os elementos próprios da esfera de circulação do gênero, seu público, função, finalidade e suporte, centrando-se exclusivamente no conteúdo do dizer e no formato a ser seguido ou aqueles aspectos devem ser considerados, também, e em que medida? Na realidade, pode-se mesmo questionar se tal “abstração” seria plenamente possível, isto é, se ao compor um gênero discursivo específico, os aspectos ligados a sua esfera de circulação não influenciariam o escrevente, mesmo que indiretamente, determinando, enfim, sua composição.

Sobre essa polêmica questão, Schneuwly e Dolz tecem os seguintes comentários:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzir na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidade que ultrapassam os gêneros e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia e simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc. (Schneuwly e Dolz 2013, p. 69).

Essa passagem é bastante interessante, pois se centra na questão do trabalho escolar que objetiva essencialmente o domínio do gênero, para o qual sua transformação e didatização se fazem necessárias, a depender do foco de aprendizagem, ou ao menos na ótica desses dois autores. Com certeza, o trabalho com a escrita de gêneros discursivos na escola não pode reproduzir com exatidão o espaço de circulação e funcionamento original desses “instrumentos” de interação comunicativa. Entretanto, a insistência em questões formais pode deixar de lado justamente o aspecto fundamental do gênero, que é sua função comunicativa. Certamente, todos os aspectos ligados à sua forma, ou esfera, função, suporte e finalidade se organizam tendo em vista especificamente sua dimensão comunicativa-interacional, e é em função dessa dimensão que devem ser estudados, seguindo a mesma linha de raciocínio de Possenti e Mussalim, que afirmam:

O que estamos questionando, nessa reflexão, não é a produção de redações escolares, ou a simulação de situações de enunciação, que pode ser, inclusive, uma produtiva estratégia pedagógica, mas o escamoteamento da noção de gênero do discurso, ou, em outras palavras, o modo como a transposição didática desse conceito pode apagar um dos aspectos essenciais de sua definição: o de ser uma atividade sócio interacional. (Possenti; Mussalim, 2013, p.12).

Enfim, uma reflexão em torno da natureza dos gêneros do discurso, sua função e formas de conduzir o seu ensino suscita bastante polêmica, muitas dúvidas e pouco consenso. No entanto, não se quer aqui, evidentemente, adotar um relativismo perigoso sobre o problema, sustentando que, como não há consenso, tudo é permitido e aceitável, até porque, na realidade, nem tudo nessa discussão representa discordância. Não há dúvidas, por exemplo, de que uma ação pedagógica de ensino de produção textual deve ter como ponto de partida um trabalho com os gêneros como meio e a produção de discursos eficientes e significativos como fim. Nesse sentido, a questão sobre se é necessário concentrar-se em ou outro aspecto

de sua configuração (do gênero) depende muito do objetivo de aprendizagem que se assume em cada momento da atividade de ensino. Por outro lado, também é preciso destacar que todo trabalho pedagógico deve ser conduzido tendo como referência máxima a ideia de que a ação de produzir um texto só faz sentido se for concebida a partir de uma perspectiva sócio-interacional, isto é, levando-se em consideração que se trata de uma forma de interação comunicativa, e não um objeto abstrato que diz respeito única e exclusivamente a seu autor.

2.3 MEMÓRIAS COMO GÊNERO DISCURSIVO

Inicialmente, é preciso destacar que o projeto de ensino de escrita que propomos desenvolver em nossa escola tem como referência fundamental uma concepção interacionista da linguagem. Tal escolha e posicionamento teórico se devem ao fato de julgarmos que essa concepção de linguagem, devido à sua ênfase na dimensão comunicativa e interacional dos usos da língua, corresponde à maneira mais apropriada de dar voz ao nosso aluno e inscrever seu discurso num circuito interativo-dialógico.

Assim, é por acreditar que o exercício de linguagem se dá dialogicamente (Bakhtin, 2003) que, além de não deixar de lado a produção de textos escritos, nossas aulas também se pautam pela realização de conversas descontraídas e acompanhamento de depoimentos sobre vivências pessoais e coletivas do grupo de alunos para os quais lecionamos. Isso porque, como já dissemos, trabalhamos com a Educação de Jovens e Adultos e muitos dos alunos que compõem o corpo discente dessa modalidade de ensino já detêm uma rica experiência de vida, possuindo muitas histórias para compartilhar e, principalmente, se sentem bastante à vontade em ilustrar (e pode-se até dizer que sentem necessidade de fazer isso) as aulas com suas experiências. É por esse motivo que pretendemos, a partir dos relatos orais desses alunos, desenvolver um trabalho de produção textual mais elaborado, tendo como referência suas memórias como tema e conteúdo.

Segundo A. Lima (2005, p.5) “Um texto de memórias objetiva resgatar um passado, a partir das lembranças de pessoas que, de fato, viveram esse passado”. Ou seja, as memórias são narrativas em que um narrador em primeira pessoa busca, no momento presente, recuperar reminiscências do próprio passado. No entanto, essas lembranças do passado nunca são exatas, precisas. Recordamos fatos, episódios, mas não temos certeza de que aquilo que nos vem à memória de fato aconteceu daquela forma. Lembrar momentos do passado é de certa forma, um exercício de reconstrução: “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais

que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (Bosi, 2006, p.55).

De fato, o memorialista deve percorrer o caminho de sua memória na tentativa de recuperar, por meio das palavras, as lembranças adormecidas ou escondidas nos desvãos de seu passado, ou como sugere Bosi (2006, p.81) “Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito”. Quanto mais vivido somos (ainda que seja difícil precisar o que exatamente significa ser vivido), maior bagagem de experiências temos para compartilhar com outras pessoas.

Nesse sentido, proporcionar ao nosso aluno o resgate do passado é uma forma de dar oportunidade para que ele reflita sobre momentos de sua própria história, recupere episódios que já estão esquecidos. Para recuperar esses momentos, muitas vezes será preciso perscrutar as lembranças, sondar pessoas da família e antigos amigos. Trabalhar com as lembranças do passado representa, antes de qualquer coisa, um exercício de investigação, de sondagem. Tratando especificamente dessa matéria, Benjamin considera que:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo (Benjamin, 198, p.239).

Desse modo, acreditamos que o aluno pode se sentir motivado ao ser instigado a fazer uma reflexão sobre suas experiências. Num primeiro momento, essa investigação exigirá que o aluno decida qual episódio de sua vida vai retratar, depois fará um exercício de evocação desse momento: relembra pessoas e fatos, sondará detalhes, ou seja, ele fará um exercício de reflexão para retratar o episódio de sua vida que deseja narrar.

Nessa perspectiva, produzir um texto memorialista seria uma maneira bastante interessante de aproximar o aprendiz da atividade de produção textual, tendo como foco, neste caso, uma matéria (sua memória, seu passado e sua história de vida) que lhe faz muito sentido, do que decorre a possibilidade de assumir a posição de autor de seu texto com mais segurança. De acordo com os PCNs “o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los” (Brasil,1997, p.48), e sob tal lógica, a produção do gênero memórias se integra de forma bastante precisa a essa exigência dos PCNs de Língua Portuguesa.

Ainda sobre a questão do gênero memória, faz-se necessário discutir sua correlação com o conceito de autobiografia. Trata-se de uma mesma matéria, isto é, pode-se dizer que se equivalem, tanto no que diz respeito à forma quanto no que se refere ao seu conteúdo? Em

certo sentido pode-se falar em identidade, considerando que tanto o gênero memórias como o gênero autobiografia remetem a uma história passada, de modo que toda autobiografia tem um traço de memória e vice-versa. Mas, no caso da autobiografia, seu propósito é narrar uma existência em sua completude, é claro, no que isso tem de possível bem como realizável, e é justamente sob esse aspecto que se diferencia do gênero memórias, na medida em que este último remete a um quadro específico de nossa história de vida, não abarca, necessariamente, a cronologia de toda uma existência de forma global, ou seja, o gênero memórias abrange o passado e nossas experiências pretéritas através de um recorte, ou, como destaca Rocha (1977, p.63): “as memórias constituem uma das formas autobiográficas que melhor revelam o “eu” na sua condição de entidade singular e contudo de ser histórico e social”. Para tornar ainda mais precisa essa diferenciação, deve-se registrar também que em muitos casos o termo autobiografia recobre um sentido mais geral, abarcando, desse modo, todas as demais formas de registro biográfico, como é o caso das memórias e do diário íntimo, por exemplo. Sobre esse ponto, Rocha desenvolve os seguintes esclarecimentos:

Por outro lado, é também frequente uma outra acepção ampla atribuída ao termo “autobiografia”, que convém deixar clara a fim de evitar qualquer ambiguidade. Trata-se do conceito de autobiografia como sinônimo de **literatura autobiográfica** ou **literatura íntima**, e englobando formas como o romance autobiográfico, as memórias, o diário íntimo, as confissões, o ensaio autobiográfico, etc. (Rocha, 1977, p.63, grifos da autora)

Ou seja, o termo “autobiografia” remete a mais de um sentido, e é apenas na sua acepção mais geral que coincide com a noção de “memórias”, e tal aspecto, com certeza, precisa ser destacado.

Retomando a questão da escrita, não há dúvidas de que escrever é uma atividade difícil (mas que se aprende mediante uma prática constante), e para o seu desenvolvimento é necessário leitura, reflexão e, principalmente, uma atividade prática, que deve ser realizada, no que diz respeito à escola, com frequência máxima, pois, de acordo com Possenti:

Todos os que escrevem, isto é, todos os que vivem de escrever ou aqueles em cuja vida a escrita ocupa uma parte importante aprenderam a escrever praticando mais ou menos duramente. Podem não ter sofrido com isso, podem até ter gostado, mas essa não é a questão: a questão é que escreveram muito e sempre (esta é a única receita – ou antirreceita- para a escrita, como é, aliás, para outras “habilidades”, sejam elas jogar tênis ou tocar piano) (Possenti, 2007, p.20).

No entanto, para que a escrita não seja um obstáculo intransponível para o aluno, também é importante oferecer a ele uma proposta de produção que esteja dentro de suas possibilidades, e que incorpore gradativamente novos elementos bem como níveis de dificuldade mais elevados à medida que sua aprendizagem vai se consolidando e sua habilidade com a escrita se elevando.

Na EJA, por exemplo, o aluno do Ensino Fundamental, em sua grande maioria, deixando-se de lado eventuais exceções, não vive em um ambiente caracterizado por elevado índice de letramento e seu contato com a leitura é muito restrito, e em função disso exige-se, para o sucesso da ação pedagógica, que se proponham trabalhar produção textual, através dos gêneros do discurso, que não esteja tão distante do universo desse aluno e lhe seja ao mesmo tempo significativo.

É claro que esse deve ser apenas o ponto de partida de um trabalho de ensino de produção textual e seu objetivo final ou objetivo ascendente, se se pode dizer assim, tem que ter como referência o domínio da escrita com um nível de sofisticação cada vez maior e, também, a aprendizagem de produção de gêneros do discurso que apresentem maior nível de complexidade e relevância nas situações reais e efetivas de interação social.

Assim sendo, e levando em consideração que a SD se organiza em torno de um gênero textual, escolhemos o gênero memórias para desenvolver essa proposta. Conforme Ricoeur (2008, p.40, grifo do autor) “Para falar sem rodeios, não temos nada melhor para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou **antes** que declarássemos nos lembrar dela”. Ou seja, todos nós temos algo para lembrar, crianças, jovens, adultos, idosos. Há sempre um fato que nos marcou e sobre o qual queremos falar. Isso facilita a escrita para o aluno porque é algo dele, que ele mesmo lembra ou, se não se lembra, ouviu de outras pessoas da família.

Dessa maneira, com o passar do tempo, nossas lembranças, mesmo aquelas guardadas em nossa memória mais recôndita, passam por um processo de perda de vitalidade e se tornam, aparentemente, inacessíveis, porém basta um perfume, ouvir uma música para que se opere um fenômeno que leva ao resgate quase automático desses episódios que pareciam soterrados para todo o sempre. Na formulação de Bosi:

O encontro com velhos parentes faz o passado reviver com um frescor que não encontraríamos na evocação solitária. Mesmo porque muitas recordações que incorporamos ao nosso passado não são nossas: simplesmente nos foram relatadas por nossos parentes e depois lembradas por nós (Bosi, 2006, p.407)

Um trabalho de resgate e registro dessas memórias pode ter a prerrogativa de despertar

no aluno o hábito de rememorar momentos de sua vida, de forma que possa melhor compreendê-los ou reinterpretá-los. Trata-se, portanto, de um exercício que não se prende à proposta escolar apenas. Além disso, acreditamos que um trabalho gradual no ensino da escrita pode dar subsídios para que o aluno produza textos de forma eficiente tornando-se, enfim, capaz de atuar autônoma e criticamente sempre que houver necessidade de se utilizar da escrita, principalmente em contextos que requerem seu uso mais formal.

Ressalte-se ainda que, para desenvolver o trabalho com o gênero memórias em sala de aula, levaremos em consideração os postulados bakhtinianos acerca do fenômeno de constituição do enunciado. Como já mencionamos anteriormente, para Bakhtin (2003, p. 261) são três os elementos indissociáveis à ideia de gênero do discurso: o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional.

Nesse sentido, o conteúdo temático está relacionado ao tema tratado, do que decorre que um texto de memórias deve apresentar como conteúdo temático as lembranças do aluno (o sujeito autor do texto), isto é, trata-se de narrar um episódio do passado que, por alguma razão, se coloca como relevante para o exercício de rememoração.

Por outro lado, considerando o estilo como parte integrante do gênero, dado que ele não pode estar dissociado da estrutura composicional e do conteúdo temático, como destaca Bakhtin (2003), infere-se que o estilo, num texto de memórias, relaciona-se ao modo particular com que o sujeito autor trabalhará a linguagem para, por meio dela, (re)construir seu passado vivido e experienciado.

Assim, em certo sentido, o estilo se relaciona com a seleção de recursos linguísticos que dão contorno e acabamento ao fato narrado. Isto é, diz respeito a questões relacionadas à escrita em si, ou ao modo como se dá a seleção de recursos linguísticos para sua organização, ou melhor, à forma como se constroem a coesão e a coerência, ao modo como os elementos responsáveis pela progressão textual se inscrevem no fio da narrativa. Diz respeito ainda à maneira com que se empregam os marcadores temporais para assinalar a sucessão do tempo, a recorrência de tempo e aspecto verbal na progressão do texto, os tempos verbais utilizados para construir a cronologia do narrado, em suma, diz respeito ao modo como uma certa forma organiza um certo conteúdo.

De outra parte, no que concerne à estrutura composicional, pode-se dizer que o texto memorialístico corresponde a uma narrativa em que o narrador conta a própria história, ou mesmo a história de outra pessoa, em tom confessional, possui caráter retrospectivo, com predomínio da primeira pessoa, em que há identidade entre autor e narrador (Bakhtin, 2003 p. 304), não desconsiderando o fato, é claro, de que a questão da identidade aqui é bastante

complexa, uma vez que não é fácil sustentar que a voz que narra *Infância* seja idêntica à do adulto Graciliano, na realidade, parece que se trata de instâncias diferentes. Considerando, ainda, que nenhum texto pertence exclusivamente a uma determinada tipologia textual, ou seja, não se constitui exclusivamente de elementos descritivos, narrativos ou argumentativos, a narrativa de memórias possui como elemento subsidiário as sequências descritivas e, como núcleo, a matéria narrativa, ou no caso em questão, as lembranças do aluno.

Por último, um ponto mais difícil de dar um encaminhamento satisfatório. Em que esfera precisamente situar a produção do gênero memórias escrito por estudantes, deve-se relacioná-la à instituição escola? É essa sua esfera? De certa forma, o gênero não pertence sempre à esfera a que pertence o seu autor? Uma sentença judicial pertence ao campo da justiça, e seu autor, o juiz, idem. *Memórias do cárcere*, pertence ao domínio da literatura, o mesmo espaço ocupado por seu autor, Graciliano Ramos, o mesmo acontecendo com *Infância*, também de cunho memorialístico. *Lanterna na popa*, de Roberto Campos associa-se à esfera da política, campo em que atuou esse pensador, o mesmo acontecendo com *Os diários da Presidência*, de Fernando Henrique Cardoso, ou não seria esse o caso?

Num contexto mais amplo, quais seriam os prováveis leitores dos textos memorialísticos? Percebemos, pela infinidade de revistas de fofocas e pelo sucesso dos *reality shows*, que existe bastante interesse pela vida privada, principalmente, de pessoas famosas. Esse interesse pela intimidade alheia tem levado muitas “celebridades” a publicarem suas biografias. Segundo o jornal O Globo³ “obras que contam histórias de vida ou servem de exemplo são sucesso de venda. O resultado é a explosão de biografias autorizadas, livros de memórias e obras com dicas, pensamentos e reflexões”. Se essas obras são sucessos de vendas é porque há um público para esse segmento. E no âmbito escolar, qual seria o papel do autor e do leitor de um texto memorialístico?

Antes de responder a essa questão, é preciso que se reflita sobre a prática da escrita na escola. Para Geraldi (2013, p. 135) a produção de texto deve ser o ponto de partida e de chegada do ensino de língua, porque é “no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade [...]”. Para o autor, o ensino da língua com base no texto representa uma forma de devolver a palavra ao aprendiz, tornando-o sujeito do próprio discurso, ou seja, como sujeito do discurso, o aluno seria capaz de formular e expor seus pontos de vista, deixando, assim, de ser mero reproduzidor do discurso alheio.

³ Publicado no dia 8 de maio de 2012.

Nessa perspectiva, o autor propõe uma diferenciação entre o ensino de redação e o ensino de produção de texto. Conforme o autor o ensino de redação é aquele que se dá, artificialmente, sem nenhuma função, ou seja, o professor propõe um tema, ou um título e o aluno escreve dentro de um padrão que já fora estudado exaustivamente em sala de aula. A redação configura-se, nessa concepção, como mais uma atividade escolar que deve ser cumprida para que o aluno receba uma nota. Além disso, esse ensino de redação foca-se, quase que exclusivamente, nos concursos vestibulares e na prova do ENEM, por essa razão, podem-se até produzir muitos textos nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no ensino médio, no entanto, na maioria das vezes essa produção é destituída de sentido, pois como sugere Geraldi (2013, p.137), na escola, “há muita escrita e pouco texto”.

Por outro lado, a produção de textos seria uma prática dotada de significado, de função, se, e apenas se, desenvolvida dentro de uma relação dialógica, ou seja, configurando uma prática em que há uma interatividade real entre os sujeitos desse processo, reiterando uma vez mais o que diz Antunes (2003, p.47) acerca dessa questão “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário”.

Sendo assim, quais seriam os possíveis interlocutores dos textos de memórias dos alunos? Quem se interessaria por esse tipo de texto? Geraldi (2013) sugere, a título de exemplo, como proposta de produção de texto, a história da família do próprio aluno e a definição da família como destinatária dessa produção. E um texto de memórias poderia ter também a família como destinatária dessa escrita? E os amigos? Provavelmente sim, pois certamente muitos membros dessas famílias e alguns amigos figuram como personagens nas recordações, uma vez que é difícil encontrar lembranças que não estejam relacionadas a outras pessoas e aos grupos que nos cercam (Bosi 2006).

Dessa forma, ao se definir os possíveis interlocutores para a atividade de escrita a ser produzida, o professor deve se posicionar como um desses interlocutores de forma efetiva, ou seja, ele precisa ler os textos dos alunos, comentá-los, apresentar sugestões e não somente revisar questões gramaticais e estruturais da produção, que evidentemente também podem ser objeto de atenção, o que se critica, neste caso, é que recebam uma atenção exclusiva (Cavalcanti, 2015). A partir do momento que a prática da escrita na escola se desenvolver em uma perspectiva dialógica, o aluno será visto como sujeito/autor de seu texto. Como completa a autora:

o processo de produção de escrita na escola deve possibilitar que o aluno se torne autor de seus textos: são suas palavras, seus pontos de vista que são constituídos (obviamente a partir/sobre outros pontos de vista)

ouvidos/lidos, considerados. Sua voz não pode se reduzir à simples reprodução do que considera que a escola quer ouvir (e, infelizmente, essa avaliação é fundamentada em sua experiência escolar) em uma linguagem desprovida de autoria (Cavalcanti, 2015 p.164).

E sobre a função e finalidade do gênero memórias (no que diz respeito à escrita desse gênero por alunos da Educação de Jovens e Adultos), que se pode dizer? Sobre a função, trata-se de narrar eventos passados, narrar-se e narrar uma vida ou episódios dela. Mas seria apenas isso? Não haveria funções residuais? E a função seria essa mesma, resgatar vivências? Não se trata de um equívoco aqui? E sobre a finalidade? Poderia sugerir-se que uma das finalidades, ainda que subsidiária, relaciona-se ao exercício da escrita, visando neste caso desenvolver a competência “escritural” do aluno? Sobre esse ponto, Schneuwly e Dolz afirmam que:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino- aprendizagem (Schneuwly e Dolz, 2013, p. 65).

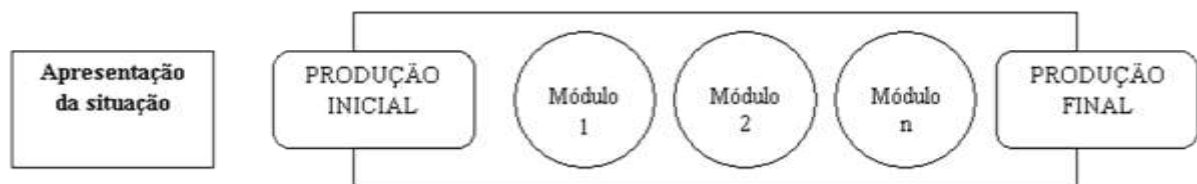
Ou seja, talvez uma forma de se lidar com essa questão seja tratá-la a partir de mais de uma perspectiva. Primeiramente, é necessário levar em conta que se trata de uma produção textual que visa comunicar algo e estabelecer uma interação com outros interlocutores, sob esse aspecto, sua dimensão comunicativa deve ser sempre considerada e enfatizada, sob pena de se transformar em um trabalho desprovido de sentido para o aluno, isto é, se deixada de lado (Geraldi, 2013, Possenti e Mussalim, 2013). Mas, para que a finalidade acima mencionada seja realizada de forma bem sucedida, também se faz necessário, ainda que de forma paralela e secundária, um trabalho de aprendizagem do formato do gênero, isto é, de como adequar um conteúdo específico a uma determinada forma, ou vice-versa. Trata-se, enfim, de uma maneira de conciliar o papel comunicativo-interacional dos gêneros do discurso com sua transformação em objeto de ensino, o que, de certa forma, é o que vem estabelecido na citação de Schneuwly e Dolz.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS

3.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para trabalhar em sala de aula o gênero memórias utilizamos a metodologia da sequência didática tal como a propõe Dolz, Noverraz e Schneuwly. Segundo esses autores, a SD corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2013, p. 82-83).

Nesse sentido, as atividades serão desenvolvidas de acordo com o plano básico elaborado pelos autores, apresentado no esquema abaixo:



A SD, conforme proposta dos autores, e como se pode visualizar através do esquema esboçado acima, apresenta caráter modular, o que permite que as atividades sejam desenvolvidas passo a passo, de acordo com as dificuldades diagnosticadas e com os objetivos de aprendizagem previamente definidos pelo professor ou programa de ensino.

É importante destacar ainda que o desenvolvimento gradual das atividades permite que o aluno, ao produzir seus próprios textos, se aproprie progressivamente das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados (Brasil, 1998, p. 88), o que, de certo modo, justifica a escolha dessa metodologia de trabalho. Outro ponto a se considerar, e que também justifica a adoção desse formato de trabalho, é que o caráter modular da SD possibilita ao professor ir reconfigurando sua forma de trabalho e o conteúdo de ensino-aprendizagem à medida que as dificuldades dos alunos vão sendo identificadas.

Trata-se, enfim, de um formato de ensino de produção textual que permite um diagnóstico sempre atualizado da produção do aluno, bem como a identificação de suas

principais dificuldades e conhecimentos consolidados a respeito do gênero do discurso selecionado como objeto de aprendizagem. Em síntese, essa possibilidade de reorganização constante do trabalho do professor propicia um tratamento mais bem direcionado às dificuldades dos aprendizes e, adicionalmente, possibilita também que alunos que se encontram em níveis diferentes de aprendizagem sejam atendidos de forma diferenciada e pontual.

3.2. METODOLOGIA E MATERIAL: MAIS SOBRE O MÉTODO

Sobre os contornos metodológicos do trabalho proposto é necessário ressaltar que corresponde a uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, realizada em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, situada na periferia de Franca, estado de São Paulo, que tem como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, com idade de 15 a 59 anos. A sequência didática (SD) foi desenvolvida às quartas-feiras, no horário normal das aulas. Destaque-se ainda que para a realização dessas atividades foram utilizadas 20 aulas, com duração média de 45 minutos cada uma, totalizando, desse modo, quinze horas. Sendo, quatro aulas destinadas à produção inicial, doze aulas para as oficinas e mais quatro aulas para a produção final.

A SD aqui proposta está voltada especificamente para o trabalho com o gênero memórias e, nesse sentido, se organiza tendo como suporte teórico-metodológico imediato as reflexões desenvolvidas pelos estudiosos do Grupo de Genebra e, acima de tudo, as considerações de Bakhtin (2003) acerca da noção de gênero do discurso, isto é, levando-se em conta suas características definidoras, função e finalidade, bem como as condições que lhe impõem o campo ou esfera social a que está circunscrito e em que circula usualmente.

Convém frisar que esta pesquisa teve início com a produção de um texto de memórias pelos alunos. Segundo Schneuwly e colaboradores, na produção inicial “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2013, p. 86). Assim, a produção inicial possibilitou um diagnóstico sobre o nível de domínio dos alunos acerca do gênero em estudo, além de representar também o primeiro contato do aprendiz com o gênero a ser trabalhado. A partir da análise dessa produção inicial, verificaram-se os pontos fracos e fortes do aluno e de que modo atuar para corrigir e superar as fragilidades identificadas. Ou

seja, a produção inicial se colocou como um momento decisivo de todo o planejamento, uma vez que foi a partir da análise dessa primeira produção que se organizaram todas as etapas da SD, isto é, os objetivos de cada aula, os conteúdos a serem trabalhados, a seleção dos textos que seriam lidos, etc.

4 ANÁLISE GERAL SOB UMA PERSPECTIVA TEXTUAL-DISCURSIVA

4.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Analizamos os textos produzidos pelos alunos levando em consideração os postulados bakhtinianos no que diz respeito à ideia de gênero do discurso, isto é, sua configuração a partir dos seguintes elementos: o conteúdo temático, o estilo da linguagem e construção composicional.

Nessa produção inicial, verificou-se que, no que se refere ao conteúdo temático do gênero memórias, os alunos de fato registram suas recordações, de forma que esse foi, sem dúvida, o fio condutor de seus textos, como se pode constatar através de uma breve leitura das cinco produções apresentadas a seguir. No entanto, é preciso observar também que há um certo desnível entre os aprendizes, de modo que uns demonstram um domínio mais avançado em relação à escrita, e outros demonstram um domínio mais limitado ou mesmo bastante precário na elaboração de seus textos.

Tratando especificamente da estrutura composicional, levamos em consideração as marcas de organização características do gênero memórias, ou seja, o emprego da primeira pessoa do discurso, o modo como foram empregados os marcadores temporais para assinalar a sucessão de tempo, a recorrência de tempo e aspecto verbal na progressão do texto, os tempos verbais utilizados para construir a cronologia do narrado, o emprego das descrições e dos adjetivos. Também foram tratadas questões relacionadas à coesão e coerência do texto e os fenômenos anafóricos. E no que concerne ao estilo, consideramos o modo singular com que os autores-alunos trabalhavam na seleção e emprego daqueles recursos linguísticos para a composição de seus discursos.

Entretanto, antes de iniciar o trabalho de análise propriamente dita, foi feito um levantamento sumário de alguns pontos que serviriam de baliza ao exercício de escrutínio analítico das produções, e esse levantamento também foi seguido de um comentário geral acerca dos textos em foco.

De modo geral (e ainda que alguns de forma incipiente), os textos apresentam marcas de coesão sequencial, isto é, em sua organização identifica-se a presença de marcadores temporais, como advérbios, locuções adverbiais de tempo e conjunções temporais (a despeito de seu emprego ocorrer de forma reduzida nas produções analisadas, exceto, talvez, no que diz respeito à produção cujo título é *A vingança*). Trata-se evidentemente de indícios

importantes de alguns aspectos que precisam ser abordados no prosseguimento da sequência didática e desenvolvimento da proposta de intervenção.

No que se refere ao emprego das formas verbais, todos os textos apresentam verbos no pretérito perfeito e imperfeito e seu uso não apresenta problemas relativos à organização da narrativa, embora possa ser observada uma certa confusão acerca da delimitação do tempo da enunciação e do enunciado, o que demanda, por sua vez, certo esforço do leitor para fazer a devida separação das duas ordens de construção do discurso. Talvez esse ponto desviante seja mais facilmente perceptível na redação *Um dia de arrependimento*. Ainda assim, é necessário destacar que a dupla perspectiva temporal, no caso dessa produção em especial, produz um curioso efeito de viés analítico, em que a partir de uma perspectiva do tempo presente passa-se a limpo episódios do passado, num exercício de reavaliação das atitudes tomadas outrora.

Outra questão que se levanta é que a descrição, recurso capaz de levar o leitor a construir imagens da época, das pessoas, dos ambientes, encontra-se praticamente ausente nas produções, tornando-as pouco expressivas. Todavia, um olhar mais cuidadoso revela que se trata de um procedimento que percorre todos os textos sob análise, com exceção talvez do de número três. Ressalte-se ainda que o recurso à descrição não ocorre de forma imotivada, pelo contrário, está integrado ao projeto discursivo global do texto. Por exemplo, no texto *Vingança*, a narrativa gira em torno de um brinquedo que havia sido furtado pela vizinha (uma minicozinha) e o plano colocado em prática por uma criança, o protagonista da cena narrada (a vítima do roubo), visando recuperá-lo. A descrição da minicozinha é feita de forma minuciosa, parte por parte, peça por peça, assim como o seu furto e, principalmente, sua recuperação “foram umas dez visitas até eu conseguir levar tudo de volta”. Ou seja, as escolhas não ocorrem de forma aleatória, revelam um propósito e se integram à organização geral da narrativa. Não se quer com isso dizer que não haja falhas ou limitações na organização das descrições, mas sim apontar que há algum domínio sobre esse recurso e o que se faz necessário é criar condições para aperfeiçoá-lo, partindo-se do ponto que o aluno se encontra, e não de um marco zero.

Sobre a organização geral do texto, convém iniciar sua discussão recorrendo a uma oportuna observação de Clécio Bunzen (2014). Trata-se de uma consideração acerca de dois importantes aspectos relativos ao ensino de produção textual. Destaque-se que citaremos apenas o primeiro deles, porque é o que se relaciona diretamente com o tópico em análise, qual seja, “organização geral do texto”. Segue, então, a observação:

[...] o conceito de texto, muitas vezes, ficou restrito à análise dos aspectos da textualidade **centrados no texto** (coesão e coerência) e bem menos no **usuário/interlocutor** (intencionalidade, aceitabilidade etc.). Nesse sentido, tais aspectos formaram, sob diferentes dimensões, uma base para analisar as redações dos alunos e traçar um diagnóstico dos do ponto de vista da textualidade (Buzen, 2014, p. 152, grifos do autor).

Certamente não há como negar que tanto o aspecto de coesão como o de coerência são importantes para a organização do projeto textual, o problema é que conferir a eles tal centralidade na avaliação de um texto produzido por um aluno faz com que outros aspectos igualmente importantes da organização textual sejam colocados em segundo plano.

No que diz respeito ainda a essa problemática, certamente se é tentado a afirmar que alguns alunos apresentam dificuldades na estruturação de seu texto, as ideias aparecem justapostas, não existe coesão entre os parágrafos e faltam fluência e continuidade aos textos. Mas se assim fosse, provavelmente não entenderíamos absolutamente nada do que eles escrevem, e como, bem ou mal, é possível resgatar algum sentido de seus textos (isso para dizer pouco), significa que os pontos negativos elencados não invalidam o texto do aluno.

Não se trata de olhar a questão com um otimismo exagerado ou ingênuo e negar a existência de qualquer problema relativo à escrita desses alunos. O que se pretende é apenas postular que eles apresentam algum domínio em relação ao uso da escrita (obviamente uns mais, outros menos) e que para a realização de um trabalho de ensino de produção textual é necessário que se leve em conta esse saber já adquirido e consolidado, de forma que a intervenção pedagógica seja mais pontual e dirigida a esse ou aquele outro ponto que precisa ser aperfeiçoado e melhorado, ou mesmo quem sabe aprendido, se for o caso.

Talvez um dos pontos mais difíceis de ensinar a um aprendiz é deixar claro para ele em que momento se faz a transição de um parágrafo a outro. Pode-se dizer que basta um pouco de “intuição” e iniciar um novo parágrafo sempre que se concluir uma ideia ou um tópico de um raciocínio mais geral. Mas isso não deixa de ser uma explicação bizantina e que contribui pouco ou muito pouco para compreender o *modus operandi* de encerramento de um parágrafo e abertura de um novo. Sobre essa questão, D. Maingueneau diz o seguinte:

O texto não é somente uma hierarquia de constituintes; ele é também uma certa disposição material. Os enunciados literários, sejam eles escritos, sejam orais, devem gerar essa espacialidade e, em particular, impor-lhes escansões. Seguramente o problema não se coloca da mesma maneira na oralidade e na escrita; na oralidade; pode-se recorrer a certas formas estróficas ou, se não há versos, à reiteração de fórmulas com valor demarcador; na escrita, os

autores têm essencialmente a sua disposição a divisão em parágrafos. (Maingueneau, 2001, p. 167).

Mesmo abordando enunciados literários, trata-se de uma questão de divisão e organização do plano textual e com certeza tem a ver também com as intenções do locutor.

De todo modo, percebe-se nas produções sob análise algum tipo de dificuldade em lhe conferir “uma certa disposição material” e promover a sua divisão em parágrafos de maneira que não seja totalmente aleatória e apresente uma certa lógica ou alguma lógica. E a leitura de textos diversos (canônicos ou não, talvez principalmente convencionais), fazendo-se observações sobre o modo como os parágrafos estão estruturados, pode ser uma forma eficaz de se lidar com esse problema.

Os textos apresentam alguns problemas pontuais no que diz respeito à norma padrão. Os mais comuns são ligados à ortografia (às vezes por não dominar a convenção ortográfica; outras, por influência direta da oralidade, caso de “pois” em lugar de “pôs”, para ficar em apenas um exemplo) ou relacionados à pontuação, acentuação, concordância, etc. Há casos também de frases incompletas (mas de ocorrência menos comum). Do que decorre então que o que se faz necessário é criar e seguir um roteiro de ensino/aprendizagem que contribua para um aperfeiçoamento efetivo da escrita do aluno, ou como propõe Possenti:

Aqui, insiste-se nas práticas de escrita e, principalmente, de reescrita de textos – a mais eficaz de todas – de aprender a escrever textos que não contêm características que os tornem pouco aceitáveis ou mesmo inaceitáveis. Assim, o que se propõe é que a escrita e, principalmente, a reescrita, são as formas de dominar normas de gramática e de textualidade, em um dos sentidos de dominar tais normas: domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção do texto (Possenti, 2005, pp.5-6).

Observa-se ainda que em um dos textos a aluna termina acrescentando uma moral à sua história, elemento característico das fábulas. Essa intervenção provavelmente funciona como uma espécie de avaliação de todo o episódio narrado e, de certa forma, corresponde a uma crítica ao comportamento da mãe, que tratou a filha (agora a mulher adulta que rememora o episódio do passado) de maneira injusta, trata-se talvez de um ajuste de contas, inviável no passado, devido às posições assimétricas entre mãe e filha, entre criança e “velhinha”. Voltar-se-á a esse ponto no momento em que se analisar de forma mais pormenorizada cada uma das produções.

4.2. ANÁLISE TEXTO A TEXTO

Antes de iniciar a análise dos textos propriamente dita, julgamos conveniente promover alguns esclarecimentos sobre o critério empregado na escolha das produções que serão analisadas e discutidas a seguir. Optamos por trabalhar com cinco textos e em sua seleção nos pautamos por um critério que desse uma ideia geral acerca do nível de desempenho dos alunos no que diz respeito especificamente aos usos da escrita, isto é, selecionamos produções textuais em que se verificam menos problemas relacionados aos usos da língua e de formatação do gênero, como é o caso do texto 1, e também aquelas em que o domínio da escrita e das características do gênero memórias se revelou bastante insipiente, como é o caso dos textos 3 e 4. Por último, acrescente-se ainda que a presente pesquisa foi realizada em uma turma do nono do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, composta por um grupo de dezesseis alunos.

4.2.1. Texto 1

Como é bom a lembrança a memória registrada de momentos marcante.

Quando eu era criança morava na cidade grande e ficava contando os dias para o final do ano, pois no final do ano eu e minha família sempre ia para a casa de minha tia Maria. Era na fazenda que delícia, cheiro de flores, sombra das árvores e as brincadeiras eram tão divertidas a nossa liberdade era outra, vou contar algumas brincadeiras.

A casa da minha tia era cheia de campinas em volta era uma subida enorme toda de grama ea logo de manhã a grama estava molhada de orvalho então eu, minha irmã e meus dois primos subia aquela campina com uma tábua nas mãos era difícil de chegar lá em cima há mas a volta era muito divertida, colocava-mos as tábuas no chão sentava e descia a ladeira era só gargalhada e subia tudo de novo sem nem ao menos sentir canseira à é muito bom, lembrar da infância também me lembro do balanço na árvore, das brincadeiras no jardim e é claro nuca me esqueço da comida no fogão a lenha era maravilhosa.

E quando íamos embora deixamos combinado a nova data para voltar.

Faz tempo mas para mim se eu fechar os olhos parece que foi ontem, é bom lembrar, o coração enche de alegria e ficamos mais fortes para o dia do amanhã.

Sobre a organização geral do texto, não há dúvidas de que se trata de um relato de cunho memorialístico, ainda que de modo incipiente apenas, e a esse ponto voltaremos mais adiante. Inicialmente merece destaque a frase que abre o texto “Como é bom a lembrança a memória registrada de momentos marcantes”. Deixando-se de lado questões relacionadas à sua organização gramatical, um ponto que chama a atenção diz respeito ao fato de que, a rigor, a frase não está integrada ao relato, a despeito de que com ele se relacione em termos semânticos, uma vez que tematiza a memória e a lembrança, tal como o texto em seu conjunto. Parece que a aluna retoma uma ideia que foi discutida antes da produção, talvez tenha achado a colocação interessante e resolveu integrá-la a seu texto, como forma de valorizá-lo, sem se dar conta de que não conseguiu fazer uma conexão entre a frase e a sua narrativa.

O segundo parágrafo se encerra com a construção “vou contar algumas brincadeiras”, assumindo um formato típico de fala infantil e sua ocorrência talvez seja mais comum no domínio da oralidade, visto que é muito comum as pessoas usarem expressões como “deixa eu te contar” antes de iniciar uma conversação. No entanto, também é necessário observar que sua presença no trecho em questão não se dá de forma gratuita, pois estabelece um vínculo de continuidade com o que vem afirmado na oração antecedente “as brincadeiras eram tão divertidas”. É claro, deve-se insistir que se trata de uma organização bastante simples, que lembra inclusive um formato cartilhesco, o que pode ser totalmente plausível, se levarmos em consideração que muitos dos alunos de EJA têm como referência de leitura somente as cartilhas da época em que estudavam. Contudo o objetivo, pelo menos neste momento, é apenas de compreender as escolhas feitas pelo aprendiz e daí derivar uma proposta de intervenção que contribua para o aperfeiçoamento de sua escrita. E esse exemplo mostra que, bem ou mal, o texto apresenta expedientes que contribuem para a sua progressão, ainda que de forma bem embrionária, insista-se.

Em relação ao terceiro parágrafo, deve-se observar que ele dá prosseguimento às afirmações apresentadas no parágrafo anterior, numa continuidade bastante lógica (embora se possa fazer ressalvas sobre os mecanismos linguísticos que compõem a sua estruturação), principalmente, se considerarmos que neste último o aprendiz fala de modo genérico sobre brincadeiras que ocorriam na fazenda “as brincadeiras eram tão divertidas”, depois comenta que vai “contar algumas”, e abre o terceiro parágrafo justamente tematizando o tipo de brincadeira que se praticava: descer a campina escorregando sobre uma tábua.

Não há dúvidas de que se pode opor uma série de ressalvas à presente análise, porque, a um primeiro olhar, é possível identificar uma série de “problemas” na produção em foco e se é tentado a corrigi-lo imediatamente ou senão falar exclusivamente deles. E é em razão disso que se insiste que esse exercício investigativo é movido mais por um propósito circunstancial de avaliar o que aluno já sabe do que por uma intenção de identificar seus problemas de ordem gramatical ou de organização de seu projeto de dizer. Enfim, procuramos no texto elementos que demonstrem ou comprovem o que o aluno já sabe, para estruturar as atividades de intervenção a partir desse ponto. Outra questão a ser discutida é a presença de adjetivos axiológicos – a narradora avalia as brincadeiras do ponto de vista da criança (subida enorme). Segundo Maingueneau (2001) a avaliação do objeto depende da perspectiva que se adota no ato da enunciação, por exemplo, na visão da criança a subida é “enorme”, porém, se for definida do ponto de vista do adulto, a subida poderia não ser tão “enorme” assim, de modo que como o narrador se utiliza das lentes da criança para avaliar a serra, pode se dizer que existe, neste caso específico, uma carga de subjetividade na valoração do adjetivo, comprovando, portanto, que as instâncias são diferentes, isto é, tem-se atuando, de forma simultânea, a perspectiva da criança e a do adulto.

Acerca da organização temporal do texto, percebe-se que ela se estrutura através de diferentes planos. Há o tempo presente, correspondendo ao tempo da enunciação e de onde o enunciador assume uma posição para tecer comentários sobre os eventos pretéritos (*se eu fechar os olhos*), há também um plano que se reporta ao passado, que devido a sua vitalidade ou a seus traços marcantes, permanece vivo na memória do enunciador (*parece que foi ontem*). Na produção pode-se identificar ainda uma alusão ao futuro, que, de certa forma, é tributária das experiências do passado e do exercício de análise e avaliação de seu conteúdo que se empreende no presente, como podemos notar na seguinte passagem do texto “é bom lembrar, o coração enche de alegria e ficamos mais fortes para o dia do amanhã”. A passagem anteriormente citada, que, inclusive, corresponde à parte final da produção em análise, confirma, em certo sentido, as palavras de Candau (1994, p. 74), “Produzindo esse passado composto e recomposto, trabalho complexo da memória autobiográfica objetiva-se construir um mundo relativamente estável, verossímil e previsível”.

Ainda no que diz respeito à construção da sequência de tempo no interior da produção do aluno, destaque-se o emprego do marcador temporal “quando”, que abre o segundo e o terceiro parágrafos da produção. A primeira ocorrência desse termo dá início ao relato sobre as lembranças do passado e a segunda remete também ao passado, mas sinalizando o desfecho do relato, abordando a partida do lugar, o fim da visita.

O emprego dos verbos também permite tirar algumas conclusões sobre a produção. Fazendo um breve levantamento de suas ocorrências, pode-se constatar que há um predomínio de verbos no tempo passado, intercalados com verbos no tempo presente, que remetem ao tempo da enunciação e por meio dos quais se fazem avaliações favoráveis sobre a matéria da recordação (*é muito bom lembrar, também me lembro, nunca me esqueço, faz tempo*).

É interessante observar que os empregos dos tempos verbais não narram um acontecimento específico, apenas fazem alusões ao passado, e o que se fazia usualmente quando se viajava a casa da tia, enfim não há a singularização de um episódio, descrevendo-o em oposição a outros, ressaltando algum de seu aspecto que o tornasse marcante. Isto talvez explique o predomínio de formas verbais no imperfeito, que é empregado ordinariamente para descrever o plano de fundo de uma narrativa. No que diz respeito ao emprego dos tempos verbais para a organização da narrativa, Maingueneau faz a seguinte observação:

Enquanto no uso ordinário da língua o imperfeito denota processos contemporâneos de uma marca de passado, na narração *trata-se, ao contrário de distinguir dois níveis*: de um lado, os acontecimentos que fazem a ação progredir, representados pelas formas do passado simples; do outro, no imperfeito, o nível dos processos colocados como exteriores à dinâmica narrativa. (Maingueneau, 2001, p. 68, grifos do autor).

Ou seja, na produção sobre escrutínio, não há formas verbais perfectivas que possam ser associadas a um acontecimento específico ou a um evento singular, isto é, encarregadas de fazerem “a ação progredir”. Sobre a brincadeira de descer “escorregando a campina”, por exemplo, pode-se dizer que ela não é tratada de forma individualizada, fala-se, de um modo geral, como era essa brincadeira, daí a presença exclusiva de verbos no imperfeito (*subia aquela campina, era difícil, colocava-mos, descia a ladeira, e subia*). Trata-se de uma descrição das brincadeiras somente. E a sinalização de que elas ocorriam usualmente. Assim, como nenhum fato singular é narrado, não há também nada que sirva de núcleo ao exercício de rememoração, que fica mais no domínio da descrição. Não se menciona, por exemplo, uma visita específica a casa da tia e os detalhes que podem ser associados a tal visita. Em relação às brincadeiras, elas não estão inscritas em um recorte temporal preciso, que as individualize. O aluno fala das brincadeiras, mas não narra nenhuma e é nesse sentido que se pode dizer que há um domínio apenas incipiente do formato do gênero memórias. Um ponto que, sem dúvida, precisa ser aprofundado no desenvolvimento da sequência didática.

Para finalizar essa análise investigativa da produção inicial, convém discutir de que maneira ocorre em sua superfície o fenômeno de anaforização, definido da seguinte maneira por Koch e Elias (2014, p.144): “Quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formamos no texto, cadeias anafóricas ou referenciais.” Em relação a esse ponto, as retomadas anafóricas que aparecem no terceiro parágrafo são bastante ilustrativas sobre a ocorrência desse recurso em todo o texto, além disso, nos permitem tirar algumas conclusões a respeito do nível de domínio do aluno sobre esse recurso essencial para a progressão textual.

Como o parágrafo em questão gira em torno da descrição de uma campina e da brincadeira de descê-la escorregando sobre uma tábua, uma ligeira observação sobre os casos de anáfora presentes na sua organização (do parágrafo) pode ter como foco justamente esses dois elementos, isto é, a “campina” e a “tábua”. Assim esquematicamente temos:

I *campinas* → *subida enorme* → *aquela campina* → *ladeira* → *lá em cima* → *a ladeira*
II *umas tábuas* → *as tábuas*

Sobre as retomadas nominais, inscritas dentro domínio dos fenômenos anafóricos, interessa-nos particularmente o que Koch denomina de “formas remissivas lexicais”, que segundo a autora:

seriam, por exemplo, grupos nominais definidos que, além de fornecerem, em grande número de casos, instruções de concordância, contêm, também, instruções de sentido, isto é, fazem referência a algo no mundo extralinguístico (Koch, 2007, p. 35).

Assim na situação em análise podem-se notar dois casos de emprego de “expressões sinônimas ou quase sinônimas”, tal como postula Koch (2007), como é o caso de “subida enorme” e “ladeira”, além de ser possível também a identificação do recurso na repetição de um mesmo termo, que aparece de forma reiterada na produção. Ou seja, em relação à anaforização, predomina a repetição e a redundância, havendo, portanto, pouca inovação, considerando que nenhum referente textual é retomado com acréscimo relevante de novas informações, o que poderia contribuir para tornar o texto mais significativo e original. No entanto, deve-se considerar também que a aluna utiliza-se dos dêiticos: *Aquela campina* →

lá em cima, contribuindo, dessa forma, para situar o leitor e o autor (a paisagem está longe daqui), conforme ensina Maingueneau (2001, p. 23) “os dêiticos espaciais são interpretados graças a uma consideração da posição do corpo do enunciador e de seus gestos”.

4.2.2. Texto 2

A vingança

Vou contar pra vocês, um episódio que aconteceu na minha infância quando eu tinha por volta de 5 anos me mudei pra um casa nova e a vizinha era uma senhora de uns 65 anos. Quando eu era criança sempre fui muito quietinha e não gostava de brincar com outras crianças, gostava de brincar sozinha com meus brinquedos.

Pois bem era próximo de uma data festiva e eu ganhei vários presentes, naquela época era sonho de toda menina ganhar mini cozinha e eu ganhei uma, era completa com fogão, forninho, panelinhas, talheres e tudo que eu tinha direito. Passado uns três dias a nossa vizinha veio nos visitar, eu nem a cumprimentei de tão alegre que eu estava com a minha nova cozinha. Mas depois da visita da senhora percebi que havia sumido panelinhas e talheres e como eu era auto-destrutiva em relação a brinquedos, logo levei a culpa por ter sumido com partes do brinquedo, e é lógico, levei uma bela de uma surra pra prender a cuidar melhor das minhas coisas. As semanas foram passando e a cada nova visita da vizinha mais brinquedos sumiam e no final não dava outra da-lhe surra. Eu já estava cansada de apanhar sem ter feito nada, até que um belo dia a vizinha veio novamente a nossa casa, e eu já muito desconfiada não daí de perto dela um segundo, r entre as conversas com a minha mãe, eu vi ela pegar minhas panelinhas e esconder dentro da roupa. Eu mal podia esperar ela ir embora pra contar pra minha mãe que não era eu que havia sumido com os brinquedos, dito e feito, ela foi embora e eu contei tudo para minha mãe, mas pra minha surpresa a reação dela foi outra:

Que coisa feia! Aprendeu a mentir agora também?! Vai apanhar pra aprender a cuidar de suas coisas e não mentir pra disfarçar oque você fez!

E assim que eu apanhei de novo. Fiquei então pensando num plano pra me vingar, pegar meus brinquedos de volta.

Foi então que resolvi ir até a casa dela, implorei até conseguir fazer minha mãe me levar até lá. Depois de muita insistência a gente foi, entrando e observando cada

canto daquela casa escura e fria, na tentativa de encontrar meus brinquedos. Foram preciso três visitas e muitas desculpas pra poder andar pela casa, costumava levar minha gatinha pra poder disfarçar e circular pela casa fingindo brincar com a “Chaninha”, até que por fim descobri que todos eles estavam num armário na cozinha, era bem alto pro meu tamanho, eu precisava puxar uma cadeira pra poder alcançar, mesmo assim de um em um eu fui pegando e enfiando na calcinha e levando embora, foram umas dez visitas até eu conseguir levar tudo de volta.

E só então toda satisfeita eu contei pra minha mãe o que tinha feito e a resposta dela foi:

-continua mentindo no nome da senhora?! Vo te ensinar a mentir! Não cuidou dos seus brinquedos, perdeu, achou de novo e pois a culpa na senhora a pra não apanhar?!

E eu apanhei de novo:

Moral: As velhinhas estão sempre certas mesmo que esteja erradas! Nunca conte suas vitórias você pode se dar mal como eu.

A produção intitulada “A vingança”, de todos os textos sob análise, é o que apresenta um nível de desenvolvimento maior, e isso por diversos motivos, que discutiremos ao longo dessa análise. O texto é longo, não há pressa em contar a história, em se chegar ao desfecho, o que acaba criando uma certa expectativa no leitor.

Sobre as primeiras linhas da produção é necessário mencionar que seu autor, como o do texto anterior, faz um comentário, numa espécie de diálogo com seu virtual leitor, sobre a experiência que se vai narrar “vou contar pra vocês, um episódio que aconteceu na minha infância”. Não é difícil entender a razão de tal interferência, pois acreditamos que o aluno trouxe para o texto expressões típicas da oralidade, como foi apontado na análise do primeiro texto, no entanto, esse elemento – a construção “Vou contar pra vocês, um episódio que aconteceu na minha infância” – não faz parte necessariamente da estrutura composicional do gênero memórias e, por isso mesmo, fica desconectada em relação ao todo. Provavelmente sua presença se relaciona com a discussão sobre memórias que antecedeu ao momento da escrita propriamente dita, considerando que, nessa ocasião, foram recorrentes comentários do tipo “vou contar um caso”, “vou contar uma história”, “vou falar de um acontecimento”, marcas de oralidade que aproximam o enunciado de certos gêneros conversacionais. Apesar

disso, a leitura dos textos que figuram na organização da sequência didática pode funcionar como uma oportunidade de mostrar aos alunos que a presença desse tipo de intervenção não é adequada à organização do gênero em estudo.

Em relação à estruturação do episódio narrado, não é difícil perceber que as partes estão bem entrelaçadas e isso se deve, em parte, ao emprego bastante proficiente de uma série de marcadores temporais, a começar pelo “quando” que praticamente abre o início da história contada, conferindo coesão ao texto. É interessante observar ainda que os marcadores temporais também conferem unidade à organização interna de cada parágrafo. Com efeito, através da leitura do segundo, por exemplo, podem-se identificar vários elementos linguísticos que assinalam a progressão, como o emprego das expressões: “naquela época”, “passados uns três dias”, “depois da visita”, “as semanas foram passando”, e “até que”, entre outras. Sobre essa última expressão (até que), seu emprego assinala o início do conflito entre a criança e a vizinha, considerando que até esse momento havia apenas suspeitas sobre a conduta da vizinha, como se pode ver em “depois da visita da senhora percebi que havia sumido panelinhas e talheres”, enfim, trata-se de um indício, que é confirmado com a passagem que se inicia com a construção “até que um belo dia”.

No terceiro parágrafo o narrador apresenta, através do discurso direto, a fala da figura da mãe, que revela um sentimento de contrariedade em relação à acusação feita pela criança contra a senhora idosa. Trata-se da única produção que recorre ao discurso relatado, o que ocorre em duas ocasiões, sempre nos momentos em que atribui voz à mãe. Qual a razão dessa escolha, por que o autor não recorreu ao discurso indireto, por exemplo, filtrando a fala da mãe? Provavelmente porque materializando a fala da mãe diretamente na superfície da narrativa, criava um efeito de verdade e acentuava seu comportamento injusto, reforçando assim o papel de vítima da filha, talvez até de forma inconsciente.

O quinto parágrafo apresenta uma mudança de espaço. Até então a história havia transcorrido apenas na casa da criança, e a mudança espacial contribui, de forma estratégica, para a evolução da narrativa. Sobre os mecanismos que proporcionam o efeito de andamento à história, Koch e Elias destacam que:

Para garantir a continuidade de um texto é preciso estabelecer um equilíbrio entre duas exigências fundamentais: **repetição (retroação)** e **progressão**. Isto é, na escrita de um texto, remete-se, continuamente, a referentes que já foram antes apresentados e, assim, introduzidos na memória do interlocutor; e acrescentam-se as informações novas, que, por sua vez, passarão também a constituir o suporte para outras informações. (Koch e Elias, 2014, p. 137-138, grifos da autora).

Assim a mudança de espaço confere, de forma inequívoca, continuidade ao texto, uma vez que trabalha, de forma simultânea, com o novo e o dado.

Em relação ao emprego dos tempos verbais, nota-se um domínio bastante preciso acerca das formas verbais do imperfeito e do perfeito e sua função na organização da narrativa, como se pode notar na seguinte passagem que serve de abertura à história: “quando eu *tinha* por volta de 5 anos me *mudei* pra um casa nova e a vizinha *era* uma senhora de uns 65 anos”. O núcleo da ação é a mudança, relatada através de uma forma verbal perfectiva, “mudei” e, atribuindo contornos a esse núcleo, tem-se o emprego de dois verbos no imperfeito, “tinha” e “era”, o primeiro contribuindo para a descrição do protagonista, e o segundo para descrever a vizinha, ou seja, há uma definição preliminar dos elementos que comporão o quadro do relato. Ou, como explica Maingueneau (2001, p. 69), “Ao lado dos passados simples que garantem a progressão da história, os imperfeitos marcam os processos que não participam dessa progressão”.

Como se trata de um texto bem mais extenso que os demais, contém também mais elementos que poderiam ser considerados na análise, mas como é inviável realizar uma análise pormenorizada de todos esses elementos, destacamos apenas alguns que consideramos mais pertinentes para se obter uma ideia geral sobre a organização da produção, e, na mesma medida, identificar seus pontos fracos e fortes, que serão evidentemente levados em conta na organização da sequência didática. Nesse sentido, importa tecer considerações sobre o emprego de adjetivos na produção textual 2. Trata-se de um aspecto que indica um certo domínio por parte de seu autor, mas que pode igualmente ser aperfeiçoado, especialmente se considerarmos que em alguns momentos seu uso produz um efeito muito preciso e simultaneamente enriquece a narrativa, como na ocasião em que se descreve a casa da vizinha: “casa *escura e fria*”. Em outros momentos, o emprego do adjetivo é menos sofisticado, como na autodescrição realizada pelo narrador “era uma criança *quietinha*”, e em outros quase se encontra ausente, como é o caso do segundo parágrafo, por exemplo.

Para dar continuidade à análise, outro ponto a ser considerado diz respeito às formas de anaforização de que lança mão o autor para organizar a cadeia anafórica de todo o texto. Considerando que é inviável fazer um levantamento de todas as retomadas anafóricas presentes na superfície do texto em discussão, destacaremos apenas os mecanismos de retomada dos referentes “vizinha”, já que essa personagem desfruta de uma certa centralidade na organização da narrativa. Observemos então como se constrói a cadeia anafórica relativa à

vizinha:

vizinha → *senhora de uns 65 anos* → *nossa vizinha* → *a (ela, a vizinha)* → *visita da senhora*
 → *vizinha* → *a vizinha* → *dela* → *ela* → *casa dela* → *as velhinhas*

Koch e Elias (2014), ao tratarem de questões relacionadas aos procedimentos de progressão referencial, falam da existência dos seguintes mecanismos de retomada de referentes textuais: expressões ou grupos nominais definidos, nominalizações, expressões sinônimas ou quase sinônimas, formas nominais reiteradas, formas de valor pronominal, entre outros. Assim, uma observação do quadro esquemático esboçado acima permite constatar que na apresentação da autora do roubo dos brinquedos da pessoa que narra o evento, predomina o expediente da reiteração (*vizinha*), seguido da pronominalização (*a, ela, dela*) e dois empregos de expressões sinônimas ou quase sinônimas (*senhora de 65 anos, e senhora*). Ou seja, trata-se de um recurso que não é usado de forma muito favorável para elevar o nível de complexidade da história, desse modo, o desenvolvimento de um trabalho que aborde essa questão se impõe como uma necessidade.

Na verdade, uma simples apresentação do quadro acima talvez já seja suficiente para que o aluno tome consciência de como esse recurso precisa ser mais bem trabalhado em seu texto. É lógico que se lhe oferecem condições de observar de que forma esse recurso é empregado em textos de autores consagrados, pode-se refinar e sofisticar ainda mais sua percepção sobre ele. A questão, enfim, diz respeito a uma conciliação do uso da língua com uma reflexão acerca de suas formas de uso, de forma que o aluno possa aperfeiçoar permanentemente seus textos, independente dos espaços por onde ele vai transitar vida afora, ou nos termos de Bunzen (2014, p. 148, grifos do autor) “O que está em jogo é uma profunda e atual discussão sobre as **situações de produção do texto** e seu resultado: escrevemos **na** escola ou **para** a escola?”

Para finalizar essa consideração acerca do uso de anáforas na produção sob análise, cabe destacar que, embora se trate de um texto bem elaborado e bastante rico (não negligenciando o fato de que ele apresenta alguns problemas que precisam ser mais bem trabalhados e também que foi escrito por uma estudante do nono ano do Ensino Fundamental e que já estava há um certo tempo fora da escola), as construções anafóricas que ocorrem em sua organização poderiam ser melhor trabalhadas, como por exemplo, o termo “vizinha” que é

retomado sistematicamente sem haver uma mudança significativa deste referente. Ou, dito de outro modo, não se opera nenhuma transformação relevante sobre o termo “vizinha”, o que faz com que uma das personagens centrais da história seja apresentada de forma bastante superficial.

4.2.3. Texto 3

Eu me lembro de uma vez que era criança, que Passavamos muitas dificuldades e toda criança da Rua tinha aquele carrinhos de Roliman e eu não tinha um, então fui Pedir Para meu pai então no dia seguinte ele conseguiu madeiras Para fazer o meu carrinho de Roliman e naquele dia eu entendi que não Precisávamos de dinheiro para ser feliz aprendi que a felicidade Esta nas coisas simples da vida!!!!

A terceira produção é o texto mais curto de todos os que foram analisados, constitui-se de cinco linhas apenas. Convém antes de fazer sua análise, tecer alguns comentários sobre o contexto em que se deu sua produção. Inicialmente o aluno demonstrou resistência em participar da atividade escrita, alegando que tinha muita dificuldade e que não conseguia escrever (e de fato a leitura de seu texto atesta que foi escrito com muita dificuldade), mas após alguma insistência e algum auxílio, ele se prontificou a escrever, dizendo que havia se lembrado de um “acontecimento importante”. Trata-se, como se pode perceber, de um episódio que remete à infância de seu autor.

A primeira observação a se fazer é que, embora esse terceiro texto seja bastante conciso, ele não deixa de relatar um episódio em sua completude, isto é, a construção de um carrinho de rolimã, que foi realizada pelo pai do narrador da história. Há, por exemplo, uma sinalização do marco temporal em que ocorreu o evento, “*me lembro de uma vez que era criança*”, no interior do relato pode-se igualmente identificar uma sequência de ações (ainda que embrionária) que descrevem a forma como foi empreendida a montagem do carrinho: “*então fui pedir*”, “*no dia seguinte*”, “*naquele dia*”.

Voltando à organização temporal da narrativa, pode-se segmentá-la em dois recortes distintos, que remetem ao tempo da enunciação (“eu me lembro”) e ao tempo do episódio relatado, em sua dimensão pretérita. Com respeito à ação narrada, não é difícil perceber que ela se organiza sob dupla perspectiva, de onde se pode depreender o emprego do imperfeito

como um recurso posto a serviço de um trabalho de descrição do contorno da narrativa, e o papel dessa forma verbal na organização do quadro narrado, Maingueneau comenta que:

O imperfeito de pano de fundo utilizado para fins descritivos, ao suspender a dinâmica da história, cria uma certa tensão já que o fio do discurso se acha a serviço de uma enunciação que desdobra um objeto no espaço para analisar seus componentes (Maingueneau, 2001, p. 74).

Consequentemente, levando-se em conta esse breve esboço, pode-se constatar que o aprendiz recorre a formas verbais no imperfeito justamente para ambientar o núcleo do evento, tal como em: *“era criança”*, *“passávamos muitas dificuldades”*, *“toda criança da rua tinha”*, *“eu não tinha”*, ou seja, há uma certa intuição sobre a forma como se constrói uma narrativa. Por outro lado, no que concerne ao emprego do perfeito em sua correlação com a função de apresentar a ação narrada propriamente dita, tem-se três casos: *“fui Pedir”*, *“conseguiu”* e *“entendi”*, que dão uma dimensão bastante concisa de todo o evento, sem nenhuma problematização/expansão.

Em relação aos casos de anaforização, praticamente não há nada além de simples repetições, com exceção talvez do trecho *“ele conseguiu madeiras Para fazer o meu carrinho”* em que se pode depreender uma relação meronímica entre madeira e carrinho, e também do trecho *“toda criança da Rua tinha aquele carrinhos de Roliman e eu não tinha um”*, em que logo após o termo *“um”* fica subentendido a retomada da expressão carrinho de rolimã.

Como a análise demonstrou, a presença de uma tênue organização narrativa e também o domínio incipiente de alguns recursos empregados na sua construção, pode-se ter a impressão de que os problemas apresentados pelo texto foram completamente deixados de lado. No entanto, o emprego dos adjetivos *“tênue”* e *“incipiente”*, tem justamente a intenção de reforçar a ideia de que se trata de um texto que apresenta uma série de restrições, e que precisa ser totalmente reformulado para ser avaliado como no mínimo satisfatório. Por exemplo, trata-se de um formato de texto que lembra um estilo de cartilha, em que não se podem identificar indícios de autoria ou traços de criatividade (Possenti, 2002), o texto encerra-se com uma afirmação de tipo clichê *“aprendi que a felicidade está nas coisas simples da vida”*, demonstrando pouca originalidade.

Acrescente-se ainda que o episódio narrado não apresenta um conflito bem definido, não progride, nem surpreende. E seu caráter resumido também revela uma grande dificuldade do aluno em produzir um texto por escrito. Então, a pergunta inevitável: como contornar essas

dificuldades? É possível? À segunda pergunta não há como não responder senão positivamente e o fato de se ter identificado um domínio rudimentar ou mesmo mínimo sobre a organização de um texto narrativo, justifica a resposta positiva (na verdade, uma eventual resposta negativa poderia inclusive levar a um questionamento sobre qual seria então a real função da escola se ela não puder resolver minimamente os problemas de aprendizagem de seus alunos, e, por outro lado, um reconhecimento de sua incapacidade em dar respostas aos problemas de aprendizagem que lhe são colocados, equivaleria também a dizer, talvez de modo sub-reptício, que apenas deveriam frequentá-la alunos que se enquadrassem dentro de um determinado perfil). Mas retornando à primeira pergunta, como superar as dificuldades apontadas no texto em análise?

Com certeza, primeiramente é necessário reconhecer que o seu enfrentamento e produção de resultados positivos demandam um certo tempo, além de também exigir um trabalho quase que individualizado de acompanhamento do aluno. Mas de medida concreta talvez fosse possível voltar ao texto do aluno e junto com ele fazer alguns questionamentos, por exemplo, perguntar-lhe em que época específica se situa ou se ancora sua produção, assim recuperar elementos históricos, isto é, de sua história, de seu tempo e de seu lugar que pudessem figurar na narrativa conferindo-lhe mais densidade. No texto é apresentada a figura do pai, fala-se de dificuldades, com certeza são elementos que poderiam ser mais bem aprofundados no relato: o que fazia o pai? Em que trabalhava? Estava desempregado? Fazia bicos? Por que era um tempo de dificuldades? Outros pormenores também poderiam ser acrescentados, como uma menção à família: tem irmãos? Mãe? Uma descrição mais detalhada do lugar enriqueceria o relato: onde ele se passa, são dadas poucas informações a esse respeito. Qual foi a reação do pai quando o filho pediu um carrinho? (Seria uma oportunidade, inclusive, neste caso, para se trabalhar as formas de organização do discurso relatado). O que o pai fazia no momento? Onde conseguiu o material? O narrador disse que era criança, mas qual sua idade exata? A criança ajudou o pai no trabalho de montar o brinquedo? Qual foi a reação dos outros meninos da rua? Que fim levou o carinho? Etc.

Dessa forma, dialogando com o texto do aprendiz, o professor se posiciona como um leitor dessa produção textual “e a leitura dos textos dos alunos pode ser um primeiro caminho para um trabalho sobre linguagem” (Geraldi, 2013, p. 53).

4.2.4. Texto 4

Sinto saldades de guando conheci a minha esposa.

Parece que foi amor a primeira vista, eu dia 26 anos, estava com um amigo meu que se chamava geovane ele o conhecia guando ele me apresento ela fiquei todo encantado. Ela se chamava Viviane, depois dece dia pequei o número de celular dela pra nois marca um encontro, daí nois viemos os conhecenos melhor. Foi tudo de bom. Até falei pro meu amigo geovane vou namora ela, ela é tudo de bom foi a pessoa que pedi pra deus.

O tempo foi passando a cada dia nois estavamos mais unidos, Até que um dia ela me chamo pra namora.

Eu não acreditava no que tava escutano, foi a melhor coisa que aconteceu naquele momento.

O tempo passo nois caso graças Adeus nois Tem uma filha Linda que se chama beatriz.

Como já destacamos, uma característica específica da composição das classes de alunos da Educação de Jovens e Adultos diz respeito à sua heterogeneidade, tanto no que se relaciona à idade, como no que se refere ao nível de aprendizagem dos alunos. E a produção em análise, de certa forma, revela essa peculiaridade, na medida em que se a contrastarmos com os demais textos analisados, concluiremos que se trata de um texto com problemas mais sérios (excluindo-se o texto três), ainda que isso possa resultar eventualmente de um olhar mais direcionado aos desvios ortográficos presentes em sua superfície. Mas não é só um problema de ortografia que tal texto apresenta, esse, na verdade, pode até ser visto como uma questão menor uma vez que não é uma tarefa impossível ensinar para o aluno que se escreve, de acordo com a convenção ortográfica em vigor, saudade e não “saldade”. Ademais uma parte significativa dos desvios ortográficos presente na produção se deve a uma interferência da oralidade e pode ser corrigida com um trabalho mais direcionado, o que de certa forma está sendo realizado.

Os problemas mais sérios dessa produção dizem respeito, falando de modo mais específico, à dificuldade do autor de organizar uma narrativa minimamente densa ou envolvente, embora, se trate, sem dúvida, de um texto de memória, com um conteúdo que pertence à história de vida de seu autor. A questão que se coloca, portanto, é de como criar contextos de aprendizagem que permitam a esse aluno incorporar elementos a sua narrativa para torná-la mais rica e mais bem desenvolvida. No entanto, um ponto é certo, para que o

aluno tenha condições de aperfeiçoar constantemente seu domínio sobre a escrita, não há como fugir à sugestão de Possenti (2005, p.5), que afirma: “a escrita é uma atividade que, na escola, deve ser abundantemente praticada, com diversas finalidades, entre as quais está o próprio aprendizado da escrita.”

Os personagens que aparecem em sua organização são apresentados de forma bastante simples. A respeito da namorada, por exemplo, a única informação mais relevante que se tem sobre ela é que se chama “Viviane”, nos outros casos, é sempre referida através de um pronome, que não acrescenta nenhum detalhe a seu respeito, como se pode ver em “me apresento ela”, “o número de celular dela”, “vou namora ela”, “ela é tudo de bom”, “ela me chamo pra namora”. O mesmo acontece com a figura do amigo que compõe o quadro de personagens da história. Ou seja, as cadeias anafóricas presentes no texto são bem pouco desenvolvidas, e lembram um formato de atividade de cartilha.

Também é importante destacar a presença de alguns lugares comuns na composição da narrativa, como em “foi amor a primeira vista”, “foi a pessoa que pedi pra deus”, “foi a melhor coisa que aconteceu”. É claro que não há nenhum problema em recorrer a essas construções, mas representa um indício de que o aluno se escora nelas justamente por não conseguir organizar seu conteúdo de dizer em estruturas linguísticas mais complexas, próprias da escrita.

Sobre os marcadores temporais, o autor da produção recorre a alguns para organizar o quadro cronológico de sua narrativa, como em “quando”, “depois de dez dias”, “a cada dia mais unidos”, “até que”, que assinala o clímax da história, e “naquele momento”. No que concerne ao emprego de tempos verbais, podemos identificar três grupos, um ligado ao presente, assinalando o tempo da enunciação, “sinto saudade”, “nois tem uma filha”; outro ligado ao emprego do pretérito perfeito, que constitui o núcleo do episódio narrado, como em “apresento”, “fiquei”, “passo”, etc.; e finalmente, o terceiro grupo a que estão vinculados as formas verbais do imperfeito, que desempenham o papel de compor o plano de fundo da narrativa, como em “estava”, “chamava”, “acreditava”.

Há também na superfície textual um caso de emprego do discurso direto: “Até falei pro meu amigo geovane Vou namora com ela”, talvez seja até essa a razão de se ter escrito “Vou namora com ela”, com a forma verbal “Vou” em maiúscula, justaposta ao enunciado anterior. Revela-se de uma tentativa de se promover uma separação entre a fala propriamente dita, do verbo *dicendi* que a antecede.

Enfim, trata-se de um texto que apresenta alguns problemas no que diz respeito à organização da narrativa, por exemplo, os personagens são apresentados de forma muito

superficial, recorre-se a várias expressões clichês para compor o quadro narrado, provavelmente porque o alunos não dispõem de um vocabulário muito variado, além disso, os tempos verbais empregados não são muito diversificados, e, no caso do imperfeito, suas ocorrências não contribuem de forma efetiva para delinear um contorno mais dinâmico e envolvente relativo ao núcleo do narrado.

4.2.5. Texto 5

Um dia de arrependimento

Uma fase de minha vida que não esqueço e talvez sirva de base em minha vida.

Eu conheci um homem de 36 anos, muito interessante, inteligente e do bem.

E foi amor de adolescente onde muitas coisas aconteceram mais boas um final triste.

Dois anos de novas experiências, de novos rumos e experiência.

Foi tudo de bom e como foi bom.

Mas infelizmente descobri que ele era casado e como uma adolecentereagi não sei se fui dura demais pelo que hoje passei que dava para mim perdoalo.

Só que minha atitude foi dura e um pouco cruel esqueci as coisas boas que vivemos e só vi o final a notícia ruim.

Que por causa da mentira dele eu também menti.

Falei que havia traído também, para ficar por cima de que.

Hoje isso me incomoda, falei oque não fiz.

Queria pedir perdão a esse meu erro sem mesmo me importar com a mentira dele e deixar bem claro que fui muito feliz no tempo que conheci e que hoje amadureci.

E sem nenhum orgulho Perdão.

A quinta e última produção analisada narra um evento de caráter bastante íntimo: um relacionamento entre uma adolescente e um homem de 36 anos, casado. Entender a razão da escolha desse fato para tratar na narrativa de memórias foge ao escopo desse trabalho de análise, porém a própria justificativa dada pelo narrador nas linhas iniciais do texto talvez possa funcionar como uma explicação razoável acerca do tema escolhido: trata-se de um episódio que deixou profundas marcas na vida de seu protagonista.

A frase inicial da produção “Uma fase de minha vida que não esqueço e talvez sirva de base em minha vida”, permite estabelecer um recorte entre o conteúdo do narrado, que remete à construção “uma fase de minha vida que não esqueço” e o tempo da enunciação “talvez sirva de base em minha vida”. Ainda sobre esse enunciado, um detalhe que chama a atenção é a repetição da expressão “minha vida”. Em que pese o fato de que talvez se assemelhe mais a um indício de que o aluno tem dificuldades em empregar expressões alternativas na exposição de suas ideias, devido a um repertório pouco diversificado, a repetição, neste caso, também reforça o grande impacto que tem tal acontecimento em sua existência.

A paragrafação do texto em análise também é outro elemento que chama a atenção. Nenhum parágrafo tem mais do que duas linhas, sendo a maioria de uma linha apenas. E tal diagramação indica um domínio limitado desse recurso, uma vez que os parágrafos não desenvolvem uma ideia ou encerram um raciocínio completo, compondo, ao fim, uma organização que lembra mais um poema disposto em versos. Ou seja, trata-se de uma questão que necessariamente precisa ser abordada na organização da sequência didática, de modo que o aprendiz possa compreender os mecanismos relacionados à organização do texto em parágrafos e em elementos que devem estar presentes na composição e cada um deles, o que se pode fazer, inclusive, via leitura de textos diversos, e apontando a unidade temática inscrita em cada uma de suas ocorrências (dos parágrafos).

Em relação aos recursos de ordenação temporal da narrativa, eles aparecem com pouca variação e funcionam em quase todo o texto como elementos que assinalam uma distinção entre o tempo do narrado e o tempo da enunciação, como em “*dois anos de novas experiências*” e “*pelo que hoje passei*” respectivamente. No que diz respeito ao emprego dos tempos verbais, diferentemente das outras produções analisadas, nesta predominam os tempos do perfeito (*conheci, aconteceram, foi, descobri, reagi*), nesse sentido, quase não há formas imperfectivas. O que, de certa forma, causa um efeito bastante curioso, considerando que, como vimos, os verbos no imperfeito têm a função de organizar uma espécie de plano de fundo onde as ações se desenrolam (Maingueneau, 2001), e com frequência são empregados para assinalar uma interrupção do fluxo da narrativa, desviar o foco ou controlar o ritmo do narrado etc. No caso da produção em análise, como se trata de uma experiência talvez de foro bastante íntimo, e supostamente difícil de compartilhar (e falamos isso a partir da nossa visão de mundo, que talvez indique até um olhar bastante enviesado sobre a questão tratada), era de se esperar que o narrador empregasse formas imperfectivas para, de certa maneira, controlar o fluxo da narração e “amenizar” o tom da confissão, mas contrariamente a essa expectativa, a experiência do passado é narrada de forma jorrada, sem qualquer tipo de encenação. E tal

opção (se é que se pode falar de opção neste caso) revela uma certa dificuldade em lidar com a estrutura do gênero e os elementos que entram em sua configuração, ainda que, em certo sentido, possa ter sido, eventualmente, uma escolha, ainda que inconsciente, para tratar de um assunto mais delicado.

Sobre o emprego de adjetivos, eles figuram no texto para caracterizar o julgamento das decisões tomadas no passado (*dura, cruel*) e também para caracterizar a pessoa com quem se teve o relacionamento (*interessante, inteligente*). E no que concerne aos procedimentos de anaforização, percebe-se que o item que mais é retomado corresponde à figura do ex-namorado, mas sem muita inovação. Primeiramente tem-se a introdução do referente “um homem de 36 anos”, que em seguida é retomado várias vezes, contudo, sempre através do recurso da pronominalização, como em “*ele*”, “*lo*”, “*dele*”, “*ele*”, “*dele*”, eventualmente pode ser um recurso, ainda que inconsciente, como já destacamos, visando a evitar um detalhamento que expusesse o portador das recordações, ou simplesmente, o mais provável, pode indicar um baixo domínio dos procedimentos de anaforização, ou, quem sabe, as duas coisas.

Curiosamente, trata-se de um tipo de texto em que não é muito fácil dizer para o aluno “talvez fosse melhor você dar mais detalhes sobre esse ou aquele ponto, de modo que seu relato sairia enriquecido”, mas, sem dúvida, há vários pontos que podem ser reavaliados e complementados, recorrendo, por exemplo, a um trabalho mais sistematizado sobre o emprego de marcadores temporais, a fim de que a ordenação cronológica da narrativa ficasse mais clara. Também se poderia trabalhar o emprego de adjetivos como recurso adicional à composição do narrado ou mesmo poderia se desenvolver um trabalho mais aprofundado sobre retomadas anafóricas, o que, de fato, está previsto e será realizado nas oficinas de produção de texto, uma vez que é um tema que se encontra presente na organização da sequência didática.

Para encerrar, um último comentário, mas que diz respeito aos cinco textos de um modo geral. É interessante observar que nenhuma produção se ancora num marco temporal que ultrapasse os limites da experiência pessoal e possa, assim, ser identificado por qualquer pessoa, ou mesmo apenas por pessoas que participem de forma mais próxima das experiências de vida cotidiana dos autores das produções, como um tempo de escola, algo sobre o desenvolvimento da rua, do bairro, da cidade. Os autores dos textos são alunos de uma escola de Franca, uma cidade que tem como base de sua economia a produção de calçados, que enfrenta crises cíclicas, mas nada disso é mencionado. Muitos moradores de Franca vieram de fora, são migrantes e chegaram à cidade justamente por causa do apelo da indústria calçadista.

Mas esse elemento também se encontra ausente. E os problemas e fatos históricos da cidade quase sempre estão vinculados com a história do país, como uma eleição para presidente, uma crise nacional ou um *boom* da economia ou até um acontecimento de grande repercussão, de caráter nacional ou não, mas não há menção a nenhum evento de dimensão histórica, reconhecível e identificável pelo leitor. Talvez bastante embrionariamente esse aspecto seja tratado no texto três, o mais curto, “Passávamos muita dificuldade”, essa declaração provavelmente deve ter alguma relação com um contexto mais amplo, ligado à história da cidade ou do país. Enfim, as épocas não são precisadas, estão soltas no tempo, sem nenhum lastro histórico evidente.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

5.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

A sequência didática iniciou-se com uma apresentação do projeto a ser realizado:

- (a) Gênero: explicamos para os alunos que trabalharíamos com o gênero memórias;
- (b) Esfera de circulação: discutiu-se, nesse momento, onde os textos produzidos nesse gênero costumam circular e os alunos levantaram algumas hipóteses: em livros (a biblioteca da escola dispõe de algumas obras sobre memórias), jornais, revistas, rádio (há um programa em uma emissora da cidade chamado “Uma cartinha, uma saudade” em que as pessoas contam episódios que marcaram suas vidas);
- (c) a forma de produção: escrita;
- (d) quem participaria: os alunos do nono ano.

Fez-se, também, uma exposição mais detalhada acerca do conteúdo dos textos a serem produzidos. Desse modo, após uma explicação preliminar sobre a natureza desse gênero do discurso, os próprios alunos levantaram hipóteses acerca dos possíveis destinatários da produção: seus familiares, amigos, alunos da escola, professores, grupo gestor e funcionários. Ficou definido também que o conteúdo a ser desenvolvido seria proposto após análise da produção inicial.

5.1.1 Produção inicial

Como destacado anteriormente, neste primeiro momento da sequência didática, propôs-se aos alunos a primeira escrita de um texto de caráter memorialístico.

Como ponto de partida, a condução dessa primeira etapa envolveu apenas uma conversa informal sobre o passado vivido, isto é, sobre experiências e lembranças de cunho pessoal. O propósito era deixar os alunos à vontade para exteriorizarem algum tipo de recordação, promovendo-se assim uma interação entre todo o grupo.

Na medida do possível, também se procurou tecer comentários sobre o ato de recordar, refletindo sobre o que está envolvido nessa atividade e de que forma a empreendemos. Também transcrevemos na lousa o excerto abaixo, extraído da obra de Candau (trata-se da obra *Memoria e identidade*), em razão de sua forma simples e por conter alguns elementos importantes para uma abordagem acerca do fenômeno da recordação:

Através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o, coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço), conferindo-lhe sentido. (Candau, 1994, p. 61).

É lógico que a leitura da passagem demandou alguns ajustes e explicações, no entanto os alunos assimilaram bem o seu conteúdo, e fizeram comentários bastante pertinentes sobre essa questão.

Procurou-se abordar o trabalho de memória como uma ação de busca de algo que se encontra ausente, e que demanda, conseqüentemente, certo esforço de quem o empreende. Mas também não se deixou de lado a abordagem de um tipo de memória que surge como uma espécie de “afecção”, no dizer de Ricoeur (2008) – um importante teórico sobre os modos de funcionamento da memória – e apresenta por isso mesmo um caráter de espontaneidade. Muitos alunos constataram que essa “afecção”, de que fala o eminente pensador francês, não ocorre tão espontaneamente assim, surge como decorrência de algum estímulo: uma música que se ouve, uma fragrância, uma imagem, um sabor reexperimentado, etc.

O modo como o outro participa de nossa memória também foi um ponto que se abordou durante a conversa. A ideia era discutir com os alunos se alguém podia apresentar uma recordação que fosse exclusiva, de que diferentes “vozes” não participassem. Para que ficasse claro para o aluno a ideia de que a memória não é exclusiva do indivíduo, recorremos a duas histórias contadas pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs em sua obra *A Memória Coletiva*.

A primeira diz respeito ao escultor e ourives florentino Benvenuto Cellini. De acordo com Halbwachs (2015, p. 44) essa história foi contada pelo italiano na obra *Memórias*. Segundo consta, quando tinha três anos, Cellini encontrou um escorpião dentro de casa e, crendo que fosse uma lagosta, apanhou-o e foi alegremente mostrá-lo ao avô que entrou em pânico e pediu para que o menino entregasse a “lagostinha”, mas o menino chorou, gritou e não quis abrir mão do brinquedo. O pai da criança, ao ver a cena, não hesitou e cortou, com uma tesoura, o rabo e as pinças do aracnídeo, livrando a criança do perigo. Esse episódio envolveu vários membros da família e fez parte de um evento familiar contado e recontado com riqueza de detalhes por muito tempo.

A segunda história narra um episódio da vida do médico e psicólogo francês, Charles Blondel. Quando criança, Blondel entrou sozinho em uma casa abandonada e lá caiu dentro de um poço. O menino não contou o incidente para ninguém, restando-lhe, com o passar do

tempo, apenas uma vaga lembrança daquele acontecimento, ou seja, ele não sabia precisar em que época e qual o lugar exato em que se passou o episódio, ao passo que Cellini sabia quantos anos tinha e onde os fatos ocorreram.

As narrativas foram contadas para mostrar ao aluno que conseguimos mais exatidão e riqueza de detalhes em nossas lembranças quando elas fazem parte da memória do grupo ao qual pertencemos, ou nas palavras de Bosi:

As lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso esquecemos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência (Bosi, 2006, p. 414).

Ou seja, a breve interação com os aprendizes acerca do que é memória e seu modo de funcionamento, revelou que, de uma forma ou de outra, nunca se está sozinho ou totalmente sozinho. Na constituição de nossa história, o outro, e não importa quem ele seja, é um ator sempre presente. Sobre esse aspecto, um ponto interessante levantado pelos alunos diz respeito ao modo como remontamos uma cena do passado, isto é, quando se confronta a lembrança de diferentes pessoas a respeito de um episódio vivido em comum, dificilmente há uma plena correspondência entre os relatos. Segundo Bosi, muitos são os fatores que interferem em nossa memória “como o lugar que alguém ocupa na consideração de seu grupo de vivência diária, onde há desigualdade de pontos de vista, uma repartição desigual de apreço.” (Bosi, 2006, P. 414). Isso significa que cada qual reconstrói o mesmo evento de uma forma pessoal, de acordo com suas idiossincrasias e visão de mundo.

“O outro também nos impede de enterrar de vez uma lembrança indesejada”, comentou uma aluna, destacando que às vezes alguém presenciou algo de que tentamos nos libertar através de seu esquecimento, mas, como esse outro personagem também é portador da mesma recordação, basta cruzarmos com ele que tudo aquilo que se encontrava adormecido volte à tona e ao foco de nossa memória, ou devido ao simples contato com essa pessoa ou porque ela faz questão de tratar do assunto que para nós devia estar enterrado. Enfim, o objetivo era mostrar, tal como postula Ricoeur (2008, p. 24), que “Lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança”, demandando, portanto, o desencadeamento de uma iniciativa por parte do sujeito que vai recordar.

Após essas reflexões, chegamos ao momento da escolha das estratégias, para que a

produção textual se desenvolva dentro de uma relação interlocutiva real, como propõe Geraldi:

[...] a escolha não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz. Considerando-se, por exemplo, as modalidades oral e escrita, é preciso notar que as estratégias são diferentes. Daí os relatos orais em sala de aula, antes da própria escrita, oferecerem já oportunidades para discussões sobre estas diferenças (não como ponto a ser estudado para se saber as diferenças, mas como uma questão que se coloca para o trabalho que se quer executar em face do projeto em que estão professores e alunos engajados) (Geraldi, 2013, p. 164).

Após as discussões sobre o conceito de memórias, em que os alunos opinaram e fizeram suas considerações, abriu-se espaço para que eles relatassem suas lembranças. Foi um momento muito produtivo, pois tanto o professor como os outros alunos foram os interlocutores daquele que relatava a respeito da infância pobre e sofrida, sobre um casamento em que se descobriu no altar que um “ex-amor” era padrinho, as confusões criadas por uma menina que tinha como animal de estimação uma galinha, as lembranças dos presentes natalinos tão diferentes dos de hoje em dia. Foram muitas histórias bonitas, umas tristes, outras alegres, naquele momento o aluno tinha a palavra e se orgulhava disso, pois todos os outros ali presentes se interessavam pelas suas lembranças, faziam perguntas, pediam mais detalhes e intervinham para testemunhar que tinham vivido uma situação semelhante.

Após esses relatos, foi solicitada, aos alunos, a escrita dessas lembranças. Discutiu-se nesse momento o plano de escrita, alguns alunos, em princípio, resistiram à proposta, no entanto, foi colocado para eles que não seria uma “redação” para nota e sim um projeto de produção de texto que, ao final, formaria uma coletânea de memórias que seria lida pelos colegas, amigos e membros da família, além do professor.

5.1.2 Oficinas

Após a análise dos textos escritos nessa primeira produção é que elaboramos as três oficinas, nas quais trabalhamos de forma particularizada algum tipo de dificuldade identificada na produção inicial, tais como o emprego dos tempos verbais (imperfeito e perfeito) na composição da narrativa, o estudo dos fenômenos de anaforização, descrição, formas de materialização do discurso relato, emprego do adjetivo, etc.

5.2 A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS

OFICINA I	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar o gênero memórias para que o aluno conheça sua funcionalidade comunicativa e suas características estruturais. ✓ Identificar no texto as marcas de tempo e lugar. ✓ Levar o aluno a perceber a progressão do texto por meio dessas marcas. 	
Atividade: leitura dos textos:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Pinguinho” da obra “Cazuza” de Viriato Correa, comentários sobre a biografia do autor; 	
Execução:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propor uma discussão sobre “memória” e “memórias” ✓ Ler com a classe o texto “Pinguinho” fazendo o levantamento de algumas marcas caracterizadoras do gênero (emprego da 1ª pessoa, predomínio de tempos verbais no pretérito, marcas de tempo). ✓ Posteriormente fazer, junto com os alunos, o levantamento das marcas de tempo e de lugar dando ênfase à importância dessas marcas para a progressão do texto. 	
Tempo previsto: 4 aulas	Material: texto impresso, dicionários

Atividades desenvolvidas na oficina I:

- 1) Essa primeira oficina foi elaborada após a análise da primeira produção de texto do aluno, no entanto, é importante que se reforce para a classe que o gênero discursivo a ser trabalhado é o gênero memórias, o que pode ser feito retomando a discussão sobre

o conceito de memória e de memórias. Num primeiro momento, é interessante ouvir qual é o entendimento do aluno a respeito desses dois termos. Depois o professor pode confrontar as percepções do aluno com a definição dos termos memória e de memórias.

- 2) É interessante que se peça ao aluno que traga para essa primeira oficina fotos, músicas, objetos que remetam ao passado. Pode-se fazer uma exposição de fotos e objetos, ouvir-se músicas. Esse tipo de atividade cria um clima de descontração e pode ser muito positivo para o desenvolvimento das oficinas.

- 3) Leitura e análise do texto:

O professor pode fazer uma leitura inicial para que os alunos conheçam a história.

Pinguinho

1 No lugarejo em que nasci dava-se uma singularidade que eu não sei se ocorria em outra parte do mundo: o dia mais alegre era aquele em que morria alguma pessoa.

2 Explica-se. No povoado, quando alguém estava para morrer, mandava-se avisar à gente da redondeza. E, logo que o doente fechava os olhos, a sua casa se enchia. Vinham, não só os vizinhos ali de perto, como os de cinco, sete e mesmo de dez léguas distantes.

3 O trabalho paralisava. Os lavradores não iam às roças; os vaqueiros não iam ao campo; a escola não se abria e até as casas de negócios fechavam as portas.

4 E o lugarejo, dorminhoco e triste dos dias comuns da vida, agitava-se, vivamente, nos raros dias de morte.

5 A todo o instante chegavam bandos de homens e mulheres, ora em cavalos que alegravam os ares com relinchos, ora em carros de bois que vinham chiando pelos caminhos.

6 A povoação transformava-se num formigueiro ruidoso de crianças. No sertão, quando uma família sai de casa para ir à de um defunto, sai completa, os grandes, a filharada e até mesmo os cachorros. e uma explicação para o leitor

7 Os grandes ficam na sala e no terreiro do morto, a prestar as homenagens do

costume; a meninada, essa vem para fora, para a sombra das árvores, brincar em liberdade.

8 No meu tempo, quando morria alguém no povoado, para nós, os pequeninos, o dia inteiro era de traquinada, de algazarra e de alegria. Os taludos juntavam-se lá com os taludos; nós, pequeninos, brincávamos com os pequeninos.

9 Talvez fôssemos mais de trinta, mais de quarenta. Mas nenhum, nenhum tão afoito e tão disposto a brincar como o Pinguinho.

10 O Pinguinho devia ser o mais velho de todos nós, mas, tão franzino e tão frágil, que parecia o mais novo. Magro, pescoço comprido, ombros estreitos, ossinhos de fora. Uma tossezinha seca. Mãos sempre geladas, testa sempre quente. Mas, o que nele havia de belo, de vivo e de brilhante, eram os olhos, dois grandes olhos negros e febris, como que iluminados por um eterno desejo de viver.

11 Como não podia correr porque cansava e não podia gritar porque tossia, o Pinguinho animava a brincadeira. Se a cabra-cega ia aborrecendo, fazia-nos mudar para a boca-de-forno; se a boca-de-forno já não despertava entusiasmo, lembrava a gangorra, o remporeá, o anel, ou qualquer outro brinquedo.

12 Foi ele que, uma vez (na manhã da morte do Chico da Lúcia), se apresentou entre nós com quatro rodas de ferro, encontradas atrás da casa da máquina de descarçar algodão.

13 Não sei onde se foi buscar um caixão de bacalhau, não sei onde se arranjaram martelo e pregos. Em pouco, estava armado um carro.

14 E o carro encheu-nos o grande dia. Dois garotinhos dentro, outros dois empurrando e a pequenada a revezar-se dirigida pelo Pinguinho que, por ser doentio e dono das rodas, não empurrava nunca e era empurrado sempre.

15 A morte parecia-nos um bem que Deus mandava às crianças da terra para que elas brincassem em liberdade.

16 Vivíamos a desejá-la através dos nossos sonhos como se deseja um brinquedo através dos vidros de uma vitrina.

17 Quando o enterro saía e a meninada de fora partia com os pais, as nossas almas ficavam mais tristes do que as casas em que o luto havia entrado. Para nós, que nada sabíamos da morte, nada mais tinha havido do que um maravilhoso dia de brinquedo, que terminava inesperadamente.

18 E as nossas cabecinhas inconscientes punham-se então a fazer cálculos, desejando outro dia como aquele. Quando haveria de novo tanta criança, tanta alegria e tanta liberdade? Quando morreria outra criatura?

19 Quem mais acertava nos cálculos era a Chiquitita. Bastava dizer que um doente morreria em breve, para que o doente não durasse um mês.

20 Vivíamos sonhando com os dias de luto que traziam grandes dias de folguedos.

21 O Maneco repetia constantemente com a boca cheia de língua:

22 — Se eu fosse Deus Nosso Senhor, três vezes por semana tinha que haver um defunto.

23 De uma feita, a Tetéia nos encheu de inveja. Garantiu-nos que em breve a brincadeira seria no seu quintal. Tinha em casa três pessoas para morrer: a tia velha, a avó e o padrasto de sua mãe.

24 Para nosso entendimento aquilo era uma fortuna. Nós que nada sabíamos da vida, só víamos na morte motivo de brinquedo.

25 Um dia, quando brincávamos a cabra-cega, o Pinguinho, ao amarrar a venda nos olhos da Rosa, sentiu uma dor no peito, uma sufocação e quis gritar. Mas, em vez de grito, o que lhe saiu da boca foi uma golfada de sangue. Carregamo-lo nos braços para casa.

26 À noite, o pobrezinho ardia em febre. Não comeu mais, não saiu mais do fundo da rede. De quando em quando — golfadas de sangue. E emagrecendo, emagrecendo — ficou pele e osso.

27 Não lhe saíamos de perto. Quando podíamos enganar a vigilância de nossos pais, íamos para junto dele, consolar-lhe os sofrimentos.

28 Numa manhã, linda manhã em que as andorinhas brincavam no céu como garotinhos travessos, ele morreu.

29 O povoado encheu-se. Foi criança, criança, como eu nunca vi tanta na minha vida. Não podia haver dia melhor para se brincar. Mas (surpresa para toda a gente!) nenhum de nós brincou. Nenhum de nós saiu, sequer, para o terreiro.

30 Ficamos todos em derredor do cadáver, sossegadinhos, tristes, silenciosos. Quando queríamos falar uns aos outros, era baixinho, aos cochichos, como se temêssemos perturbar a majestade da dor que nos afligia.

31 Tínhamos, pela primeira vez, compreendido a morte. Era a primeira vez que ela nos tocava de perto.

32 E, dali por diante, quando alguém morria no povoado, nunca mais enchemos de alaridos os terreiros e os quintais.

33 Nunca mais fizemos de um dia de luto um dia de festa.

34 Dali por diante, a morte ficou sendo para nós uma coisa séria, muito séria e muito

triste.

(Correa, 1992, pp. 30-32)

Para iniciar as oficinas que compõem a sequência didática, escolhemos o texto “Pinguinho” que faz parte do livro “Cazuza” de Viriato Correa, obra em tom memorialístico, que narra a trajetória do menino Cazuza desde as primeiras experiências escolares até sua estadia em um colégio interno na capital do Maranhão. Escolhemos essa obra justamente por seu tom memorialístico e também por ser um texto de fácil leitura e entendimento por parte dos alunos.

O professor pode sugerir ao aluno que pesquise sobre a vida e obra do autor.

Para iniciar o estudo do texto, primeiramente, devemos lembrar ao aluno de que no texto narrativo há alguém contando uma história e que essa história pode ser narrada em primeira ou em terceira pessoa. É importante reafirmar para o aluno que, em uma narração em primeira pessoa (eu, nós), o narrador ao mesmo tempo que conta a história, também dela participa. Enquanto que o narrador em terceira pessoa (ele, ela, eles, elas) apenas narra o acontecido. A retomada dessas informações sobre o foco narrativo é importante na medida em que se configura uma oportunidade para o aluno retomar o texto lido e voltar sua atenção para a voz que conduz a história.

O texto “Pinguinho”, por se tratar de um texto memorialístico, apresenta o narrador em primeira pessoa, que pode ser identificada pelo uso de pronomes (eu, nós, nosso) e pelo emprego de verbos na primeira pessoa: “No lugarejo em que **nasci** dava-se uma singularidade que **eu** não **sei** se ocorria em outra parte do mundo: o dia mais alegre era aquele em que morria alguma pessoa”.

O professor, ao situar no texto as marcas que remetem ao “eu” que enuncia, deve mostrar que em alguns momentos surge um “nós”: “Foi ele que [...], se apresentou entre **nós** com quatro rodas de ferro” Além disso, a primeira pessoa também pode ser identificada nos pronomes possessivos “nosso”, “nossas”. Aqui, é interessante ouvir os alunos acerca da mudança eu-nós e dos efeitos que produz. Se se mantivesse o “eu” ao longo do texto, mudaria alguma coisa na história? Quem são “nós”?

Na sequência, o professor deve frisar que, ao escrever um texto de memórias, por ser uma lembrança pessoal, quem o escreve opta, em princípio, pela primeira pessoa do singular. Além disso, é importante enfatizar que esse foco é um tanto quanto parcial, uma vez que

apresenta os fatos de acordo com a visão de mundo de um “eu”, de suas vivências que, por serem representadas, não são um relato fiel de fatos ocorridos, mas lembranças vividas.

Outra característica a ser destacada é que, no texto lido, o narrador situa o leitor em um dado tempo e em um dado espaço, como podemos observar nessas passagens:

No lugarejo em que nasci dava-se uma singularidade que eu não sei se ocorria em outra parte do mundo: o dia mais alegre era aquele em que morria alguma pessoa. Explica-se.

No povoado, quando alguém estava para morrer, mandava-se avisar à gente da redondeza.

No meu tempo, quando morria alguém no povoado, para nós, os pequeninos, o dia inteiro era de traquinada, de algazarra e de alegria. Os taludos juntavam-se lá com os taludos; nós, pequeninos, brincávamos com os pequeninos [...].

Numa manhã, linda manhã em que as andorinhas brincavam no céu como garotinhos travessos, ele morreu.

As marcas “No lugarejo em que nasci”, “no povoado” revelam ao leitor que a história se passa na cidade natal do narrador, as expressões lugarejo e povoado indicam que é uma cidade pequena. As marcas de tempo mostram que a história é contada em um momento posterior àquele em que ocorreu (“no meu tempo”), sugerem ainda que o acontecimento mais importante ocorreu em uma “linda manhã”. O professor, ao chamar a atenção para a seleção dessas marcas, para os sentidos que seu uso permite construir, não pode deixar de lembrar, também, de seu papel na coesão do texto.

Alguns elementos coesivos são diretamente responsáveis pela progressão do texto, conforme afirma Koch:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre seguimentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relação semânticas e/ou pragmáticas, à medida que faz o texto progredir. (Koch, 2007, p. 53).

No texto em questão, podemos mostrar aos alunos como as marcas de tempo e espaço e o emprego dos verbos podem contribuir para a progressão da narrativa de memórias.

No lugarejo em que nasci → **no povoado** → **quando** alguém estava para morrer → **logo** que o doente fechava os olhos → **a todo instante** chegavam → **no meu tempo** → **quando** morria alguém **no povoado**

O professor pode apresentar os termos fora do texto, como no quadro acima, para que o aluno perceba a progressão da narrativa e o papel desses elementos na construção de memórias. Não há necessidade de apresentar listas contendo diferentes elos coesivos tampouco o conceito de coesão. Basta que o professor identifique junto com a turma as várias marcas presentes no texto que está sendo estudado e destaque sua função. Assim, os aprendizes atentam para o “como” se constrói a progressão e a continuidade dos eventos no texto narrativo, ampliando seu conhecimento sobre os elementos linguísticos que permitem tal progressão.

Outro elemento importante para o desenvolvimento da narrativa, que deve ser bastante discutido com a classe, é o emprego dos tempos verbais. Voltando ao quadro apresentado, o professor pode promover uma discussão em torno da presença de outros elementos, além dos destacados, responsáveis pelo desenvolvimento da ação. Aqui, o objetivo é levar os aprendizes a apontar os verbos e apreender a diferença entre eles, como no quadro abaixo:

nasci estava morrer fechava chegavam morria

Mais uma vez, não é necessário fazer uma classificação dos verbos e dos tempos verbais, mas é importante que o professor conheça estudos que tenham por objeto o emprego dos verbos e sua função nos textos, particularmente, os efeitos expressivos promovidos pelo emprego dos verbos nos textos narrativos. Nesse sentido, Koch e Elias (2014), em consonância com o que propõe Maingueneau (2001), citado anteriormente, afirmam que os tempos verbais permitem que se criem dois planos dentro do texto narrativo, um que faz com que a narrativa avance e o outro que funciona como um “plano de fundo”:

Os **tempos verbais** pertencem a dois grandes grupos: os que **servem para narrar** e os que **servem para comentar, opinar**. Em cada um desses

grupos, há **(os) tempo(s) básico(s), que não expressam perspectiva**, apenas sinalizam que se trata de relato ou comentário; e outros, com **perspectiva retrospectiva** (para eventos anteriores ao tempo-base) e **prospectiva** (para eventos posteriores ao tempo base).

No **grupo dos tempos da narrativa**, há **dois tempos-base**: o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo: **o perfeito indica o primeiro plano**, ou seja, as ações propriamente ditas, que fazem a narrativa avançar; e o **imperfeito assinala o segundo plano ou o plano de fundo** (caracterização do espaço e das personagens da narrativa) (Koch; Elias, 2014, p. 157, grifos das autoras).

Cabe ao professor explorar os recursos apontados por Koch e Elias (2014), examinando a forma como os verbos são mobilizados nos textos. No segundo quadro apresentado, excetuando o verbo no infinitivo, temos apenas um verbo responsável pela progressão propriamente dita (*nasci*), os restantes constroem o “plano de fundo” da história.

Nesta perspectiva, a leitura do texto “Pinguinho” mostra que a ação se desenvolve alternadamente entre os dois planos. No primeiro parágrafo, temos “nasci” e “sei” no pretérito-perfeito e “dava-se” e “ocorria” no pretérito imperfeito; do segundo ao sexto parágrafos passa-se para o segundo plano, ou seja, para o mundo comentado, dessa forma, a narrativa fica suspensa para que o narrador descreva o que acontecia quando morria alguém no povoado, há nesse trecho um predomínio dos verbos no pretérito imperfeito, como podemos notar no quadro a seguir:

Explica-se. No povoado, quando alguém **estava** para morrer, **mandava-se** avisar à gente da redondeza. E, logo que o doente **fechava** os olhos, a sua casa se enchia. **Vinham**, não só os vizinhos ali de perto, como os de cinco, sete e mesmo de dez léguas distantes.

O trabalho **paralisava**. Os lavradores não **iam** às roças; os vaqueiros não **iam** ao campo; a escola não se abria e até as casas de negócios **fechavam** as portas.

No sétimo parágrafo, o autor passa a empregar os verbos no presente do indicativo:

Os grandes **ficam** na sala e no terreiro do morto, a prestar as homenagens do costume; a meninada, essa **vem** para fora, para a sombra das árvores, brincar em liberdade.

Nesse momento a narrativa para a fim de dar lugar às explicações do narrador. De acordo com Koch e Elias (2014, p. 158, grifo da autora) “vale destacar que uma sequência de formas no presente, bem como no pretérito perfeito com valor retrospectivo em relação ao presente, além dos tempos compostos com eles formados, assinala que se trata de **um comentário**”. Essa mudança de plano operada pelo narrador ocorre a todo momento no texto.

No 9º parágrafo, o autor emprega o verbo no pretérito perfeito, no entanto, não há uma mudança de plano, a noção de caracterização advinda dos parágrafos anteriores permanece.

Talvez **fôssemos** mais de trinta, mais de quarenta. Mas nenhum, nenhum tão afoito e tão disposto a brincar como o Pinguinho.

É necessário atenção ao analisar o emprego dos tempos verbais, porque não basta o verbo estar no pretérito perfeito ou imperfeito para que haja a mudança na atitude comunicativa, conforme ensina Koch:

Em português, são tempos do mundo comentado o *presente do indicativo*, o *pretérito perfeito* (simples e composto), o *futuro do presente*, e tempos do mundo narrado, o *pretérito perfeito simples*, o *pretérito imperfeito*, o *pretérito mais-que-perfeito* e o *futuro do pretérito do indicativo* (Koch, 2007, p. 58, grifos da autora).

Percebemos no excerto que o pretérito perfeito do indicativo figura tanto no “mundo comentado”, quanto no “mundo narrado” e o professor deve estar atento a essas ocorrências, pois somente quando se explora o verbo dentro do contexto de uso é que se poderá afirmar se há um comentário ou uma ação.

No quadro a seguir, pode-se perceber melhor como funciona essa mudança de plano:

*Foi ele que, uma vez (na manhã da morte do Chico da Lúcia), se **apresentou** entre nós com*

quatro rodas de ferro, encontradas atrás da casa da máquina de descarregar algodão.

*Não sei onde se foi buscar um caixão de bacalhau, não sei onde se **arranjaram** martelo e pregos.* Em pouco, estava armado um carro.

*E o carro **encheu**-nos o grande dia. Dois garotinhos dentro, outros dois empurrando e a pequenada a revezar-se dirigida pelo Pinguinho que, por ser doentio e dono das rodas, não **empurrava** nunca e era empurrado sempre.*

A morte **parecia**-nos um bem que Deus **mandava** às crianças da terra para que elas brincassem em liberdade.

Vivíamos a desejá-la através dos nossos sonhos como se deseja um brinquedo através dos vidros de uma vitrina

Podemos observar que o trecho em itálico apresenta verbos no pretérito perfeito e que há uma progressão da narrativa *foi ele que → se apresentou entre nós → foi buscar → arranjaram*. No final do primeiro parágrafo, temos: “Em pouco, **estava** armado um carro”, em que verificamos que há uma pausa na narrativa para se apresentar um comentário. O mesmo acontece no final do segundo parágrafo: “por ser doentio e dono das rodas, não **empurrava** nunca e **era** empurrado sempre”.

Essa mudança de plano fica mais evidente ainda quando comparamos os trechos em itálico com os trechos não destacados. Os dois últimos parágrafos apresentam verbos no pretérito imperfeito, houve uma mudança na atitude comunicativa, passou-se da narrativa para o comentário.

O excerto a seguir mostra que, às vezes, a mudança de um plano para outro pode ocorrer dentro do mesmo parágrafo.

Numa manhã, linda manhã em que as andorinhas **brincavam** no céu como garotinhos travessos, ele **morreu**.

Nesse exemplo, passou-se da descrição para a ação.

O professor pode explorar cada parágrafo do texto para que o aluno perceba essa mudança de perspectiva e a empregue na reescrita do seu texto.

OFICINA II	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atentar para as passagens descritivas dos textos analisados ✓ Reconhecer o uso dos sentidos para captar as impressões sensoriais ✓ Identificar as marcas caracterizadoras de pessoas, ambientes, objetos, etc. ✓ Identificar as marcas caracterizadoras de emoções, etc. ✓ Rever as marcas de tempo e a progressão do texto. 	
Atividade	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura dos textos: “Minha terra, minha casa minha gente” da obra “Cazuza” de Viriato Correa; 	
Execução:	
<p>Antes da leitura do texto, retomar as características funcionais e estruturais do gênero memórias. Dividir a turma em duplas, cada dupla receberá um texto e analisará os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Título, autor; ✓ Assunto; ✓ Marcas caracterizadoras do ambiente, pessoas, objetos, conforme o texto recebido; ✓ Marcas caracterizadoras de sensações; ✓ Marcas caracterizadoras de tempo e lugar; <p>Resolver as questões propostas.</p>	
Tempo previsto: 4 aulas	Material: texto impresso, dicionários

Atividades desenvolvidas na oficina II.

Após os alunos identificarem as marcas caracterizadoras do ambiente e das pessoas, o professor deve ler o texto com a classe.

Minha terra, minha casa, minha gente

PIRAPEMAS, o povoado em que eu nasci, era um dos lugarejos mais pobres e mais humildes do mundo. Ficava à margem do Itapicuru, no Maranhão, no alto da ribanceira do rio.

Uma ruazinha apenas, com vinte ou trinta casas, algumas palhoças espalhadas pelos arredores e nada mais. Nem igreja, nem farmácia, nem vigário. De civilização — a escola, apenas.

A rua e os caminhos tinham mais bichos do que gente. Criava-se tudo à solta: as galinhas, os porcos, as cabras, os carneiros e os bois.

Vila pacata e simples de gente simples e pacata. Parecia que ali as criaturas formavam uma só família. Se alguém matava um porco, a metade do porco era para distribuir pela vizinhança. Se um morador não tinha em casa café torrado para obsequiar uma visita, mandava-o buscar, sem-cerimônia, ao vizinho.

A melhor casa de telha era a da minha família, com muitos quartos e largo avarandado na frente e atrás. Chamavam-lhe a casa-grande por ser realmente a maior do povoado.

Para aquela gente paupérrima, éramos ricos.

Meu pai tinha umas duzentas cabeças de gado no campo, uma engenhoca de moer cana, uma máquina de descaroçar algodão e uma casa de negócios, em que vinham comprar moradores até de quinze ou vinte léguas distantes.

Não havia no lugarejo ninguém mais importante do que meu pai. Era tudo: autoridade policial, juiz, conselheiro, até médico.

A sua figura inspirava respeito; a sua presença serenava discórdias. Se havia uma desordem, mal ele chegava a desordem acabava. Bastava que desse razão a uma pessoa, para que todo mundo afirmasse que essa pessoa é que estava com a razão. Os seus conselhos faziam marido e mulher, desunidos, voltarem a viver juntos. Ninguém tomava um remédio sem lhe perguntar que remédio devia tomar.

Era um homem inculto, mas com uma inteligência tão viva, que se acreditava ter ele cursado escolas. E, ao lado disso, uma alma aberta, franca, alegre, jovial e generosa, que fazia amigos ao primeiro contato.

Nossa casa vivia cheia de gente. Gente da família, gente do povoado, gente de fora.

Meus pais eram padrinhos de quase toda a meninada dos arredores e o maior prazer de minha mãe era criar.

Se uma de suas comadres morria, deixando filhos pequeninos, ela, a pretexto de que

as madrinhas devem ser segundas mães, ia buscá-los para que não morressem de abandono e de fome.

Às vezes, pela porta adentro, nos entravam verdadeiras braçadas de fedelhos, enchendo os quartos de alaridos e de berros. E minha mãe os criava com os mesmos cuidados e os mesmos carinhos com que criava os filhos.

Os "gaiolas" (vaporezinhos de roda que faziam a navegação do rio) paravam no povoado para se abastecer de lenha e para embarcar e desembarcar mercadorias e passageiros.

Não sei por que, os fazendeiros do sertão, quando tinham de tomar passagem para a capital, preferiam aquele porto insignificante. Rara era a semana em que não chegava gente de fora à povoação.

E, como a nossa casa era a maior de todas, era nela que eles se hospedavam.

No interior do Brasil a hospitalidade é um dever sagrado que se cumpre religiosamente. Nossa casa vivia apinhada de criaturas estranhas vindas de longe.

Às vezes, tarde da noite, ouviam-se rumores no terreiro. Eram hóspedes pedindo pousada.

Ao hóspede que chega não se pergunta de que precisa. Quem vem de longe, através de caminhos difíceis e desertos, certamente tem cansaço e fome. Necessita de alimento e de cama.

À nossa porta, ora à meia-noite, ora mais tarde, chegavam frequentemente dez, doze, quinze pessoas desconhecidas. A essa hora acordavam meu pai e minha mãe para mandar fazer comida para os hóspedes.

Em certos dias, ao amanhecer, eu despertava num quarto que não era o meu e no meio de um punhado de crianças. É que nem sempre havia redes para todas as pessoas de fora. A família desalojava-se: dormiam duas ou três pessoas juntas, para que não faltasse acomodação aos estranhos.

Em outras ocasiões, quando os hóspedes chegavam, o "gaiola" havia passado na véspera. Só havia outro, dez ou quinze dias depois.

Dez ou quinze dias ficavam famílias inteiras em nossa casa, morando e comendo tranquilamente.

Ao se despedirem apertavam a mão de minha mãe, apertavam a mão de meu pai, dizendo-lhes "obrigado" e nada mais.

Ê que nada mais lhes era permitido. No sertão do Brasil, quem perguntar o preço da

hospedagem ofende aquele que a deu.

A hospitalidade por lá é uma religião e ninguém se furta a um dever religioso.

(Correa, 1992, pp.16-18)

É importante despertar a atenção do aluno para que ele perceba o quanto uma descrição bem elaborada enriquece o texto. A descrição deve levar o leitor a formar uma imagem do objeto, do ambiente ou das pessoas. Essa imagem pode ser elaborada de forma gradual, criando-se uma certa expectativa no leitor, um certo suspense, até que a imagem seja totalmente elaborada. O professor deve levantar hipóteses junto com os alunos.

Primeiro é interessante discutir a perspectiva em que o narrador se coloca. O narrador começa descrevendo o lugar em que nasceu a partir de uma perspectiva mais ampla, como uma câmera que focaliza a partir de um plano superior. Depois vai se aproximando da rua e das pessoas.

Nos primeiros parágrafos (1 a 4), utiliza-se dos adjetivos “pobres” e “humildes” para singularizar o lugar. Ao valer-se desses adjetivos, logo no primeiro parágrafo, o narrador cria uma certa expectativa no leitor: o que será que alguém tem a dizer a respeito de um vilarejo pobre e humilde cravado no interior do Maranhão?

No segundo parágrafo o narrador fecha a imagem focalizando a única rua do vilarejo. (Nesse momento, é importante abordar a questão da perspectiva na narrativa. É importante que o aluno reconheça que, no caso desse texto, parte-se de um plano maior, mais geral, o povoado, para um mais específico, as ruas, as casas, as pessoas. Segundo Othon M. Garcia (1988, p. 232, grifo nosso) “Ao contrário da pintura, a descrição vai apresentando o objeto **progressivamente** detalhe por detalhe, em ordem tal que o leitor possa combinar suas impressões isoladas para formar uma imagem unificada”⁴. Quando se fala em “detalhes por detalhe” não se quer dizer que o objeto deve ser descrito nos mínimos detalhes, mas que se siga uma ordem, que se valorize pontos importantes que permitam ao leitor criar uma imagem do objeto descrito. A leitura completa do texto “Minha terra, minha casa, minha gente” vai mostrar que o narrador não segue uma ordem rígida na descrição, como veremos adiante.

Ao focalizar, no segundo parágrafo, a única rua do povoado o narrador evidencia a razão de ter dito que “era um dos lugares mais pobres e humildes do mundo”, pois o vilarejo possuía casas muito modestas e carecia de instituições públicas e privadas.

⁴ Apenas destacando que este autor não trabalha especificamente com a noção de gênero do discurso, porém devido ao seu caráter didático e à pertinência de suas explicações, resolvemos empregá-lo como referência à discussão do presente tópico.

No quarto parágrafo o autor se vale de um recurso bastante significativo para descrever a vila e as pessoas, isto é, recorre a um jogo de palavras: “Vila pacata e simples de gente simples e pacata”, em que a troca de posição dos adjetivos produz um interessante efeito expressivo. Ao repetir os mesmos adjetivos para descrever o vilarejo e as pessoas reafirma a imagem de tranquilidade e sossego, e, além do mais, reforça a ideia de que é um lugar carente de recursos. É importante, nesse momento, discutir com os alunos que a repetição de termos dentro de um texto nem sempre é algo empobrecedor e pode ser um recurso valioso, se bem trabalhado. Neste mesmo parágrafo encontramos características de lugares típicos do interior do país, com seus costumes e modo de viver bem peculiares. Durante essa análise o professor deve estimular o aluno a relacionar as peculiaridades do vilarejo com os lugares vividos em sua infância ou mesmo com lugares que conhece ou em que vive atualmente, uma vez que, ainda que esse texto tenha sido escrito na década de trinta do século passado, o Brasil ainda possui cidades pequenas e vilas que não se distanciam muito do vilarejo descrito nos texto.

Nos parágrafos quinto e sexto o texto focaliza a casa do narrador, descrevendo-a sem detalhamento.

A partir do sétimo parágrafo, o autor começa a descrever o pai, também numa perspectiva progressiva: a situação financeira (meu pai tinha), a importância dentro daquela sociedade (era tudo), o respeito que alcançava (serenava discórdia, chegava a desordem acabava) e por último os traços psicológicas (inteligência viva, alma aberta, franca, alegre, jovial e generosa). Outro ponto a ser considerado é que pouco se diz sobre os aspectos físicos do pai, o narrador seleciona somente algumas particularidades.

A partir do 11º parágrafo, retoma a descrição da casa da família a partir de uma outra ótica, focaliza a família e o modo como viviam ali.

No 15º parágrafo, volta-se novamente para o exterior, fala dos gaiolas “(vaporzinhos de roda que faziam a navegação do rio”. A descrição dos gaiolas não se faz sem razão, a partir das informações sobre as embarcações é que vai se revelar ao leitor que sua casa era praticamente uma hospedaria, que vivia lotada de viajantes e pessoas desconhecidas.

O professor pode concluir discutindo com os alunos que a descrição é muito importante para enriquecer um texto de memória e que o aluno não precisa descrever todos os detalhes do ambiente e da pessoa, basta saber escolher aqueles pontos que vão conseguir fazer com que o leitor crie uma expectativa acerca dos objetos, dos ambientes ou das pessoas, que vão figurar na história.

OFICINA III	
Objetivos	
✓ Investigar as retomadas anafóricas presentes na superfície do texto	
Atividades:	
✓ Leitura do conto: “Um cinturão”, de Graciliano Ramos	
✓ Leitura do conto: “Tortura e glória” de Clarice Lispector	
Execução:	
✓ O professor deve explorar junto com o aluno as formas de retomada anafórica presentes na superfície dos contos.	
Tempo previsto: 4 aulas	Folhas e texto impresso

Um cinturão

1 As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e figurei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural.

2 Os golpes que recebi antes do caso do cinturão, puramente físicos, desapareciam quando findava a dor. Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal – e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, sem querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó. Se não fosse ele, a flagelação me haveria causado menor estrago. E estaria esquecida. A história do cinturão, que veio pouco depois, avivou-a.

3 **Meu pai** dormia na rede, armada na sala enorme. Tudo é nebuloso. Paredes extraordinariamente afastadas, rede infinita, os armadores longe, e **meu pai** acordando, levantando-se de mau humor, batendo com **os chinelos no chão, a cara enferrujada.**

Naturalmente não me lembro da ferrugem, das rugas, da voz áspera, do tempo que ele consumiu rosnando uma exigência. Sei que estava bastante zangado, e isto me trouxe a covardia habitual. Desejei vê-lo dirigir-se a minha mãe e a José Baía, pessoas grandes, que não levavam pancada. Tentei ansiosamente fixar-me nessa esperança frágil. **A força de meu pai** encontraria resistência e gastar-se-ia em palavras.

4 Débil e ignorante, incapaz de conversa ou defesa, fui encolher-me num canto, para lá dos caixões verdes. Se o pavor não me segurasse, tentaria escapulir-me: pela porta da frente chegaria ao açude, pela do corredor acharia o pé do turco. Devo ter pensado nisso, imóvel, atrás dos caixões. Só queria que minha mãe, sinhá Leopoldina, Amaro e José Baía surgissem de repente, me livrassem daquele perigo.

5 Ninguém veio, **meu pai** me descobriu acorocado e sem fôlego, colado ao muro, e arrancou-me dali violentamente, reclamando um cinturão. Onde estava o cinturão? Eu não sabia, mas era difícil explicar-me: atrapalhava-me, gaguejava, embrutecido, sem atinar com o motivo da raiva. **Os modos brutais**, coléricos, atavam-me; **os sons duros** morriam, desprovidos de significação.

6 Não consigo reproduzir toda a cena. Juntando vagas lembranças dela a fatos que se deram depois, imagino **os berros de meu pai, a zanga terrível**, a minha tremura infeliz. Provavelmente fui sacudido. O assombro gelava-me o sangue, escancarava-me os olhos.

7 Onde estava o cinturão? Impossível responder. Ainda que tivesse escondido *o infame objeto*, emudeceria, tão apavorado me achava. Situações deste gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as conseqüências delas me acompanharam.

8 **O homem** não me perguntava se eu tinha guardado *a miserável correia*: ordenava que a entregasse imediatamente. **Os seus gritos** me entravam na cabeça, nunca ninguém se esgoelou de **semelhante maneira**.

9 Onde estava o cinturão? Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como se fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro. A horrível sensação de que me furam os tímpanos com pontas de ferro.

10 Onde estava o cinturão? A pergunta repisada ficou-me na lembrança: parece que foi pregada a martelo.

11 **A fúria louca** ia aumentar, causar-me sério desgosto. Conservar-me-ia ali desmaiado, encolhido, movendo os dedos frios, os beiços trêmulos e silenciosos. Se o moleque José ou um cachorro entrasse na sala, talvez **as pancadas** se transferissem. O moleque e os cachorros

eram inocentes, mas não se tratava disto. Responsabilizando qualquer deles, **meu pai** me esqueceria, deixar-me-ia fugir, esconder-me na beira do açude ou no quintal.

12 Minha mãe, José Baía, Amaro, sinhá Leopoldina, o moleque e os cachorros da fazenda abandonaram-me. Aperto na garganta, a casa a girar, o meu corpo a cair lento, voando, abelhas de todos os cortiços enchendo-me os ouvidos – e, nesse zunzum, **a pergunta medonha**. Náusea, sono. Onde estava **o cinturão**? Dormir muito, atrás de caixões, livre do martírio.

13 Havia uma neblina, e não percebi direito os movimentos de **meu pai**. Não **o** vi aproximar-se do torno e pegar o chicote. **A mão cabeluda** prendeu-me, arrastou-me para o meio da sala, a folha de couro fustigou-me as costas. Uivos, alarido inútil, estertor. Já então eu devia saber que gogos e adulações exasperavam **o algoz**. Nenhum socorro. José Baía, meu amigo, era um pobre-diabo.

14 Achava-me num deserto. A casa escura, triste; as pessoas tristes. Penso com horror nesse ermo, recordo-me de cemitérios e de ruínas mal-assombradas. Cerravam-se as portas e as janelas, do teto negro pendiam teias de aranha. Nos quartos lúgubres minha irmãzinha engatinhava, começava a aprendizagem dolorosa.

15 Junto de mim, **um homem furioso**, segurando-me um braço, açoitando-me. Talvez as vergastadas não fossem muito fortes: comparadas ao que senti depois, quando me ensinaram a carta de A B C, valiam pouco. Certamente o meu choro, os saltos, as tentativas para rodopiar na sala como carrapeta eram menos um sinal de dor que a explosão do medo reprimido. Estivera sem bulir, quase sem respirar. Agora esvaziava os pulmões, movia-me num desespero.

16 **O suplício** durou bastante, mas, por muito prolongado que tenha sido, não igualava a mortificação da fase preparatória: **o olho duro** a magnetizar-me, **os gestos ameaçadores**, a voz rouca a mastigar **uma interrogação incompreensível**.

17 Solto, fui enroscar-me perto dos caixões, coçar as pisaduras, engolir soluços, gemer baixinho e embalar-me com os gemidos. Antes de adormecer, cansado, vi **meu pai** dirigir-se à rede, afastar as varandas, sentar-se e logo se levantar, agarrando **uma tira de sola, o maldito cinturão, a que** desprendera **a fivela** quando se deitara. Resmungou e entrou a passear agitado. Tive a impressão de que ia falar-me: baixou **a cabeça, a cara enrugada** serenou, **os olhos** esmoreceram, procuraram o refúgio onde me abatia, aniquilado.

18 Pareceu-me que **a figura imponente** minguava – e a minha desgraça diminuiu. Se meu **pai** se tivesse chegado a mim, eu o teria recebido sem o arrepio que a presença **dele**

sempre me deu. Não se aproximou: conservou-se longe, rondando, inquieto. Depois se afastou. (ele)

19 Sozinho, vi-o de novo **cruel e forte**, soprando, espumando. E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra.

20 Foi esse o primeiro contato que tive com a justiça.

(Ramos, 1995, p.144-146)

Antes de iniciar a apresentação das atividades sobre o texto de Graciliano Ramos, é necessário fazer alguns destaques. Primeiramente é importante comentar que se trata de uma produção literária bastante rica, que permite a abordagem de múltiplas e diferentes questões, tanto no que se refere à sua organização linguística, estilística e sintático-semântica (que de certa forma estão englobadas nos dois primeiros itens) quanto no que diz respeito ao seu conteúdo temático, isto é, um caso de violência extrema de que fora vítima, em sua infância, o narrador do episódio. E o caso narrado, de certa maneira, se correlaciona com uma série de temas afins, ou está atravessado por eles, como a questão da justiça ou “desjustiça”, a infância e os maus-tratos à criança, a violência doméstica, a agressividade dos pais e, inclusive, a evolução da relação entre pais e filhos ao longo do tempo. Não se trata, neste caso, de usar o texto como pretexto para abordar questões que se oponham a sua dimensão literária, pelo contrário, é que esta última, suscita, necessariamente, todas aquelas mencionadas anteriormente, no que reside, inclusive, sua força arrebatadora.

Após esse pequeno prólogo, e retornando ao texto *Um cinturão*, o que se propõe como atividade a ser desenvolvida junto com os alunos, após a sua leitura e discussão, é um trabalho de investigação acerca das formas de retomada anafórica presentes na superfície desse conto, valendo-se das discussões de Koch sobre esse tema, a saber:

As formas nominais referenciais, em grande parte, respondem, simultaneamente, pelos dois grandes processos de construção textual: retroação e prospecção.

Elas desempenham funções cognitivas de extrema relevância para o processamento textual:

1. Como formas de remissão a elementos anteriormente apresentados no texto ou sugeridos pelo co-texto precedente, elas possibilitam a sua (re)ativação na memória do interlocutor, ou seja, a alocação ou focalização na memória ativa (operacional) deste:

2. por outro lado, ao operarem uma recategorização ou refocalização do referente ou, em se tratando de nominalizações, resumindo e rotulando as informações suporte, elas têm, ao mesmo tempo, função predicativa, isto é, veiculadoras tanto de informação dada, como de informação inferível e nova (Koch, 2009, pp. 90-91).

Como é inviável discutir todos os casos de “remissão” presentes no conto, centraremos apenas em dois elementos que são referenciados permanentemente ao longo da narrativa: o cinturão e o pai da criança. O propósito é mostrar para o aluno a importância desse recurso na construção de uma história, e como essa mutação constante do referente contribui para a progressão da narrativa bem como para a produção de efeitos de sentido que a enriquecem. Assim, o primeiro passo, é fazer junto com a classe um levantamento de todas as construções linguísticas que retomam a figura do pai, e discutir as escolhas do autor e os efeitos que produzem, avaliar, igualmente, se as formas de anaforização da figura paterna atribuem a ela grandes transformações ou não.

O segundo momento da atividade compreende um trabalho realizado pelo aluno, com eventual auxílio do professor, e diz respeito a um trabalho de levantamento de todas as formas de retomada do referente “um cinturão”, isto é, considerando de que forma ele é renomeado durante todo o percurso da narrativa do conto de Graciliano Ramos.

O terceiro momento deve constituir-se de uma síntese, em que se faz uma consideração geral acerca dos processos de anaforização e os efeitos produzidos.

É importante ressaltar mais um ponto. A finalidade dessa atividade não é ensinar uma terminologia especializada ao aluno acerca do conceito de anáfora e de seus processos de ocorrência. O objetivo é outro e consiste em mostrar, especialmente, que advém de uma adequada e permanente transformação dos referentes presentes na organização do texto a sua evolução, e, principalmente, sua riqueza.

Tortura e glória

1- Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos. Veio a ter um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

2- Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de algum livrinho, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima com paisagem de Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como data natalícia e saudade.

3- Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

4- Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*.

5- Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave. No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes eram a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

6- Bom, mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do dia seguinte ia se repetir com o coração batendo.

7- E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer está precisando que eu sofra.

8- Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela

dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você não veio, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se formando sob os meus olhos espantados.

9- Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Esta devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não entender. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! E o pior para ela não era essa descoberta. Devia ser a descoberta da filha que tinha. Com certo horror nos espiava: a potência de perversidade de sua filha desconhecida, e a menina em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar agora mesmo As reinações de Narizinho. E para mim disse tudo o que eu jamais poderia aspirar ouvir. “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse é tudo o que uma pessoa, pequena ou grande, pode querer.

10- Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração estarrecido, pensativo.

11- Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei mais comendo pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

12- Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

(Lispector, 1999, p.15-18)

A partir da leitura desse pequeno conto de Clarice Lispector, pretende-se trabalhar algumas questões relativas à sua organização, enfatizando, antes de tudo seu matiz biográfico.

Como na atividade anterior deu-se um certo destaque a aspectos ligados à construção de uma cadeia anafórica na superfície textual, neste momento, focalizaremos outros pontos de sua organização (delineados mais adiante), a despeito de ainda dirigirmos alguma atenção aos processos de anaforização. Sobre essa questão, durante a leitura da narrativa, serão abordadas as formas de retomada de dois referentes discursivos: a menina, filha do dono da livraria, e o livro cobiçado pela narradora, *As reinações de Narizinho*, que aquela possuía.

Primeiramente, pretende-se abordar as descrições físicas da personagem de que é vítima a narradora, elaboradas logo nas primeiras linhas. Trata-se de uma oportunidade de se trabalhar também o emprego de adjetivos para produzir determinados efeitos, fazendo um levantamento de suas ocorrências para descrever os personagens que aparecem na história, assim, tem-se

Dona do livro cobiçado: *gorda, baixa, sardenta*, de cabelos *crespos*, busto *enorme*

Amigas da narradora e narradora: *bonitinhas, esguias, altinhas*, de cabelos *livres*

Os adjetivos empregados na caracterização das personagens não ocorrem de forma gratuita, pelo contrário, estão a serviço de um determinado propósito, visam à produção de efeitos específicos, então pode-se solicitar aos alunos que identifiquem “esses propósitos” e efeitos visados, esse momento pode representar uma discussão com todo o grupo de alunos.

Ainda no que se refere ao emprego dos adjetivos na organização da história, pode-se fazer um contraste entre aqueles empregados para descrever a protagonista depois de ter conseguido o livro e aqueles adjetivos empregados para classificar, em cada parágrafo, o comportamento da menina que se recusava a emprestá-lo, fingindo não tê-lo em casa, como em: *calma ferocidade* (3º parágrafo), *tortura chinesa* (4º parágrafo), *plano secreto, tranquilo e diabólico* (6º parágrafo). Estes são os adjetivos que se referem à dona do livro, e tal levantamento pode ser feito junto com os alunos. Após essa etapa, pode-se sugerir que eles identifiquem individualmente, ou em grupo, os adjetivos empregados para caracterizar a protagonista depois de receber o livro. O ideal é que essas duas formas de caracterizar o comportamento dos personagens sejam comparadas e relacionadas ao par de substantivos que figuram no título: *tortura e glória*. Também pode ser produtivo um contraste entre os adjetivos empregados para qualificar a protagonista da narrativa antes e depois de receber o livro. O objetivo é levar o aluno a perceber que as escolhas não são gratuitas, que cada adjetivo

empregado exerce um papel específico na organização do conto, e ele também deve calcular esses efeitos ao produzir seus textos, não importa se de memórias ou se de outro tipo.

A segunda atividade diz respeito à ocorrência da locução conjuntiva “*até que*”. Como tal locução é empregada duas vezes no conto, como se pode ver em “Até que veio para ela o magno dia” (4º parágrafo) e “Até que um dia” (9º parágrafo), o objetivo é desenvolver uma reflexão em torno de seu uso em cada caso, isto é, trata-se da mesma expressão mas que na narrativa exercem funções diferentes. Na primeira ocorrência, ela assinala o surgimento da situação conflituosa, já na segunda marca o clímax da narrativa. O propósito é mostrar para o aluno a funcionalidade dessa locução para assinalar esses dois diferentes momentos de uma história. Neste caso, pode-se perguntar aos alunos por que no primeiro caso pode-se falar de conflito e no segundo de clímax. Curiosamente, duas das produções analisadas valem-se dessa expressão para produzir uma ideia de conflito e clímax (texto *A vingança*, como em: ***até que um belo dia a vizinha veio novamente... e até que por fim descobri que todos eles estavam num armário da cozinha***) ou de clímax apenas (texto quatro: ***Até que um dia ela me chamou pra namorar***). Ou seja, é um recurso linguístico que pode e deve ser empregado na composição das memórias.

Finalmente, a terceira atividade está relacionada ao emprego do discurso direto e indireto. Um trabalho envolvendo esse tópico se faz necessário por que foi um elemento praticamente ausente das produções analisadas. Antes de tudo, convém destacar que a finalidade dessa atividade não é ensinar o aluno a transformar discurso direto em indireto, ou vice-versa, mas sim mostrar o efeito obtido com cada uma dessas formas de ocorrência do discurso citado, do que dependerá, enfim, a sua escolha. Tratando desse assunto, Maingueneau destaca que:

Uma concepção errônea, mantida pelos exercícios escolares, quer que o discurso indireto seja o resultado de uma transformação do discurso direto, o qual seria, de algum modo, o original das falas citadas. Assim, Paulo disse que João viria seria a contrapartida exata de Paulo disse: João virá. Na realidade, trata-se de *duas formas independentes* de discurso citado e não é difícil mostrar um grande número de fenômenos que impedem a passagem do discurso direto ao indireto (I) ou de remontar do discurso indireto a um enunciado em discurso direto(II). Estas impossibilidades resultam das propriedades de cada uma destas duas estratégias de citação, discurso direto e discurso indireto, das quais somente a primeira restabelece o discurso citado sob a dupla forma de significante e significado (MAINGUENEAU, 2001, p. 104).

A apresentação dessa um tanto extensa citação do teórico francês foi realizada com o propósito de respaldar o formato da atividade proposta, que consistirá basicamente em destacar as propriedades de cada uma das formas de citação do discurso, enfatizando, como o faz Maingueneau (2001), que apenas através do discurso direto “se restabelece o discurso citado sob a dupla forma de significante e significado”. E no caso do discurso indireto o que se faz é integrar o discurso do outro, de forma filtrada e com finalidades diversas, a um mesmo plano enunciativo.

Nesse sentido, a atividade consiste em:

- I- Identificar as ocorrências de discurso indireto na narrativa;
- II- Identificar os casos de discurso direto presentes no conto;
- III- Discutir os efeitos advindos de cada uma das citações de discurso;
- IV- Levantar hipóteses sobre uma e outra escolha, qual seria sua motivação?
(não negligenciando o fato de que inicialmente o discurso citado aparece na forma indireta apenas)

5.3 PRODUÇÃO FINAL

A produção final é a etapa em que o texto escrito pelo aluno será retomado, revisto e reescrito. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 90) “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, ou seja, nesse momento, o professor devolverá o texto para o aluno, para que ele mesmo avalie, com base no que foi estudado durante as oficinas, aquilo que pode ser aperfeiçoado na sua produção. Considerando esses aspectos da sequência didática (SD), desenvolvemos o trabalho de reescrita em duas etapas:

Inicialmente, escolhemos um texto da turma (com o consentimento do aluno- autor, é importante destacar) para conduzir a atividade de reescrita, e cada aprendiz recebeu uma cópia do texto selecionado. Fez-se então uma leitura geral da produção textual selecionada e, em seguida, definimos os critérios para a sua avaliação e correção, enfatizando que esses critérios também serviriam de orientação para o trabalho de reescrita. Tratou-se enfim de um momento em que promovemos uma discussão coletiva com a classe, estabelecendo, portanto, conjuntamente, um roteiro de trabalho a ser desenvolvido.

Como se trata de um texto que se filia ao gênero memórias, verificamos primeiramente

se o aluno de fato registrara algum tipo de memória, isto é, se o conteúdo temático de sua produção se vinculava a algum tipo de reminiscência; se no texto apareciam marcas temporais para assinalar corretamente a sucessão de tempo; quais os tempos verbais o aluno havia empregado em sua produção, que efeitos se criaram por meio do emprego desses verbos; se o aluno recorrera à descrição para reconstruir imagens da época, dos lugares, das pessoas; se havia adjetivos e que efeitos de sentido produziram-se com o seu uso, etc. Essa atividade realizada com a participação de todos os alunos da classe correspondeu, inclusive, a um momento de aprendizagem, na medida em que permitiu que cada aprendiz trabalhasse com uma série de conceitos que, posteriormente, poderia servir-lhe de referência para avaliar seus próprios textos.

É importante enfatizar que a reescrita coletiva foi uma etapa crucial para o sucesso da SD, pois muitos elementos que compõem o gênero memórias não foram encontrados no texto que havia servido de referência para o trabalho de refacção junto com a classe e o grupo é que propôs a inserção de alguns desses itens, bem como a substituição de certos termos, que retomavam outros de forma inapropriada. Os alunos também dedicaram atenção ao aprimoramento de períodos e parágrafos, à ampliação ou introdução de descrições, à recriação de uma época ou ambiente, etc.

Considerando que o trabalho de reescrita deve ser direcionado pelo professor, aproveitamos a ocasião para retomar alguns conteúdos tratados nas oficinas anteriores, por exemplo, no texto “Pinguinho” aparecem marcas de tempo e lugar como: “no lugarejo”, “na minha época” “numa manhã”, e tendo esse referencial sob foco, pedimos aos alunos sugestões de algumas dessas marcas que caberiam no texto que estava sob análise e avaliação. Na realidade, o retorno aos textos das oficinas anteriores também permitiu tratar de outras questões, como é o caso das descrições e emprego do discurso direto e indireto. Enfim, neste caso, nossa ação pedagógica pautou-se pelas considerações de Schneuwly e Dolz (2013, pp. 94-95) que afirmam que o autor deve “considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário”, e tais aspectos foram discutidos de forma bastante enfática com os alunos.

Com efeito, trabalhar a reescrita do texto de seus pares foi muito produtivo para o conjunto da classe e permitiu que o grupo colocasse em prática os conhecimentos adquiridos nas análises dos textos tratados em oficinas realizadas anteriormente. Aliás, a participação do aluno com sugestões já havia acontecido em uma etapa anterior ao início das oficinas propriamente dita, isto é, na ocasião em que os alunos relataram oralmente suas memórias e com os colegas da classe interferindo querendo saber mais detalhes, com questionamentos do

tipo: “quantos anos você tinha?”, “onde morava?”, “como era esse rapaz?”. Convém destacar finalmente que esta etapa da atividade foi conduzida por nós, que prestamos auxílio e incentivo ao grupo, promovendo perguntas que poderiam trazer mais informações para o aperfeiçoamento do texto do aluno.

Após o desenvolvimento do trabalho de reescrita coletiva, os alunos receberam de volta suas produções textuais com a proposta de reescrita individual. Consideramos que se trata de um momento importante, em que o aluno vai olhar para seu texto de forma crítica, identificando as falhas e imprecisões. Para Cavalcanti:

A prática de reescrita inclui o momento em que o produtor avalia o texto produzido, analisando sua adequação e eficácia. Trata-se de um momento extremamente importante, indispensável no processo de escrita, que demanda que o escrevente ocupe a posição de leitor, avaliando o que é necessário eliminar, acrescentar, modificar, etc. (Cavalcanti, 2015, p.161).

Assim, seguindo esse roteiro, a preocupação do aprendiz não vai ser de apenas passar a limpo seu texto que foi corrigido pelo professor e está voltando para suas mãos cheio de rabiscos e palavras circuladas, sem que ele saiba por que tais palavras ou expressões estão assinaladas, grafadas ou rabiscadas. Uma vez que será ele mesmo que identificará os problemas do texto e escolherá o caminho para aperfeiçoá-lo, ou seja, reconhecerá que produziu algo que tem um valor, mas que necessita passar por um processo de revisão para ser aprimorado ou aperfeiçoado.

Depois do trabalho de reescrita, novamente recolhemos os textos para promover as correções que ainda se faziam necessárias, após o que devolveremos para os alunos a fim de que eles realizem os últimos ajustes.

Após todo o processo de revisão, o texto estará pronto para se tornar público, tal como havia sido planejado com a classe na apresentação da situação inicial, ou seja, todo o material será organizado em uma coletânea, podendo ser publicado no mural da sala ou da escola, em um Blog ou em outro veículo qualquer, o importante, enfim, é que a produção do aluno ganhe alguma visibilidade e que outros leitores, além do professor, também tenham acesso a ela.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão da pesquisa permite-nos tecer algumas considerações sobre os resultados alcançados. Inicialmente é preciso destacar que o trabalho realizado permitiu uma reflexão sobre nossa prática pedagógica, de forma que pudemos reavaliar nossa atuação em sala de aula e adotar procedimentos de ensino alternativos – como é o caso do desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino do gênero memórias. Também se deve mencionar que a realização deste trabalho de pesquisa foi uma oportunidade de reconhecer que o ensino não pode nem deve assumir um formato engessado e avesso a inovações, pautando-se exclusivamente no uso do livro didático, por exemplo.

Sobre a sequência didática (SD) é importante destacar que sua realização foi bastante produtiva. Considerando os diferentes níveis de domínio da escrita em uma mesma sala de EJA, o caráter modular da SD revelou-se uma ferramenta muito útil para trabalhar com produção de texto, uma vez que permitiu desenvolver atividades direcionadas às dificuldades comuns da turma bem como focalizar os problemas de escrita específicos de um ou outro aprendiz.

É claro que também enfrentamos algumas dificuldades na aplicação da SD, como o cansaço dos alunos e sua rejeição, em alguns casos, a um modelo de ensino com o qual não estavam familiarizados, e neste caso específico, justamente por não corresponder ao formato tradicional de aula. Tentamos superar essa resistência recorrendo a uma diversidade de atividades, a fim de que a repetição e a previsibilidade das tarefas não funcionassem como fator de desmotivação em relação à aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Outra questão que julgamos importante destacar diz respeito ao fato de a SD permitir que o aluno tenha um certo controle de sua aprendizagem, principalmente porque possibilita que ele acompanhe seu progresso e a superação de algumas dificuldades. Nesse sentido, a percepção de que está aprendendo e dominando novos conteúdos é essencial para reafirmar sua autoestima, já que muitas vezes chega à escola com uma imagem muito negativa de si mesmo. Não é incomum, por exemplo, ouvirmos relatos de alunos mais velhos sobre suas frustrações escolares do passado, que os levaram inclusive a abandonar os estudos.

Como escolhemos trabalhar com o gênero memórias na realização da sequência didática, faz-se necessário também tecer alguns comentários acerca dessa escolha. Antes de tudo, convém ressaltar que os alunos foram receptivos à ideia de escrever sobre sua história de vida bem como rememorar e compartilhar com colegas de classe algum episódio marcante de seu passado.

Talvez o fato de escrever sobre um assunto conhecido (afinal, não há nada que nos seja mais familiar do que nosso passado e nossa vida) tenha sido um fator favorável à adesão dos alunos ao nosso projeto de ensino de produção textual. Sob esse aspecto, a cada versão aperfeiçoada de seu texto inicial e a cada memória transformada em discurso, foram se tornando mais confiantes na sua capacidade de usar a escrita para interagir com o outro de modo efetivo.

A realização de um trabalho gradual e contínuo no ensino de produção do gênero memórias é outro aspecto da nossa sequência didática que julgamos oportuno discutir. A primeira produção dos alunos, envolvendo o gênero em estudo, permitiu um levantamento das dificuldades mais recorrentes e a adoção de uma intervenção pedagógica que pudesse encaminhá-las de modo satisfatório. Entre outras medidas empregadas, deu-se ênfase especial à leitura de textos que funcionassem como modelos do gênero memórias, a fim de que o aluno tivesse uma ideia precisa sobre seus elementos estruturais, seu conteúdo temático e suas possibilidades de configuração estilística (na realidade, o objetivo foi mostrar para o aluno que, no que diz respeito ao estilo, o gênero memória oferece um espaço amplo à manifestação da individualidade do autor, não havendo, portanto, um “cânone” a ser seguido nessa matéria).

Outra questão que não foi negligenciada na realização da sequência didática refere-se ao trabalho com elementos da língua responsáveis pela coesão e progressão textual na construção da narrativa memorialística, como marcadores temporais e emprego de verbos, por exemplo. Tivemos a preocupação de evitar atividades que apresentassem um caráter classificatório desses elementos tão somente, o que necessariamente transformaria todo o trabalho desenvolvido num processo mecânico e pouco significativo para a aprendizagem do aluno. Nossa ênfase recaiu, assim, principalmente sobre as formas de uso desses recursos linguísticos, tendo como referência seu emprego nos textos lidos e analisados com os alunos.

Acrescente-se ainda que, sobre a formatação geral dos textos, também se discutiu com os aprendizes o fenômeno da referenciação, que, inclusive, foi apresentado como um meio fundamental para dar progressão às produções textuais, além de funcionar, é claro, como um expediente bastante produtivo para conferir a elas um caráter autoral, uma vez que se trata de um mecanismo que permite ao autor imprimir uma marca própria a seu texto, singularizando-o, tal como defende Possenti (2002). E para tratar especificamente dessa questão (da referenciação) foram lidos diversos textos com os alunos, sempre chamando sua atenção sobre os procedimentos de que lançavam mãos os autores para retomar no texto esse ou aquele objeto do discurso.

Como em uma das etapas do desenvolvimento da sequência didática foi feito um trabalho de correção coletiva de algumas redações, uma abordagem acerca da maneira como nessas redações eram retomados diversos referentes textuais correspondeu a uma forma bastante interessante de levar a um aperfeiçoamento das produções dos alunos, bem como de permitir, ao mesmo tempo, que eles tomassem consciência da importância desse fenômeno (referenciação) na organização de seus discursos.

Por último, cabe fazer um balanço dos resultados alcançados. Ainda que em muitos casos nossos alunos esperem um progresso imediato e, algumas vezes, até mesmo com pouco esforço, não é difícil a um profissional de ensino entender que o domínio da habilidade de escrever requer tempo e prática, sobre esse ponto, aliás, Dolz e Schneuwly (2013, p.105) comentam que “Produzir um texto é um processo complexo. A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa”. Nesse sentido, devemos inicialmente destacar que os progressos foram lentos, mas o simples fato de ter havido algum progresso sinaliza que nossa prática produziu algum efeito positivo; além disso, como se trata de alunos do Ensino Fundamental, também é importante não criar expectativas inalcançáveis nesse momento de sua escolarização, e deixar claro para eles que o que não foi aprendido nessa etapa pode ser, sem dúvida, aprendido nas próximas etapas de sua escolarização.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, Clecio. Da era da Composição à era dos gêneros: O ensino de produção de textos no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, M. **Ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, p.139-162, 2006.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 1994.
- CAVALCANTI, Jauranice. Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- CORREA, Viriato. **Cazuza. Memórias**. 37ª ed. - São Paulo: Editora Nacional, 1992.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2015.
- KOCH, Ingedore Vilaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª.ed. 7ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

_____; _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª.ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Ana. O gênero Memórias. In: Na Ponta do Lápis – No túnel do tempo. **Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro**. Fundação Itaú/ Cenpec, ano I, nº- 2, ago./set. 2005. Disponível em <www.comciencia.br>. Acesso em: 20/01/2016.

LISPECTOR, Clarice. Tortura e Glória. In: _____. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de Linguística para o texto literário**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes 2001.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro, 2002.

POSSENTI, Sirio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. São Paulo: Ministério da Educação, 2005 (fascículo didático).

_____ **Ensinar estilo?** Prima Pagina (Littera), 29 jun. 2007.

_____ Índícios de autoria. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC 20 (1), p.105-124, 2002.

POSSENTI, Sirio. MUSSALIM, Fernanda. A problemática da transposição didática do conceito de gênero do discurso: em pauta os fenômenos da ‘intertextualidade intergêneros’ e da ‘ficcionalização’. **Letras & Letras** (Online), v. 29, p. 1-14, 2013.

RAMOS, Graciliano. **Infância**, Rio de Janeiro: Record, 1995.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.

ROCHA, Clara Crabbé. O Espaço Auto-biográfico em Miguel Torga. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

ANEXOS

Anexo A

Seg	Tor	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

02/09/15

Como é bom a lembrança a memória registrada de momentos marcantes.

Quando eu era criança morava na cidade grande e ficava contando os dias para o final do ano, pois no final do ano eu e minha família sempre ia para casa de minha tia Maria. Era na fazenda que delícia, ekeiro de flores, pombo das arvores e as brincadeiras eram tão divertidas a noite liberdade era outra, vou contar algumas brincadeiras.

Na casa da minha tia era cheia de campiras em volta era uma subida enorme toda de grama e logo de manhã a grama estava molhada de orvalho então eu, minha irmã e meus dois primos subia aquela campira com uma tabua nas mãos era bem difícil de chegar lá em cima mas a volta era muito divertida, colocava-mos as tabuas no chão sentava e deixava a ladeira ir só.

02/09/15

gargalhada e subia tudo de novo sem nem ao menos sentir cansaço a é muito bom, lembrar da infância também me lembro do balanço na arvore, das brincadeiras no jardim e é claro nunca me esqueço da comida no fogão e lenta era maravilhosa.

E quando iamos embora já deixaramos combinado a nova data para voltar.

Faz tanto tempo mas para mim se eu fechar os olhos parece que foi ontem, e bom lembrar, o coração enche de alegria e ficamos mais forte para o dia do amanhã.

Anexo B

Coca-Cola

D S T Q Q S S

A Virgínia


Vou contar pra vocês, um episódio que aconteceu na minha infância quando eu tinha por volta de 5 anos, sou muito pra com sobe ran e a virgínia era uma lanchonete de uns 6,5 mts, quando eu era criança sempre fui muito quietinho e não gostava de brincar com outras crianças, gostava de brincar sozinho com meus brinquedos.

Vou falar pra vocês em uma data festiva e eu ganhei vários presentes, naquela época eu tinha de todo mundo ganhar um ou mais coisas e eu ganhei uma, era completa com fígado, farinha, panelinhas, talheres e tudo que eu tinha direito. Passado uns três dias a minha virgínia veio me visitar, eu vou a acompanhante de três amigas que eu estava com a minha mãe, depois da visita da lanchonete ganhei que havia comprado panelinhas e talheres, e como eu não sabia distinguir um brinquedo de outro, logo fui a culpa por ter comprado com partes do brinquedo, e é lógico que eu não tinha uma lanchonete pra aprender a cuidar melhor das minhas coisas. Na manhã seguinte fui para a escola e a minha mãe veio da virgínia com os brinquedos comprados, e no final não deu outra, de lá pra cá eu fui sempre comendo de aprender bem ter feito nada, até que uma bela dia a virgínia veio novamente a minha casa, e eu fui muito desconfiado não dei ela a dela um brinquedo, e antes de comprar dela com a minha mãe, eu só ela pagar mais panelinhas e aprender direito da roupa. Eu não podia esperar ela ir embora pra contar pra minha mãe que não era eu que havia comprado com os brinquedos, dito e feito, ela foi embora e eu conto tudo que eu tinha visto pra minha mãe, mas pra minha surpresa a reação dela foi outra:

— Uma coisa foi? aprender a cuidar a minha coisa também? Vou aprender pra aprender a cuidar das suas coisas e a não mentir pra ninguém que não foi!

Eu fui assim que eu aprendi de novo, fiquei muito pensando não quero pra me virgínia, paga meus brinquedos de volta.

Eu sinto que sinto eu não a não chamo, sempre de conseguir fazer minha mãe me ensinar a lidar, depois de muita insistência



Coca-Cola

D · S · T · Q · Q · S · S

a gente foi, foi entrando e observando cada canto daquela casa escura e fria, via tentativas de encontrar meus brinquedos. Foram preciso três visitas e muitas desculpas pra poder entrar pela casa, costumeira minha minha gostinha pra poder chegar e circular pela casa fingi estar brincar com a "chamacha", até que por fim descobri que todos eles tinham um armário na cozinha, era bem alta pra mim tamanha, eu precisava passar uma cadeira pra poder alcançar, mesmo assim de uma em uma eu fui pegando todos eles enquanto via cadeira e brinco entera, foram umas dez visitas até eu conseguir pegar todos de volta.

É há então toda felicidade eu contei pra minha mãe aqui eu tinha feito e a resposta dela foi:

— Continue mantendo no nome da boneca?! Vou te ensinar a montar!
 Não se esqueça dos seus brinquedos perdidos, achar de novo e pôs na caixa na boneca pra não apertar?!
 É eu o pai de novo.

Moral: Os velhinhos estão sempre certos mesmo que estejam errados!
 Nunca conte suas bobagens você pode se dar mal como eu.



Anexo C

3
Eu me lembro de uma vez quando era criança, que
passávamos muita dificuldade e toda a família do Rua
tinha aquele carinho de Robinson e ele não tinha
um então foi Pedro para mim foi intais no dia seguinte
de conseguir umas medidas para nos fazer o meu carrinho
de Robinson e naquele dia eu entendi que não precisávamos
de dinheiro para ser feliz aprendi que a felicidade
está nas coisas simples da vida!!!

Anexo D

31



SINTO saudade de quando conheci a
minha esposa.

Parecia que foi Amor a primeira vista
eu TINHA 26 anos, estava com um amigo
meu que se chamava geovane, fo ele
que nos apresentou.

Quando nos se conhecemos ela tava
no Lanche, Fiquei todo encantado,
ela era loira dos cabelos cachitados
e de olhos verde, ela se chamava
viviane. Fiquei todo apaixonado, parem
cedo até bobo.

Depois de esse dia peguei o numero
do celular dela pra nos marca um
encontro.

No dia seguinte todo empolgado já
lixei pra ela nos encontra.

O primeiro dia foi tudo de Bom
nos rimos muito junto. eu olhava
pra ela não acreditava que estava
saio com aquela pessoa. Até comentei
com o meu Amigo Geovane, vou namora
com, era tudo de Bom foi a pessoa
que pedi pra deus.

O tempo foi passando acada dia nos
estavamos mais unidos, até que



um dia ela me chamou pra namorar
eu não acreditei no que eu tava
acontecendo foi a melhor coisa
que aconteceu na aquele momento
O tempo passa mais caso graças
a deus deu tudo certo. Hoje
mais tem uma filha linda que
se chama beatriz.

Anexo E

STQQSSD

Um dia de arrependimento 9
 Uma fase de minha vida que não esqueço e talvez sirva de base em minha vida.

Eu conheci um homem de 36 anos muito interessante, inteligente e do bem.

É foi amor de adolescente onde muitas coisas aconteceram mais levou um final triste.

Dois anos de novas experiências, de novos rumos e experiência.

Sei tudo de bom e como foi bom.

Mas infelizmente descobri que ele era casado e como uma adolescente reagi não sei se fui dura demais pelo que hoje peço que dava para mim perdoados.

Só que minha atitude foi dura e um pouco cruel esqueci as coisas boas que vivemos e só vi o final a notícia ruim.

Blue por causa da mentira dele, eu também menti.

Falei que hávia traído também, para ficar por cima, por cima de qual.

Hoje isso me incomoda, falei que não fiz.

Deveria pedir perdão a esse meu erro sem mesmo me importar com a mentira dele e deixar bem claro que fui muito feliz no tempo que conheci e que hoje amadureci.

E sem nenhum orgulho Perdão.

Coca-Cola

Anexo F



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG****Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia

CEP: 38025-100 – Uberaba(MG) Telefone: (0**34) 3700-6776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA**

Título do Projeto: **A formação do professor de Língua Portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidada(o) a participar do estudo **A formação do professor de Língua Portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas** por ser aluno da Educação Básica em escola pública. Os avanços na área do **Ensino de Língua Portuguesa** ocorrem através de estudos como este, por isso sua participação é importante. O objetivo deste estudo é enriquecer a competência textual dos alunos e professores de Língua Portuguesa da escola básica e, para isso, será produzido um material destinado a esse público. Caso você participe, será necessário que ele (o aluno) desenvolva atividades de leitura e de escrita propostas pela professora pesquisadora, que serão por ela recolhidas. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhorar o ensino de língua portuguesa em nossa região e para formar estudantes que escrevam e leiam de forma exitosa. Como risco, temos consciência de que a técnica utilizada – coleta de textos/atividades e posterior análise –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados. Você e poderá obter todas as informações que quiserem; poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento pode ser retirado a qualquer momento. Pela participação não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua

responsabilidade. O seu nome, como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS
ESCLARECIMENTO**

Título do Projeto: **A formação do professor de Língua Portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas**

Eu, _____ li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual o procedimento ao qual serei submetida(o). As explicações que recebi, a saber, que não serão divulgados os nomes dos participantes e que não serão atribuídas notas às atividades recolhidas esclarecem os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que meu nome não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação no estudo. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Franca,//.....

Assinatura do Participante: _____

Documento de Identidade (se possuir): _____

Assinatura do pesquisador orientador: _____

Pesquisador: Jauranice Rodrigues Cavalcanti
Telefone: (34) 99155-1514
E-mail: jrodriguescavalcanti@terra.com.br

Pesquisador aluno: Maria Izabel Alves
Telefone: (16) 991251832
E-mail: belpiza@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (034) 3700-6776.