



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

IVONETE MARQUES CARVALHO

**MEMÓRIA, LEITURA E ESCRITA:
COLETÂNEA DE TEXTOS “PALESTINA CONTA”**

**MARABÁ – PARÁ
2019**

IVONETE MARQUES CARVALHO

**MEMÓRIA, LEITURA E ESCRITA
COLETÂNEA DE TEXTOS: “PALESTINA CONTA”**

Trabalho apresentado ao Instituto de Linguística Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA – como requisito para defesa no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sob orientação da Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Biblioteca Setorial
Campus do Tauarizinho da Unifesspa**

Carvalho, Ivonete Marques

Memória, leitura e escrita: coletânea de textos “Palestina conta” / Ivonete
Marques Carvalho; orientadora, Áustria Rodrigues Brito. — Marabá: [s. n.], 2019.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará,
Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado
Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2019.

1. Linguística. 2. Letramento. 3. Memória. 4. Língua portuguesa – Escrita. 5.
Leitura. I. Brito, Áustria Rodrigues, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste
do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras III. Título.

CDD: 22. ed.: 410

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/391

IVONETE MARQUES CARVALHO

**MEMÓRIA, LEITURA E ESCRITA
COLETÂNEA DE TEXTOS: “PALESTINA CONTA”**

Texto apresentado ao Instituto de Linguística Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA – como requisito para defesa no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Defendido em: ___/___/___

Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito - UNIFESSPA
Orientadora

Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares - UNIFESSPA
Avaliadora Interna

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo – UFT
Avaliador externo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os moradores de Palestina do Pará, em especial aos meus alunos e às pessoas que, de forma simples e generosa, forneceram suas primorosas memórias, às quais constituíram-se na principal fonte de pesquisa desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Toda honra, toda glória, todo louvor e agradecimento ao poderoso Deus, que me inseriu e me segurou firme até o último momento neste processo de aperfeiçoamento profissional, o qual ainda é um sonho distante da realidade de tantos professores e professoras deste país, que assim como eu, lutam incansavelmente para oferecer um trabalho de qualidade em suas comunidades, constituídas, em sua maioria, de um público carente, que tem no contexto escolar a única possibilidade de romper com a falta de oportunidades, e com o ciclo de pobreza a que pertence.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo papel de estimular, expandir e consolidar a formação de professores para a educação básica, a nível de pós-graduação, *stricto sensu*, fortalecendo padrões de excelência fundamentais ao desenvolvimento da educação do nosso país.

Ao meu querido esposo, Leomar, pelos momentos difíceis que passamos em prol da construção deste trabalho; pelo amor, compreensão, tolerância e apoio incondicional ao longo desses mais de dois anos de estudo.

Aos meus dois filhos Victor Emanuel e Isabella Victória, minhas riquezas, que mesmo sem ter plena consciência do momento vivido, suportaram as tensões no ambiente familiar, as ausências e a falta de tempo para o lazer em família.

A minha cunhada Elinda e minha sogra Isabel, também as companheiras Chica e Rauanna, que me ajudaram, acompanhando meu esposo no cuidado com os meus dois filhos, enquanto estive ausente.

A minha querida mãe, Maria da Consolação, pelo amor, carinho e dedicação dispensados a mim e a minha família na etapa final desta construção.

Às amigas e colegas de curso, Edinalva Félix e Silma Acácia, pelo companheirismo durante todo o curso e com quem pude compartilhar angústias e dificuldades.

À minha querida Comunidade Católica, que para mim, é sempre fonte de força e fé durante às minhas dificuldades. Mesmo reconhecendo os problemas que nela existem, como em toda grande família, eu louvo e agradeço a Deus por fazer parte dela e por ter a capacidade de reconhecer que cada irmão faz parte do nosso processo de crescimento como cristão para atuar no mundo em todas as dimensões.

Aos gestores municipais e colegas de trabalho, pela compreensão e apoio, que direta ou indiretamente possibilitaram a realização deste sonho.

Aos meus queridos alunos, que me impulsionam a buscar cada vez mais o conhecimento. Sou grata por essas vidas que me preenchem, me fazem sonhar e realizar.

Aos alunos do 8º Ano C da Escola Municipal de Ensino Fundamental “21 de Abril”, pela parceria na construção desta pesquisa-ação; também pelo carinho e amizade.

Ao meu querido amigo e afilhado Hernandes, pela amizade e a prontidão em me apoiar e ajudar em todos os projetos empreendidos e por cuidar e zelar pela aprendizagem dos meus alunos durante o tempo de afastamento.

A todos os colegas, amigos e familiares, que de perto ou de longe, rezaram, oraram, enfim enviavam palavras de fé, carinho e incentivo nos momentos mais difíceis.

Aos membros da Banca Examinadora, por aceitarem o desafio de ler e fazer as devidas considerações e orientações fundamentais para o êxito deste trabalho.

À estimável professora Áustria Rodrigues Brito, que foi mais que uma orientadora no decorrer da construção deste trabalho. A Deus e a Nossa Senhora louvores pela sua vida!

A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos.

Ecléa Bosi, 1994, p. 90

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado discute aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito às práticas sociodiscursivas, alicerçadas na teoria dialógica da linguagem, Bakhtin (2016). A proposta aplicada em sala de aula teve como principal fonte de pesquisa as narrativas orais dos moradores da sede do município de Palestina do Pará, buscando despertar nos alunos do 8º Ano do ensino fundamental o desejo de conhecer os aspectos históricos e culturais da comunidade em que vivem, e consequentemente motivá-los às práticas de escuta, leitura, interpretação e registro escrito destas vivências. Nesse sentido, esta pesquisa é relevante para a comunidade escolar, bem como para a comunidade externa, à medida que poderá promover a interação entre os letramentos formais, dominantes socialmente, adquiridos na escola e os letramentos culturais, adquiridos na comunidade por meio da experiência dos anciãos. Neste aspecto, buscamos as contribuições nos princípios teóricos: Street (2014), que discute o conceito de letramento, numa perspectiva ampla, adotando o termo no plural para realçar o caráter múltiplo das interações sociais, e o papel social da leitura e da escrita, sendo aqui abordadas na perspectiva dos letramentos, Abaurre (2012), Geraldi (2012); e de acordo com Pietri (2009) sob duas concepções: os conhecimentos necessários ao leitor para que compreenda um determinado texto e as suas relações com os aspectos materiais envolvidos na produção do texto escrito. A complexidade dos conceitos de identidade e memória, abordados neste trabalho está fundamentada em Delgado (2006), Candau (2011), Hall (2014) e Silva (2014). As atividades que compõem esta proposta foram desenvolvidas a partir de uma sequência didática, organizada como um procedimento viável para o trabalho em sala de aula com o gênero discursivo memórias literárias, resultando na coletânea de textos: “Palestina Conta”. O projeto de intervenção foi organizado em VII oficinas, considerando principalmente, as especificidades do nosso contexto educacional, permeado por inúmeras dificuldades relacionadas ao processo de aquisição da leitura e da escrita, e o desestímulo dos alunos para a aprendizagem dessas habilidades. Assim, buscamos inspiração na perspectiva sociodiscursiva bakhtiniana, na Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ou seja, consideramos a compreensão primordial de gênero como formas relativamente estáveis de enunciados, mas não foi adotada a proposta dos estudiosos de forma engessada. Buscamos, no entanto, ampliar o conhecimento dos alunos sobre a função social da língua, que se revela em textos (orais e escritos), assumindo formas relativamente estáveis para atender a diferentes propósitos; levamos em conta a linguagem em sua complexidade, abarcando sua dimensão histórica, social e dialógica, buscando a ultrapassagem da metodologia assentada na visão da língua como sistema. Desta forma, os resultados obtidos, embora ainda tímidos, sinalizaram um avanço significativo na compreensão de que a escola carece de práticas discursivas reais para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, e que a interação entre alunos e comunidade é um fator imprescindível para o letramento cultural dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias. Letramento. Leitura. Escrita. Identidade

ABSTRACT

This Master's dissertation discusses aspects related to the teaching of Portuguese Language, especially with regard to sociodiscursive practices, based on the dialogical theory of language, Bakhtin (2016). The proposal applied in the classroom had as its main source of research the oral narratives of the residents of the headquarters of the city of Palestina do Pará, seeking to arouse in the 8th grade students the desire to know the historical and cultural aspects of the community in which they live, and consequently motivate them to the listening, reading, interpretation and written record of these experiences. In this sense, this research is relevant for the school community as well as the external community, as it may promote interaction between formal, socially dominant formal literacy acquired at school and cultural literacy acquired in the community through the experience of the students. In this regard, we seek contributions to the theoretical principles: Street (2014), which discusses the concept of literacy from a broad perspective, adopting the plural term to highlight the multiple character of social interactions, and the social role of reading and writing, being addressed here from the perspective of literacy, Abaurre (2012), Geraldi (2012); and according to Pietri (2009) under two conceptions: the knowledge necessary for the reader to understand a particular text and its relations with the material aspects involved in the production of the written text. The complexity of the concepts of identity and memory, addressed in this paper is based on Delgado (2006), Candau (2011), Hall (2014) and Silva (2014). The activities that make up this proposal were developed from a didactic sequence, organized as a viable procedure for classroom work with the discursive genre literary memories, resulting in the collection of texts: "Palestina Conta". The intervention project was organized in VII workshops, mainly considering the specificities of our educational context, permeated by numerous difficulties related to the process of reading and writing acquisition, and the discouragement of students to learn these skills. Thus, we seek inspiration from the Bakhtinian sociodiscursive perspective, in the Didactic Sequence (SD) of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), that is, we consider the primordial understanding of gender as relatively stable forms of statements, but the proposal of the scholars of plastered form. However, we seek to broaden students' knowledge of the social function of language, which is revealed in texts (oral and written), taking relatively stable forms to meet different purposes; We take into account language in its complexity, encompassing its historical, social and dialogical dimension, seeking to surpass the methodology based on the view of language as a system. Thus, the results obtained, although still timid, signaled a significant advance in the understanding that the school lacks real discursive practices to favor the learning of reading and writing, and that the interaction between students and the community is an essential factor for the school. cultural literacy of students.

KEYWORDS: Memories. Literacy Reading. Writing. Identity

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IFNOPAP	Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
SD	Sequência Didática
UFPA	Universidade Federal do Pará

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Síntese da sequência didática.....	65
Quadro 02 –Produção inicial texto 01.....	85
Quadro 03 – Produção final texto 01.....	86
Quadro 04 – Produção inicial texto 02.....	87
Quadro 05 – Produção final texto 02.....	89
Quadro 06 – Produção inicial texto 03.....	90
Quadro 07 – Produção final texto 03.....	91
Quadro 08 – Produção inicial texto 04.....	92
Quadro 09 – Produção final texto 04.....	93
Quadro 10 – Produção inicial texto 05.....	94
Quadro 11 – Produção final texto 05.....	96
Quadro 12 – Produção inicial texto 06.....	97
Quadro 13 – Produção final texto 06.....	98
Quadro 14 - Avaliação do texto final 01 - aluno M.S.R.....	103
Quadro 15 - Avaliação do texto final 02 – aluno (a) M.B.S.F.....	104
Quadro 16 - Avaliação do texto final 03 – aluno (a)F.C.C.	104
Quadro 17 - Avaliação do texto final 04 aluno (a) K.S.O.	105
Quadro 18 - Avaliação do texto final 05 aluno (a) C.N.S.J.....	105
Quadro 19 - Avaliação do texto final 06 – aluno (a) I.A.D.	106
Quadro 20 - Avaliação do texto 07 – aluno (a) V.S.S.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantitativo do rendimento dos alunos nas oficinas, com base na frequência e participação.....	101
---	-----

Sumário

INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO I - COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	20
1.1 MEMÓRIA E IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA ORAL	22
1.2 IDENTIDADE – UM CONCEITO EM DISCUSSÃO	30
SEÇÃO II - LETRAMENTO – UM CONCEITO PLURAL	45
2.1 AGÊNCIAS DE LETRAMENTOS E A PERSPECTIVA AUTÔNOMA X IDEOLÓGICA	46
2.2 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS	49
2.2.1 – Leitura além da decodificação.....	51
2.2.2 - A escrita na perspectiva dos gêneros discursivos.....	54
2.3 – O LUGAR DA ORALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	59
2.4 – O ENSINO DA LÍNGUA A PARTIR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	60
2.2.4.1 - O gênero discursivo Memórias Literárias.....	62
SEÇÃO III - SEQUÊNCIA DIDÁTICA – UMA POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA	65
3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CONCEPÇÃO TEÓRICA	65
3.1.1 Apresentação da situação.....	66
3.1.2 - Produção inicial.....	66
3.1.3 - Os módulos.....	67
3.1.4 - A produção final.....	68
3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – UMA POSSIBILIDADE VIÁVEL PARA O TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS LITERÁRIAS A PARTIR DOS RELATOS ORAIS DOS, MORADORES DA COMUNIDADE	69
3.3 PALESTINA DO PARÁ – ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E SOCIAIS	70
3.3.1 – Escola – Locus da pesquisa.....	75
3.3.1.1 – Caracterização dos alunos envolvidos no trabalho de pesquisa.....	77
3.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS LITERÁRIAS	77
3.4.1 Desenvolvimento.....	78
3.5 PRODUÇÕES TEXTUAIS – Narrativas de histórias de vida a partir da escuta das entrevistas	85
SEÇÃO IV - PROJETO DE INTERVENÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS E ANÁLISE DE DADOS	100
4.1 – Quantitativo do rendimento dos alunos nas oficinas, com base na frequência e participação	101

4.2 - Avaliação dos textos finais dos alunos	102
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	118

INTRODUÇÃO

A escola, na contemporaneidade, tem sua responsabilidade ampliada para corresponder aos novos desafios da sociedade, da qual emerge a necessidade de uma educação que atue, considerando as múltiplas dimensões do ser humano, e também, seja capaz de instrumentalizá-lo para ler, compreender, interpretar e transformar sua realidade pessoal e social.

No entanto, para que isso aconteça, ela precisa conceber os alunos como seres imersos em uma dinâmica social e diversa, que passa por aceleradas mudanças. E, a partir daí, possa problematizar questões, que venham ao encontro das expectativas desse novo perfil de aluno que temos hoje, fruto, principalmente, do desenvolvimento tecnológico, vivenciado de forma mais intensa por essa nova geração.

Nesse sentido, pensar a leitura e a escrita como práticas reais em que o aluno possa perceber que o texto é a materialização de um discurso, que atende a um determinado propósito social, poderá alargar as possibilidades de um ensino mais consistente e significativo, ou seja, poderá haver abertura de espaços constantes em nossas aulas para oportunidades de atuação discursiva concretas, e não meras simulações ou abstrações, como normalmente acontece. Entendemos que é importante que nossos alunos apropriem-se da língua e faça uso dela de forma competente, atuando nos diferentes espaços sociais, assumindo uma postura reflexiva e crítica, beneficiando-se das contribuições das diversas agências de letramentos existentes para sua formação pessoal, profissional e cidadã.

Assim, o desenvolvimento das competências leitora e escritora é imprescindível para esse protagonismo de nossos alunos nas sociedades letradas. A escola na qual estamos inseridos, precisa dialogar com essas diversas agências de letramentos existentes na sociedade, para ressignificar as práticas pedagógicas realizadas em seu interior, e contribuir para o letramento desses alunos nas diferentes esferas discursivas.

Com relação à proposta aqui lançada, trataremos de habilidades importantes como por exemplo a da escuta, algo demasiadamente complexo para a geração atual, a julgar pelo que vivenciamos em sala de aula, no que diz respeito ao aprendizado a partir dessa habilidade.

Nesse contexto, entendemos que este trabalho é relevante, à medida que se apresenta como um importante instrumento capaz de estabelecer uma relação interativa entre os conhecimentos produzidos no interior da escola e os diferentes saberes que compõem a

comunidade, na qual a escola está inserida; também porque contribui no desenvolvimento de competências como escutar, compreender, interpretar, escrever, ler e analisar.

Dessa forma, esta proposta tem como objetivo alicerçar o letramento a ser adquirido na escola, a partir do letramento cultural, através do registro das narrativas orais, mais especificamente no âmbito das histórias de vida, contadas pelos anciãos, que tiveram suas vivências marcadas por acontecimentos num determinado espaço social – a cidade de Palestina do Pará – e ainda objetiva oportunizar aos alunos o exercício de repensar o lugar onde vivem, despertando-os para a importância da memória dos idosos como testemunhas do passado, e para o fato de quão interessantes são suas histórias, estimulando-os para práticas discursivas por meio de situações reais de aprendizagem.

Desse modo, nosso trabalho parte do princípio de que as novas gerações, e a escola como intermediadora do processo de aprendizagem, ainda não despertaram para a importância do conhecimento adquirido por meio da experiência e dos relatos dos mais velhos; não veem o construto local como um ambiente rico em eventos de letramentos, atitude típica dos contemporâneos que são massificados por esse “sistema fundado na tirania da informação e do dinheiro, na competitividade, na confusão dos espíritos e na violência estrutural chamado globalização” (SANTOS, 2008, p. 15).

Quanto a essa questão – influência dos avanços tecnológicos nos valores e cultura local - há divergências entre os estudiosos: enquanto uns ressaltam malefícios, outros argumentam que as mudanças e inovações ocorridas no interior de um grupo são perfeitamente naturais, uma vez que a sociedade é viva e dinâmica; acompanha o fluxo da história, buscando atender satisfatoriamente a seus coetâneos.

Acreditamos que essa vicissitude é essencial na formação dos alunos e na construção do Patrimônio Imaterial Cultural do lugar, pois possibilita o entendimento de que as transformações ocorridas ao longo dos anos não implicam perda de identidade, mas uma constante atualização dela, buscando responder aos novos desafios impostos às novas gerações.

O que também é imprescindível é que essas novas gerações reconheçam a importância de estreitar vínculos com os referenciais históricos culturais locais como ponto de partida para a aprendizagem dos letramentos dominantes, ferramenta essencial para uma atuação consciente, autônoma e construtiva numa sociedade globalizada, marcada pelos avanços tecnológicos, principalmente na área da comunicação.

Por isso, propomos o embricamento das narrativas orais dos sujeitos históricos da comunidade com os conhecimentos, valores e a visão pessoal das novas gerações sobre as

histórias narradas e o ambiente em que atuam numa perspectiva de gêneros orais e escritos, trazendo o aluno para o centro da aprendizagem.

Assim, o nosso trabalho tem caráter investigativo, à medida que pretende responder às questões: existe um construto local a ser preservado? em que medida as novas gerações palestineses conhecem e se identificam com as referências histórico-culturais do lugar onde vivem?

Essas indagações serão usadas como chaves desencadeadoras da pesquisa, uma vez que, ouvindo as histórias contadas pelos sujeitos locais, os nossos alunos poderão analisar e posicionarem-se perante os relatos, fazendo uma releitura dos referenciais históricos e culturais de sua comunidade, a partir do tempo e do lugar que ocupam na sociedade e, por fim, registrarem essas histórias sob suas próprias concepções.

Dessa forma, o resultado do trabalho será marcado pela interação entre gerações. A culminância desta proposta – a coletânea de textos “Palestina conta” – será resultado das reflexões construídas ao longo de vários anos em sala de aula, desenvolvendo atividades em que o estudo sobre a língua foi aos poucos se encaminhando para uma perspectiva social em que as quatro paredes da sala de aula já não eram mais o suficiente para abrigar o processo ensino e aprendizagem com foco na interatividade discursiva.

A inquietação adquirida através de leituras, e ainda os anos de experiência no ensino da língua materna, contribuíram para essa perspectiva, de forma excepcional, inclusive o trabalho dos Doutores Maria do Socorro Simões e Christophe Golder (Universidade Federal do Pará - UFPA) com os livros da série Pará Conta (Santarém conta, Belém conta, Abaetetuba conta) do projeto integrado de pesquisa IFNOPAP, que coletou o Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense.

Além disso, participamos do Programa do Governo Federal Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), cujo direcionamento foi fundamental para a execução das atividades que eventualmente realizávamos em sala de aula dentro dessa perspectiva; assim, foi consolidado um trabalho já iniciado há alguns anos com alunos do ensino fundamental (7º e 8º anos), e menos frequentemente no ensino médio.

Eis alguns títulos já explorados anteriormente, que já sinalizavam para essa direção: “Museu, onde não há museu”, cujo objetivo foi coletar, dentro da comunidade, objetos antigos que fizeram parte do cotidiano das pessoas em outros momentos da história do lugar (componente curricular Arte - 1º Ano do Ensino Médio); “Reminiscências da Cultura e Saberes do Bioma Amazônica no contexto de Palestina do Pará”, em que se explorou um pouco dos hábitos e costumes do povo palestinese, no que diz respeito à alimentação,

trabalho, moradia, cuidados com a saúde, enfim modos de viver em tempos de outrora (componente curricular Língua Portuguesa - 8º ano); “Palestina Conta Mitos e Lendas” (componente curricular Língua Portuguesa - 8º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio) e “O lugar onde vivo”, proposto pelo Programa Olimpíada de Língua Portuguesa (componente curricular Língua Portuguesa - 7º e 8º ano do Ensino Fundamental).

A opção em realizar o projeto de intervenção subjacente neste trabalho com o público do 8º ano do ensino fundamental, deu-se em virtude desses alunos estarem numa faixa etária de aguçada curiosidade, abertos a diferentes possibilidades de aprendizagem, sendo mais tarde inseridos no Ensino Médio com uma base cultural mais consistente; instrumentalizados para uma atuação discursiva autônoma e competente; e ainda por estarem sistematicamente contemplados, até o ano do início deste trabalho, na grade do Programa do Governo Federal “Olimpíada de Língua Portuguesa” com o gênero memórias literárias.

A nossa dissertação discute ideias que estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica, Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e outros documentos oficiais; e ainda em sintonia com os estudos de João Wanderley Geraldi (1997), levando em conta uma possibilidade de redimensionar o trabalho com leitura e escrita na perspectiva dos letramentos, buscando, por vezes, extrapolar os mecanismos que cercam a realidade dos alunos.

As principais ideias discutidas neste trabalho têm como aporte teórico estudiosos como Delgado (2006); Candau (2011); Silva (2014); Hall (2014), Street (2014); Geraldi (2012); Pietri (2009); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Dolz (2010).

Esta dissertação está organizada em quatro seções: a primeira é dedicada aos conceitos preliminares, indispensáveis à compreensão da importância da memória da comunidade, no processo de construção da identidade das gerações contemporâneas; na segunda, abordamos a temática da leitura e da escrita na perspectiva dos letramentos, considerando também o lugar da oralidade no ensino da língua materna; abordamos ainda nesta seção, algumas considerações sobre o trabalho com os gêneros textuais, tendo a memória literária como o principal gênero desta proposta. Na terceira, trazemos o embasamento para o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, a partir da sequência didática, e ainda o desenvolvimento da sequência didática realizada em sala de aula, acompanhada pelas produções textuais dos alunos, como produto deste trabalho. E, finalmente, na quarta seção, traçamos um panorama sobre os caminhos percorridos pelos

alunos colaboradores deste trabalho, na coleta e análise de dados, demonstrando os impactos no processo de aquisição dos conhecimentos destes alunos, ressaltando a necessidade de um trabalho pautado na perspectiva histórica e cultural, a partir da sequência didática para a aprendizagem de um gênero textual específico, a fim de identificar e avaliar as capacidades de linguagem dos alunos, bem como trabalhá-las de forma mais eficiente, adotando o texto como unidade básica do ensino.

SEÇÃO I - COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Repensar o lugar onde vive e comprometer-se com a realidade social é algo inerente ao indivíduo que desenvolveu a consciência política e cidadã. O olhar, não apenas contemplativo, mas investigativo, questionador, crítico e reflexivo sobre a cultura de sua gente, é imprescindível no protagonismo pessoal e social dos jovens. Nesse sentido, uma atuação discursiva, autônoma e competente é o principal instrumento para o enfrentamento das demandas a que essa geração está submetida.

No entanto, ainda estamos iniciando uma caminhada para práticas educacionais que conduzam o nosso alunado a exercer na sociedade esse nível de cidadania. A escola, como principal instância educadora, deve abrir espaço para a promoção da interação dos alunos com a realidade que está no entorno da escola, sensibilizando-os para a importância de conhecer a história da comunidade da qual faz parte e suas implicações na contemporaneidade.

Nesse sentido, acreditamos que a memória dos mais velhos pode contribuir para a compreensão dos fatores que interferem diretamente na vida das novas gerações. Essas memórias podem ajudá-las a compreenderem o presente e atuar sobre ele. Por isso, as práticas de sala de aula devem, necessariamente, interagir com a realidade circundante, ou seja, os conteúdos que ministramos devem dialogar com as necessidades reais de nossos alunos, atendendo a um propósito comunicativo real.

Essas e outras inquietações devem permear o nosso fazer pedagógico, nessa constante busca pelo avanço do ensinar e aprender, a fim de responder aos novos desafios impostos pela sociedade capitalista, globalizada, que muitas vezes nos levam a crer que estamos na contramão do desenvolvimento, à mercê dos avanços tecnológicos, sem conhecimentos suficientes que nos instrumentalize para a interação com essa nova realidade. Constantemente, nos indagamos sobre o que estamos fazendo e por quê; é possível que, cada vez mais,

estejamos compreendemos menos o que estamos vivendo, o que estamos produzindo (ACHUGAR, 2006, p.11).

Nesse contexto de aceleradas mudanças, que as tecnologias da informação jamais haviam presenciado, ressaltamos a dificuldade em acessar a subjetividade do aluno, a fim de envolvê-lo no processo de construção de seu conhecimento. Cotidianamente, buscamos reinventar a nossa prática, ainda que, com o mínimo de estrutura, para tentar atender o aluno que temos na pós-modernidade.

Tudo isso, é uma realidade, que por um lado nos assusta, mas por outro, também nos motiva a empreendermos novas buscas, nos colocando frente a desafios, que exigirão de nós a superação de velhos conceitos e paradigmas, impondo-nos uma desconstrução de nós mesmos para que consigamos abrir espaços para novas posturas de educadores e educadoras, contextualizados em uma sociedade marcada pelos efeitos da globalização, principalmente nas tecnologias da informação.

Ao mesmo tempo em que nós professores precisamos atuar com flexibilidade, sendo sensíveis para acolher as demandas, advindas das constantes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, precisamos também ser competentes para filtrar essas informações e transformá-las em conhecimentos para servir de base ao crescimento das novas gerações para que possam desenvolver-se plenamente como pessoa e cidadã.

Mas como atuar em sala de aula, considerando essas questões? normalmente o trabalho do professor está impregnado de muitas outras questões, como as burocráticas, e as que atendem finalidades estatísticas, só para exemplificar – uma tendência nacional, que chega-nos por meio de variados instrumentos, ocupando um significativo espaço de tempo no planejamento pedagógico e ainda no tempo destinado ao efetivo exercício em sala de aula.

Ainda a nível nacional podemos dizer que estamos dando os primeiros passos para que o trabalho do professor seja conduzido de forma segura e autônoma, respondendo satisfatoriamente aos desafios impostos pela nova sociedade que temos.

Partimos do princípio de que o aluno, nessa perspectiva, precisa ver-se como protagonista do processo; sentir-se engajado numa causa e atuar sobre ela, fazendo uso das habilidades e competências previstas num planejamento consistente e comprometido com o social dele. Por isso, acreditamos numa proposta pedagógica, que abrigue tanto os conteúdos programáticos da série/ano, quanto a dinamicidade da vida real, com todas as suas problemáticas, desafiando os alunos a interagirem com situações problemas e a lançarem mão dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que estão vinculados aos quatro

pilares da educação (DELLORS), a saber: aprender a conhecer (o quê?), Aprender a fazer (o quê?) Aprender a viver juntos (para quê?) Aprender a ser (por quê?).

Ainda na tentativa de responder à questão sobre a atuação docente, considerando as problemáticas atuais, acreditamos que o conhecimento sobre os antepassados do lugar, por meio das narrativas orais, e a interação com esses saberes locais, seja uma chave para estimular o interesse dos alunos e empregar os conteúdos linguísticos e discursivos, de forma significativa. Ou seja, acreditamos que uma proposta de trabalho em sala de aula, a partir do método da história oral, possa acender a luz da consciência de que a vida da comunidade é plena de saberes, vozes sociais que sempre tem algo importante a dizer; que sujeitos “anônimos” têm muito a contribuir com a escola; com o agora e o futuro do lugar, e que, do lugar onde vivem florescem manifestações de grande valor histórico e cultural, que poderão contribuir no processo de desenvolvimento das competências discursivas dos alunos.

Nessa perspectiva, cabem aqui algumas elucidações acerca do tema memória, e de sua importância na vida da comunidade.

1.1 MEMÓRIA E IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA ORAL

Entendemos que a memória vai além do ato de recordar. Dessa forma ela revela

os fundamentos da existência, fazendo com que a experiência existencial, através da narrativa, integre-se ao cotidiano, fornecendo-lhe significado e evitando, dessa forma (...), que a humanidade perca raízes, lastros e identidades (DELGADO, 2006, p. 38).

Assim, alicerçamos esta pesquisa, confiando que nossa busca terá caráter revelador e sensibilizador, no sentido de que as narrativas orais trarão informações preciosas aos nossos alunos sobre uma época em que a vivência das pessoas tinha outra conotação, contrastando com o que experienciamos hoje.

Acreditamos que a partir dessa percepção, os alunos iniciarão uma compreensão e reflexão sobre os processos sociais, políticos e culturais pelos quais passamos na atualidade; além de que, também poderão exercitar conhecimentos linguísticos discursivos, e ainda ressignificar a própria existência, desenvolvendo um olhar mais afetivo em relação aos seus familiares e com o cotidiano da comunidade.

Poderão também, desenvolver sentimentos de pertença, compromisso e responsabilidade com o meio social em que estão inseridos; e que, fazendo uso da linguagem possam apropriar-se de discursos orais ou escritos para posicionar-se, manifestando suas impressões acerca do significado que teve para si a situação comunicativa, no caso os

depoimentos dos moradores. Inclusive, de acordo com Delgado (2006), história e memória, embora distintas, possuem uma relação intrínseca e complexa, no que diz respeito às construções da identidade, pois, segundo ela, ambas funcionam como antídotos do esquecimento; são fontes de imortalidade.

A memória, nesse sentido, possui um significado de “lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição” (BOSI, 1994, p. 20).

Compreende-se dessa maneira, que os anciãos são, de certa forma, guardiões de parte da essência das novas gerações; possuem a chave que possibilita reflexões e compreensões desses espaços multiculturais que transitamos, muitas vezes sem saber de onde vimos e para onde vamos. E mais ainda, como podemos depreender deste fragmento, as lembranças estão longe de ser uma repetição do passado, mas são comparadas à obra de arte construída no pensamento e perpassada pelo afeto (BOSI, 1994).

É claro que precisamos nos lembrar de que o que é captado num relato é apenas um fragmento da infinidade de experiências vivenciadas pelo rememorador, mas o suficiente para abarcarmos a riqueza dos sentimentos e reflexões que geram outros sentimentos e outros saberes. É o velho ajudando a delinear nossos caminhos; é o passado no presente com vistas ao futuro, ou seja, é a partilha das vivências dos anciãos alicerçando as novas gerações para atuarem com consciência e autonomia hoje, e conseqüentemente ser capaz de vislumbrar novas possibilidades.

Acreditamos que a partir da compreensão do aluno, de que o que vivemos hoje é reflexo das histórias vividas pelos nossos antepassados, poderá impulsioná-lo a lançar-se cada vez mais em práticas, que levem ao envolvimento com o cotidiano de seu espaço social, estando ele, ou não, ainda inserido no contexto escolar. Isto é, que a experiência vivenciada com a memória dos mais velhos, seja para o aluno um aprendizado para a vida.

Considerando a temática abordada em nosso trabalho, os anciãos de Palestina do Pará, pessoas comuns, muitas vezes marginalizadas pelo poder, constituem-se em fontes inesgotáveis de letramentos. Pois são capazes de reconstituir a história, fazendo uso da memória pelo processo de recordação (THOMPSON, 1992).

Dessa forma,

a história oral é um instrumento de mudanças capaz de colaborar na construção de uma sociedade mais justa, pois a história oral possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores (THOMPSON, 1992, p. 18).

Deduz-se daí, a importância de dar voz a esses sujeitos anônimos; de fazê-los tomar a palavra, muitas vezes impregnada de sentimentos de dor, revolta, tristeza e saudosismo, nos possibilitando repensar o nosso convívio social de outro ponto de vista: “os testemunhos traduzem visões particulares de processos coletivos” (DELGADO, 2006).

Segundo a autora, esses são instrumentos importantes de preservação e transmissão de origem, heranças identitárias, e tradições. Isso porque carregam em si uma infinidade de eventos históricos e culturais, capazes de reconstruir trajetórias, que ao longo dos anos, por inúmeros motivos foram se perdendo.

A memória passa a se constituir como fundamento de processos identitários, referindo-se a culturas, comportamentos e hábitos coletivos, uma vez que o relembrar individual – especialmente aquele orientado por uma perspectiva histórica - relaciona-se à inserção social e também histórica de cada depoente (DELGADO, 2006, p. 46).

Nesse sentido, reconhecer, valorizar e registrar essas memórias nos parece algo extremamente necessário, uma vez que a construção do patrimônio cultural imaterial de uma comunidade, por exemplo, passa pelo processo de reconhecimento da importância da memória local, recolhida através do método da história oral, ou seja, a possibilidade de “beber água na própria fonte”, conversar, ouvir os depoimentos diretamente de quem os viveu torna-se uma atividade bastante atrativa, se bem estimulada e planejada. Assim,

as histórias de vida são fontes primorosas na constituição de ambientes, mentalidades de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas. Enfim, podem captar com detalhamento o que pode ser denominado como “substrato de um tempo” (DELGADO, 2006, p. 22).

Nesse sentido, a memória é fonte inesgotável de saberes, não só pela gama de conhecimentos e experiências acumuladas, mas principalmente pela possibilidade de suscitar nas novas gerações sentimentos, percepções e reflexões sobre o mundo atual, mais precisamente sobre a identidade da comunidade em que vivem, podendo desta forma, caminhar mais seguros sobre as novas bases das sociedades contemporâneas, marcada pelos grandes avanços tecnológicos, que para alguns estudiosos, sinalizam o perigo da desvalorização dos agentes locais. Pois, num mundo marcado pela cultura virtual e pela velocidade, muitas vezes descartável das informações, tendem a desaparecer os narradores espontâneos, aqueles que fazem das lembranças, convertidas em casos, lastros de pertencimento e sociabilidade. Nessa dinâmica de velocidade incontida, desenfreada, e sob um determinado ponto de vista – a dos saberes locais - perdem-se as referências, diluem-se os substratos da vida, reduzem-se as possibilidades de construção do saber, a partir dos conhecimentos historicamente acumulados pelos mais velhos.

O presente ameaçado pelo desgaste da aceleração converte-se enquanto transcorre em matéria da memória. E também que há uma coincidência entre a aceleração do tempo e a vocação memorialista. A aceleração produz exatamente, um vazio de passado que as operações da memória tentam compensar (SARLO, 2005 *apud* DELGADO, 2006, p. 43).

Nesse contexto podemos destacar outro aspecto da desvalorização da memória, apontado por Marilena Chauí (1995), é o descaso pelos idosos, que ao contrário de outras sociedades em que são respeitados e admirados por serem os portadores de todo o saber, em nossa sociedade são considerados praticamente inúteis.

Bosi (1994), também argumenta nesse sentido, analisando a velhice na sociedade industrial, em que esta rejeita aquela, sem lhe oferecer nenhuma sobrevivência à sua obra. Segundo a autora, a moral oficial usa de má-fé: prega o respeito ao velho, mas tenta convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens, afastando-os dos postos de direção. Assim a autora é categórica: “a sociedade industrial é maléfica para a velhice” (BOSI, 1994, p. 77).

Tudo isso nos faz pensar, pra mencionarmos o público do nosso projeto, sobre o comportamento da maioria dos nossos jovens em relação às pessoas idosas, até mesmo de suas próprias famílias: não lhes dão a devida credibilidade, quanto aos conselhos e observações feitas; no máximo as toleram, deturpando o conceito de respeito. A característica da relação do adulto com o velho

é a falta de reciprocidade, que pode se traduzir numa tolerância sem o calor da sinceridade. Não se discute com o velho, não se confrontam opiniões com as dele, negando-lhe a oportunidade de desenvolver o que só se permite aos amigos: a alteridade, a contradição, o afrontamento e mesmo o conflito. (...) se a tolerância com os velhos é entendida assim, como uma abdicação do diálogo, melhor seria dar- lhe o nome de banimento ou discriminação. (BOSI, 1994, p. 78).

O que esperar de uma educação que, simplesmente segue o curso da história sem questionar uma sociedade que pensa e se comporta assim? É claro que o nosso foco aqui não é discutir especificamente a condição do velho na sociedade atual, mas precisamos ter plena consciência de que o trabalho que desenvolvemos em sala de aula, a maneira como o abordamos e o direcionamos está impregnada de ideologias, preconceitos e por que não dizer, também de ignorâncias e desafetos? a postura que adotamos, a linguagem que utilizamos são reveladoras dessa educação que, ao mesmo tempo somos vítima e também agentes.

Não estamos querendo dizer com tudo isso, que precisamos nos fechar para o novo e apenas primar pelos antepassados, mas numa atitude de respeito, sem deturpação da palavra, associar esses valores culturais, históricos com as novas perspectivas, num constante diálogo, através da aproximação e escuta das experiências de outras épocas. E isso só será possível, se

nós escola, principalmente professores, mediadores do conhecimento, inseridos num processo de comprometimento com uma educação humanitária, nos propomos a fazer esse intercâmbio.

Sob essa perspectiva, a história oral é um caminho demasiadamente produtivo, no sentido de que ela “puxa” pela memória dos mais velhos, traz à tona os substratos de outra época; contribui positivamente com a senescência e alicerça a contemporaneidade.

O historiador social Paul Thompson (1992), discorre sobre a contribuição da história oral como meio de transformar, tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Segundo ele, ela pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação. O autor ressalta que

é preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

Diante do exposto, somos motivados a dar vazão aos pensamentos e sentimentos que nos motivam à realização deste trabalho; a inquietação, por exemplo, desperta-nos alguns questionamentos: como não nos apropriarmos de toda essa riqueza de conhecimentos, advindo do processo de rememoração, em favor da educação das novas gerações? como permitir que essas memórias partam sem uma coleta sistematizada e amorosa? sem um registro sistemático capaz de resguardar o que há de mais precioso na vivência em grupo: o compartilhamento de experiências; o aprendizado que é construído na coletividade?

A memória é, portanto,

um cabedal infinito do qual registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vívidas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida do portão. [...] Continuando a escutar, ouviríamos o outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso escutar o infinito (BOSI, 1994, p. 39).

Percebe-se, que a busca de fragmentos da história do lugar, por meio da memória dos agentes que a possui, na maioria das vezes, faz do pesquisador um ser dotado de valor e reconhecimento por parte dos depoentes, uma vez que os mesmos sentem-se honrados em ser ouvidos e instigados sobre suas experiências de vida, pois, quase sempre são anciãos, já limitados a observar às transformações e compará-las com tempos de outrora.

Dessa forma, os depoimentos e entrevistas podem transformar-se em infundáveis conversas (BOSI, 1994) que são as contribuições do trabalho com memórias, tanto para o rememorador, quanto para o pesquisador, e mais ainda para o grupo social que as acolhe como alicerce para a construção de novos conhecimentos.

Por meio da história local, por exemplo, uma aldeia ou cidade busca sentido para sua própria natureza em mudança, e os novos moradores vindos de fora podem adquirir

uma percepção das raízes pelo conhecimento pessoal da história (THOMPSON, 1992, p. 21).

Outro mérito da história oral, apontado como principal por Thompson (1992, p. 25), é que em maior amplitude do que a maioria das fontes, ela permite que se recrie uma multiplicidade original de pontos de vista, uma vez que podem participar dela também, testemunhas pertencentes às classes subalternas, os desprivilegiados e derrotados, propiciando desta forma uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado.

De acordo com a discussão do referido autor acerca do tema, percebe-se na história oral uma importante porta para a democratização da história, onde pessoas, muitas vezes ignoradas, podem contribuir, possibilitando uma multiplicidade de pontos de vista, talvez nunca vistos pela história oficial. Além do mais, como diz Thompson (1992, p.41), a história oral trata de vidas individuais – e todas as vidas são interessantes. Ou seja, lançar um olhar sobre a multiplicidade e riqueza das narrativas orais, que compõe um grupo social, tem um valor inestimável, pelo simples fato de se constituírem em reminiscências de vivências de uma época, de costumes e interpretações de um dado momento da vida, enfim um elo entre o passado e o presente, possibilitando novos conhecimentos, novos pontos de vistas e interpretações.

Outro aspecto é que ela se baseia na fala, e não na habilidade da escrita, muito mais exigente e restritiva. O autor privilegia a fonte oral, acrescentando que

o uso da voz humana, viva pessoal, peculiar, faz o passado surgir no presente extraordinariamente imediata. As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincráticas, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história (THOMPSON, 1992, p. 41).

Desse modo, o trabalho a partir da história oral é visto aqui como uma grande oportunidade de deslocar o aluno da margem para o centro da aprendizagem, uma vez que precisará lidar com a história viva, ainda em curso, exercitando competências e habilidades relacionadas à linguagem falada e escrita; também exercitar a escuta, o compreender, interpretar, e ainda posicionar-se, de forma crítica e criativa, frente aos fatos narrados para lançar-se à produção literária.

O trabalho com as memórias deve constituir-se num desafio, inspirar os adolescentes/jovens a se lançarem à ação a partir da reflexão sobre a realidade que temos, pois

a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. (THOMPSON, 1992, p. 41).

Nesse aspecto, esse trabalho pode estimular os alunos a desenvolverem um olhar investigativo em torno das questões com as quais lidam no dia a dia; a desenvolverem ainda a

autoconfiança e se verem como agentes de transformação social. Ademais, podem extrair a história de dentro da comunidade, a partir da história oral, valorizando seus agentes, devolvendo a dignidade aos menos privilegiados, principalmente aos idosos, e contribuindo para a formação de seres humanos mais completos e comprometidos com seu entorno, Thompson (1992, p. 43-44). Pois, acreditamos que a partir da experiência, do contato direto com as narrativas orais, advindas das pessoas comuns da comunidade, o aluno perceber-se-á, também, como um ser capaz de contribuir e interferir no curso da história, agregando valores, experiências e atitudes ao estágio atual da história.

Nessa perspectiva, vislumbramos reais possibilidades de que o aluno perceba que no campo da memória atuam constantemente forças opostas, que há sempre uma disputa, um conflito em busca de reconhecimento por parte da história oficial e a memória passa a ser:

um elemento constitutivo do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (...) vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos de uma pessoa ou de um grupo como essências. (...) a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos (POLLAK, 1992, p. 204-205).

Compreendemos assim, que a construção da memória coletiva envolve questões muito complexas, e porque não dizer conflituosas e até mesmo estigmatizadoras e excludentes?

Ela tem sido apontada, ora como resultado de acordos tácitos entre os membros de um grupo, ou mais frequentemente, como consequências de relações estigmatizadas; de memórias e identidades reprimidas e excluídas pelas forças oficiais, alicerçadas em datas comemorativas, monumentos e convenções.

Nesse sentido, Michael Pollak (1992, p. 201-202), elenca os principais elementos constituintes da memória: acontecimentos, pessoas, personagens, lugares, monumentos e a organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento. Assim, o que guardamos consciente ou inconscientemente é resultado de um verdadeiro trabalho de organização de grupos hegemônicos, uma vez que a

memória é em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que seja bem mais organizada (POLLAK, 1992, p. 204).

Dessa forma, passamos a compreender que a memória é uma construção; que assim como a identidade, não deve ser compreendida como essência de uma pessoa ou de um grupo, mas um fenômeno submetido às interferências, principalmente políticas.

Pollak (1989, p. 03), aborda a análise de Maurice Halbwachs sobre a força dos diferentes pontos de referência que estruturam a memória: os monumentos, o patrimônio arquitetônico, as paisagens, as datas e personagens históricas, as tradições e costumes; certas regras de interação, o folclore e a música, e ainda as tradições culinárias.

Esses pontos de referência da memória, numa concepção durkheimiana, que lida com os fatos sociais como coisas, são tomados como indicadores de uma memória coletiva estruturada com base em hierarquias e classificações; uma memória que, ao mesmo tempo, fundamenta e reforça sentimentos de pertencimento, também estabelece as fronteiras socioculturais, definindo o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros.

Para HALBWACHS, (1968 apud POLLAK, 1989, p. 03), a memória coletiva não aparece como uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica; pelo contrário, ressalta as funções positivas, desempenhadas pela memória comum, como por exemplo, reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo.

Já na perspectiva construtivista, que analisa como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade, a memória coletiva tornar-se alvo de questionamentos e reflexões em busca da compreensão dos processos que a estabiliza como memória oficial de um povo. São buscas alicerçadas na concepção de que a história deve possuir, no mínimo, duas versões.

Essas outras versões que se buscam, através da história oral, não estão ligadas a fatores de continuidade e estabilidade, mas oferecem novas possibilidades de introdução de dados que refletem outros pontos de vista, diferentes ângulos de uma mesma história com introdução de novos dados, sentimentos e interpretações – uma riqueza imensurável; um tesouro encoberto pela poeira do tempo, aguardando o momento da busca.

É justamente nessa questão que deve haver a interferência dos educadores em suscitar nos alunos o desejo de intervir nos processos sociais de sua comunidade, sensibilizá-los para exercer o protagonismo através de novos olhares e concepções; promover constantes diálogos entre os conhecimentos oriundos das forças institucionais versus conhecimentos oriundos das culturas dominadas, excluídas e marginalizadas, o que poderá concorrer para o despertar de uma juventude, que segue o curso da história com escassa/nenhuma criticidade, ou que caminha aleatoriamente sem saber aonde quer chegar.

1.2 IDENTIDADE – UM CONCEITO EM DISCUSSÃO

De acordo com o Repertório Linguístico de Ciência Política, edição eletrônica (2004), etimologicamente a palavra identidade significa igualdade e continuidade (do latim *idem*), a qualidade daquilo que é idêntico, o estado de uma coisa que não se modifica.

Contrariamente às concepções objetivistas, substancialistas, essencialistas, originárias, etc., hodiernamente, há um relativo consenso entre os pesquisadores em admitir que a identidade seja uma construção social e que de certa maneira está sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o Outro (CANDAU, 2016).

Delgado (2006), conceitua identidade como algo, que está relacionada com atributos culturais, simbologias, experiências, hábitos, crenças e valores. Remete a um elenco de variáveis em permanente construção. A identidade cultural, por sua vez, considerada um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados, estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade.

Assim, estamos vendo, na contemporaneidade uma tendência em contestar as identidades historicamente constituídas. É inegável não perceber os efeitos da globalização sobre esse fenômeno social de caráter plural e, dessa forma:

Como conclusão provisória, a globalização tem sim o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas: menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2015, p. 51).

De acordo com essa nova vertente, muito em voga com o desenvolvimento da globalização, a identidade cultural não pode ser vista como sendo um conjunto de valores fixos que definem o indivíduo e a coletividade da qual ele faz parte, mas, que se constitui de variáveis que estão em constante transformação; ela não se apoia somente num passado histórico que deve ser resgatado como tábua de salvação, mas acompanha o curso das frequentes transformações sociais, dialogando com o presente, atualizando-se e refazendo-se num processo constante de construção e reconstrução.

Assim, enquanto alguns estudos sugerem que o desenvolvimento tecnológico, oferece riscos a determinados grupos sociais, no que diz respeito às identidades historicamente compartilhadas entre os membros de uma sociedade, outros mais recentes estudos culturais, desenvolvidos no campo das ciências humanas, desempenharam o papel inovador de questionar o próprio conceito de identidade cultural.

Em consonância com essa vertente, desenvolvem-se estudos e posicionamentos que vão contra a ideia de que uma população deva abraçar a sua cultura e garantir todas as formas possíveis de cristalizá-la. Presenciamos assim, a abertura de novas possibilidades de entender o comportamento do homem com seu mundo, num contexto de aceleradas mudanças e transformações, a partir de uma variedade de possibilidades que subvertem as estruturas institucionais, e ampliam a visão unilateral da identidade a partir de um passado histórico, mitológico e longínquo.

Em contrapartida, acredita-se que, o que não poderia também é a cristalização da supremacia de valores externos, em detrimento dos valores histórico-culturais locais, pois embora, estando suscetíveis às mudanças, os referenciais que identificam a comunidade devem ter prevalência, no sentido de alicerçar, dar condições estruturais para o acolhimento do novo de forma ativa, consciente e autônoma.

A temática da identidade, nessa linha teórica torna-se complexa, nos obrigando a sermos cautelosos na sua abordagem. Em primeiro lugar, buscamos questionar alguns pontos: Como as identidades são formadas e mantidas? podemos encontrar uma verdadeira identidade? seja invocando algo que seria inerente à pessoa, seja buscando sua “autêntica” fonte na história, a afirmação da identidade envolve necessariamente o apelo a alguma qualidade essencial? (SILVA, 2014, p.13).

Discutir sobre os processos envolvidos na construção da identidade para alicerçar o entendimento de quem somos, onde estamos e para onde vamos, torna-se emergencial; podemos também ter uma compreensão mais fluida da identidade, discutindo o tema a partir da tensão entre o essencialismo, de caráter fixo, imutável, fundamentado na história e na biologia; e o não essencialismo ou construcionismo de caráter cambiante, focalizado nas diferenças e mudanças (Ibid., p. 12-13).

Assim, debater sobre identidade, significa essencialmente nos voltarmos para as experiências vividas em grupo, no passado e no presente, pois acreditamos que estão, principalmente, no coletivo as variáveis que definem a identidade de um indivíduo; é na dimensão social que atuam os sistemas de representação, como por exemplo, a linguagem; é também nesta que fazemos uso de outros sistemas simbólicos; e onde ainda, assumimos nossa posição de sujeitos. São os significados produzidos pelas representações, nos espaços coletivos que atuamos, que dão sentido às nossas experiências e àquilo que somos.

Podemos, inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas

simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (SILVA, 2014, p. 18).

No que diz respeito a essa questão podemos citar a mídia como principal influenciadora no comportamento das pessoas, principalmente dos mais jovens, definindo perfis padronizados de sujeitos; agindo de forma a permear todas as dimensões da vida humana; remodelando o agir, o pensar e o ser de cada indivíduo, que busca uma identificação com os padrões preestabelecidos, a fim de ocupar determinados espaços sociais, também definidos por esses sistemas de representação, pois:

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. (...) Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido às experiências das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. As identidades são contestadas (SILVA, 2014, p. 19-20).

Assim, podemos dizer que, as circunstâncias econômicas e sociais cambiantes da atualidade insuflam mudanças no campo da identidade; demandam emergência de novas posições, novas identidades.

Isto é, o que antes era visto como algo estável, autêntico, original, os estudos mais recentes mostram que assumem características mais fluidas e mutantes; há até mesmo insinuações de que estamos vivendo uma crise de identidade, ou mais ainda que estamos vendo as identidades entrarem em colapso, e que por meio das transformações causadas pelo fenômeno da globalização estamos vivendo uma transnacionalização da vida econômica e cultural. “A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (SILVA, 2014, p. 21).

Mais do que levar ao distanciamento da identidade da comunidade e da cultura local preferimos acreditar que essa tendência do mercado global em homogeneizar a cultural, possa, contrariamente, de acordo com o autor, levar a uma resistência que possa fortalecer e reafirmar algumas identidades ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.

Nesse sentido, é a migração internacional que é apontada como parte de uma revolução transnacional, que está remodelando as sociedades e a política ao redor do globo. “Essa dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares. Essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras” (SILVA, 2014, p. 22).

Encontramo-nos, dessa forma, num contexto de fluidez; de relativas verdades, em que identidades são contestadas e questionadas; em que o culturalismo de uma comunidade abre espaço para o multiculturalismo, hoje uma das questões centrais, embora tratada no currículo escolar ainda de forma transversal, num contexto em que reina a ideia do mundo como uma aldeia global, para citar um termo usado por Hall (2015, p.40).

Em consequência disso, o presente se apresenta para nós de forma fragmentada, e a nossa posição diante de tudo isso é de dúvidas e incertezas; reina em nós um sentimento de perdas, talvez porque ainda não internalizamos a ideia de que as identidades, no fundo, são imaginadas, plantadas num determinado contexto, que nos pareceu autênticas, genuinamente originais.

Assusta-nos uma afirmação dessa natureza, mas é o que nos leva a crer ao analisarmos a identidade inserida num contexto cultural composto por diferentes variáveis, que estão em permanente transformação, e alimentam-se de discursos e sistemas de representação, que atendem a estruturas de poder, que seleciona, estigmatiza e promove a exclusão de indivíduos ao redor do mundo.

Um ponto relevante nesta constatação do caráter mutante da identidade é a possibilidade de nos empenharmos no desafio de, aos poucos, irmos preparando terreno, através da educação das novas gerações, para o florescimento de posturas que levem a construção e/ou reivindicação de novas identidades, visto que, não nos sentimos mais seguros para falar desta temática apenas ancorados no passado e nas tradições, ou seja, o contexto atual nos impulsiona a uma revisão das bases estruturais das identidades tradicionalmente constituídas, buscando interconectividade com novas forma de ver e viver na pós-modernidade.

Assim, cabe nos perguntarmos: vivemos uma crise de identidade? (SILVA, 2014, p. 12), como muitos afirmam, ou esta desestabilização é um impulso das transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas para a afirmação de novas e renovadas identidades?

Fazendo referência aqui ao termo usado por Achugar (2006, p. 09), é provável que estejamos circulando por espaços incertos em que instituições tradicionais como a família e a igreja, que atuavam como guardiãs dos valores e princípios que regem uma sociedade, estão sendo cada vez mais destituídas deste papel; não possuem mais hegemonicamente o controle de padrões de comportamentos, hoje questionados pelos novos grupos e mentalidades que destes emergem em consequência do processo de globalização que estamos vivenciando.

Sob o ponto de vista cultural, a globalização encontra-se no centro da questão que tende para a crença de que estamos vivendo uma crise de identidade, pois como mencionado anteriormente, ela tem provocado o que os estudiosos chamam de “transnacionalização da vida

econômica e cultural”, (SILVA, 2014, p. 21), que sinaliza uma convergência de culturas em detrimento das particularidades de cada comunidade.

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (SILVA, 2014, p. 21).

Dessa forma, podemos dizer que por outro lado, a tendência à homogeneidade, promovida pelo mercado global, pode surtir um efeito diferente do que mencionamos anteriormente: o da resistência. De acordo com o autor, a globalização também pode incitar nos grupos sociais uma luta pela permanência de seus traços identitários, como forma de resistir aos efeitos desse fenômeno global. Assim, caberia nos perguntarmos: em prol da transnacionalização da vida econômica e cultural enterram-se histórias, permeadas por conhecimentos e histórias locais? aniquila-se traços de identidade local para uma convergência de culturas?

No papel de educadores, contextualizados nesses “espaços incertos” (ACHUGAR, 2006, p. 09), devemos dentro desta busca por um posicionamento enquanto sujeitos sociais, questionarmo-nos acerca da história oficial nacional ou local, que ignorou e ainda ignora inúmeras vozes, que por algum motivo estão marginalizadas; darmos a história um novo vigor; novas possibilidades de reconstrução com um olhar mais atento e crítico sobre os silêncios que ainda pairam sobre os ambientes que circulamos; contribuirmos para que emergjam novas posturas em relação à reivindicação por uma identidade que possa nos unificar.

Ainda seria possível, nesse contexto uma identificação local, a partir de traços culturais? ou, estamos fadados de estilos de vida padronizados, construídos pelos sistemas simbólicos globalizados?

Ao reivindicarmos uma identidade estamos reivindicando também um lugar social, onde podemos nos posicionarmos, entendendo que as representações, baseadas em práticas de significação e nos sistemas simbólicos, assumem o papel de protagonistas na sociedade, cabendo a cada um de nós apenas nos encaixarmos a uma determinada estrutura que já está delineada socialmente. Assim, “a cultura molda a identidade” (SILVA, 2014, p. 19).

Então, compreendemos que o fato de haver hoje uma contestação das identidades, deve-se especialmente a construção e manutenção delas sob a guarda de velhas estruturas de poder:

A contestação no presente busca justificação para a criação de novas – e futuras – identidades nacionais, evocando origens, mitologias e fronteiras do passado. Os atuais

conflitos estão, com frequência, concentrados nessas fronteiras, nas quais a identidade nacional é questionada e contestada (SILVA, 2014, p. 24).

O que o autor ressalta, leva-nos a avançarmos no modo como concebemos a busca da nossa própria identidade, frequentemente situada num passado longínquo, povoado por elementos míticos, heroicos, romantizados que, comumente também estão presentes no imaginário coletivo do grupo social a que pertencemos; isto é, estamos a todo instante nesse processo de busca, seja negando ou reafirmando o passado.

Nesse sentido, faz-se importante também compreender que a todo instante, por intermédio da fala, estamos assumindo uma posição histórica cultural específica, de acordo com Hall, (SILVA, 2014, p.28). Ou seja, o discurso que realizamos vem carregado de ideologias e posicionamentos políticos, sociais e culturais, representa, mais do que a nós mesmos, valores, princípios idealizados e defendidos, normalmente por grupos em constantes disputas na sociedade. Então, ao nos posicionarmos como sujeitos sociais, através do discurso, devemos nos questionarmos sobre quem e o que estamos representando.

Assim, a identidade é concebida como uma questão de “tornar-se”, de uma feita que:

Ao ver a identidade como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum (SILVA, 2014, p. 29).

A partir dessa ótica, embasada nos estudos de Hall (2015), somos impelidos a começar a desconstruir a ideia de busca por uma identidade autêntica, de descoberta de um passado supostamente comum; a busca por uma identidade fundamentada na “verdade”, na tradição e nas raízes da história; e ao mesmo tempo nos lançarmos a assumir as características do novo como uma rica oportunidade de construir novas identidades a partir de interpretações do passado, que ao ser invocado não se repete, mas se reconstrói, uma vez que, o indivíduo ao ser integrado em outros contextos envolve-se em diferentes significados sociais, ou seja, as transformações ocorridas nas estruturas sociais modifica sua visão de mundo e percepções dos espaços e histórias vivenciadas, fazendo emergir novas identidades.

Dessa forma, podemos associar essas mudanças ao que LACLAU (1990 apud SILVA, 2014, p.29) chamou de “deslocamento de centros”, ou seja, as sociedades modernas não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas em vez disso, uma pluralidade de centros, o que nos remete também à ideia de rizomas, por não ter uma raiz, mas várias ramificações a partir das quais podem emergir novas identidades.

Em todo caso, argumentamos em favor do reconhecimento de uma identidade, embora se perceba no senso comum uma indiferença em relação a esse aspecto importante da vida pessoal e social.

Acredita-se que essa indiferença esteja relacionada à capacidade que cada indivíduo possui de perceber-se como sujeito histórico e cultural, situado socialmente, marcados simbolicamente pelos sistemas de representação.

Essa constatação, situada num determinado espaço social, torna-se relevante para se pensar em projetos a curto, médio e longo prazo, que visem a despertar uma coletividade para a importância de reivindicar a sua posição de sujeitos na comunidade e no mundo, entendendo que as identidades não são unificadas, que somos diferentes, que possuímos a nossa própria subjetividade, que nos relacionamos uns com os outros por meio de trocas, partilhas e negociações, e é nessa interação, na posição que assumimos e com as quais nos identificamos, que vamos nos construindo como indivíduos e sujeitos; e que é na tensão entre as diferenças que se delinea a nossa identidade, que muda ao longo do tempo (SILVA, 2014).

Vale ressaltar que um trabalho dessa natureza, por exemplo nas escolas, requer um tempo significativo para que seja profícuo, e ainda uma tomada de consciência por parte de toda a equipe escolar de que a formação do alunado deve perpassar por essa dimensão: do aluno se perceber, também como sujeito da história do entorno; que o aqui e agora é feito por ele; pela geração dele. O que poderá ser despertado a partir do conhecimento e reflexão do que já foi construído até aqui, e principalmente por quem foi construído.

Para fins elucidativos cabe aqui explicitar a diferença entre ser humano, ou indivíduo, e sujeito, de acordo com os estudos de Althusser (1971) e endossado por Silva (2014, p. 61),

o sujeito não é a mesma coisa que a pessoa humana, mas uma categoria simbolicamente construída: “A ideologia (...) ‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos (...) ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (...) por esta operação muito precisa a chamei de interpelação” [...]

Ocupar uma posição-de-sujeito determinada como, por exemplo, a de cidadão patriótico, não é uma questão simplesmente de escolha pessoal consciente; somos, na verdade, recrutados para aquela posição ao reconhecê-la por meio de um sistema de representação. O investimento que nela fazemos é, igualmente, um elemento central nesse processo. (SILVA, 2014, p. 61).

A partir da compreensão da nossa condição enquanto sujeitos, de acordo com o fragmento, reivindicar uma identidade é algo que exige um nível muito elevado de maturidade e consciência da nossa condição como pessoa e cidadão.

As questões sobre multiculturalismo e diferença, abordadas de forma marginalizada no currículo escolar, já apontam para a necessidade de uma instituição escolar que se

comprometa com a política da identidade, embora ainda se limite a proclamar a existência da diversidade, como nos diz Silva (2014, p. 73), apoiando-se num vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e diferença, levando-nos a perceber que ainda tem muito o que se fazer por uma pedagogia da diferença e da identidade; uma pedagogia crítica e questionadora que não apenas celebre, mas que problematize a identidade e a diferença, como algo que está em permanente construção e transformação.

Muito ainda há que se questionar sobre essa busca pela reivindicação de uma suposta identidade. Enquanto isso, precisamos lidar com a fragmentação do presente, não somente buscando recuperar, recolher, registrar marcas, fragmentos de uma dada história do passado, mas também interpretando-o, e acolhendo o novo; buscando entender que a identidade se refaz constantemente num processo que interagem passado e presente; é na tensão entre estes que a identidade nasce e renasce, seja no imaginário, ou nas experiências vivenciadas pessoal ou coletivamente.

O importante é perceber que essa busca sinaliza que as classes sociais menos favorecidas lutam constantemente, embora em condições desiguais, pela afirmação de uma identidade que lhes possibilite posicionar-se com autonomia nos espaços sociais, ainda que essa luta ocorra na maioria das vezes tacitamente.

Já mencionamos aqui, que a contestação de identidades pautadas em velhas estruturas nos faz pensar em portas que se abrem para novas oportunidades; no surgimento de novas identidades, ou reposicionamento de grupos que por muito tempo tiveram suas vozes silenciadas pela identidade nacional, construída a partir da história oficial; nos faz pensar também em avanços sociais, no que diz respeito à emancipação de pessoas, independentemente de suas etnias, papéis ou escolhas pessoais. Nesse intuito, aspirar uma educação que atue nessa perspectiva é mais que inspirador, é libertador. Mas como traduzir tudo isso em termos de currículo e pedagogia?

Seria preciso, no contexto escolar, a abordagem de uma teoria da identidade e diferença (SILVA, 2014, p. 73). O chamado multiculturalismo deveria ultrapassar os limites da tolerância e respeito à diversidade e diferença para uma abordagem problematizadora, que fosse capaz de discutir, questionar, por exemplo a produção desses fenômenos sociais. O autor, ao enfatizar a interdependência entre identidade e diferença, ressalta que ambas partilham um importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham um importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que

não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais [...]

Dizer, por sua vez que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem (SILVA, 2014, p. 76-77).

A partir dessas elucidações, somos chamados a refletir sobre o nosso fazer pedagógico a cerca dessa e de outras problemáticas: no âmbito escolar somos na maioria das vezes direcionados a realizar um trabalho superficial, estéril, no sentido de que não conseguimos alcançar efetivamente a subjetividade de nossos alunos, nem tampouco produzir efeitos reais na vida da comunidade.

No entanto, a perspectiva de Silva (2014), acerca da identidade e diferença, e do papel da linguagem na instituição de ambas, nos ilumina e nos encoraja como profissionais da área, a avançarmos nesta compreensão e finalmente, fazendo uso do instrumento da linguagem em sala de aula, construirmos cada vez mais espaços profícuos de atuação social e cultural.

Um trabalho dessa natureza requer um projeto político pedagógico que esteja realmente comprometido com a busca pela equidade e justiça social, uma vez que são sempre as classes marginalizadas que experimentam o dissabor do preconceito, discriminação e da indiferença às suas necessidades pessoais e sociais.

Na perspectiva de Silva (2014, p. 96), a escola precisa atentar para o fato de que identidade e diferença não estão no âmbito do essencialismo; não são formas naturais, cristalizadas, para quais se deve simplesmente exigir um benevolente apelo ao respeito e a tolerância, como é abordada a diversidade no âmbito dos temas transversais; mas que são questões do âmbito social e cultural, sujeitas a vetores de força, e relações de poder. Assim, precisam ser tratadas como questões políticas, que exigem uma teorização; requerem posicionamentos mais críticos e questionadores a fim de problematizá-las, trazendo para o contexto da escola reais possibilidades de um processo contínuo de discussão acerca do multiculturalismo, hoje tema bastante presente na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais (Ibid., 2014, p. 99).

O que está sendo proposto pelo autor, nestes termos, é que em vez de a escola apenas proclamar ou celebrar a existência da diversidade, que ela possa assumir uma postura mais questionadora; uma postura de inquietude em relação ao que produz a identidade e a diferença; que a escola efetivamente assuma o seu papel na educação para a autonomia, posicionando o aluno no centro das discussões a fim de instrumentalizá-lo, por meio da linguagem, para a atuação como sujeito social pleno, cultural e socialmente inserido; que a escola se constitua de

espaços que façam ecoar as diversas vozes silenciadas, para que outras versões históricas se pronunciem, estimulando o aluno a se perceber como sujeito, como um protagonista no processo de construção do conhecimento; que ele sinta que a escola realmente está empenhada na sua emancipação como sujeito social.

Não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção social*, como processos que envolvem relações de poder (SILVA, 2014, p. 96).

O autor também argumenta que o Outro social é sempre um problema, na medida em que coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. Não somente o outro, mas a identidade e a diferença constituem-se em problemas: social, pedagógico e curricular, porque nos deparamos com o estranho, o diferente, o outro nas esferas sociais, inclusive no espaço escolar; e também é um problema porque essas questões devem ser preocupação pedagógica e curricular, uma vez que, ao serem ignoradas e reprimidas podem voltar de forma reforçada e multiplicada, eclodindo confrontos e conflitos.

Não é difícil nos lembrarmos de vários exemplos de violência ocorridos no contexto escolar, oriundos da hostilidade, ou discriminação ao outro, que, segundo o autor, expressa-se por meio de várias dimensões: o outro é o outro gênero, é a cor diferente, é a outra sexualidade, é o corpo diferente, etc.

Mas afinal que estratégia curricular e pedagógica seria viável na abordagem das questões identidade e diferença?

Numa perspectiva que levasse em conta as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo a de inspiração pós-estruturalista, seria assim delineada:

a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? (SILVA, 2014, p. 99).

De fato, essa estratégia diferencia-se do que comumente vivenciamos em nossa realidade escolar, que de acordo com o autor, é permeada por práticas que visam cultivar os bons sentimentos para com a chamada diversidade cultural, sem questionar as relações de poder e os processos de diferenciação, que antes de tudo, produzem a identidade e a diferença.

Outra abordagem comumente adotada é a terapêutica, em que a diversidade é natural e boa, sendo a estratégia pedagógica “tratar” psicologicamente essas atitudes inadequadas, e que a incapacidade de conviver com a diferença é patológica e precisa ser psicologicamente

tratadas; outra que o autor destaca como a mais presente na rotina pedagógica e curricular das escolas é a de apresentar os alunos uma visão superficial e distantes das diferentes culturas, omitindo as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, e construindo o Outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade, ou seja, reconhece a existência do outro, mas de forma estereotipada, mantendo distante as possibilidades de confronto e dissonância, como argumenta o autor (SILVA, 2014, 98-99).

Cenas de aulas baseadas nas estratégias mencionadas anteriormente, ainda são muito comuns em nossa realidade. Basta lembrarmos como a imagem do índio, do negro, da mulher, do homossexual, do umbandista, do camponês (pra não dizer caipira), por exemplo, é abordada em sala de aula.

Há, de fato, um estímulo ao respeito e a tolerância, mas nada além disso, visto que, os próprios professores e a escola como um todo, como reflexo da sociedade que temos, prezam por uma padronização de valores e comportamentos, porque não dizer por uma homogeneização da identidade? que em nada combinam com a estratégia eleita pelo autor como a mais viável no tratamento das questões sobre identidade e diferença.

Educar é essencialmente um ato político (FREIRE, 2007). Precisamos compreender que no fundo há sempre uma disputa pelo poder; que quase sempre há identidades impostas, e diferenças marcadas porque também existem outras imposições por meio dos sistemas de representação e dos recursos materiais, porque a identidade e a diferença também são utilizadas para incluir e excluir pessoas, ou seja, são utilizadas para afirmar e reafirmar relações de poder, porque estão permeadas pela representação, entendida aqui como um sistema de significação, linguístico e cultural, uma forma de atribuição de sentidos.

É por meio desse sistema de representação que a identidade e a diferença passam a existir e ganhar sentido.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (...) A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2014, p. 83).

Essa explicitação nos chama atenção para a motivação inicial do nosso trabalho, que era a busca por uma identidade natural, e única, totalmente essencialista, no caso “a” identidade palestinese, no entanto, como argumentar a favor desse propósito, quando passamos a compreender que é justamente a manutenção dessa homogeneidade, que leva a exclusão, a

discriminação e ao preconceito, fazendo calar as diferentes vozes submergidas pelas forças das representações sociais, dentre elas a própria linguagem como sistema de significação?

Ao contrário do que se pretendia, é preciso romper com a fixação e estabilização, buscar estratégias que visem à desestabilização das identidades constituídas e fixadas como norma, pois nelas estão impostos padrões que visam definir, determinar ao indivíduo uma suposta identidade, no fundo imaginada e hierarquizada.

Dessa forma, a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder.

Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação (SILVA, 2014, p. 91).

A partir desta constatação nos encaminharemos para uma abordagem que nos possibilite orientar nossos alunos para trilhar um caminho mais profícuo em relação à busca pela identidade local, compreendendo que as identidades são plurais, nascem das experiências sociais e culturais a partir das diferenças existentes no grupo, e que por não serem naturalizadas e fixas precisamos ir além do respeito e da tolerância, precisam ser constantemente problematizadas, considerando seu caráter instável e indeterminado porque

a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamentos dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2004, p. 92).

Percebe-se assim, que os nossos desafios, enquanto professores em efetivo exercício em salas de aulas, são imensuráveis, à medida que, alcançamos a compreensão de que as demandas que nos chegam, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento, precisam ser constantemente questionadas e problematizadas, situadas dentro de um processo discursivo e simbólico, em que a linguagem como principal elemento do sistema de representação deve permear todo o processo, visto que, na maioria das vezes estão impregnadas da ideologia hegemônica, que por sua vez é seletiva discriminatória e excludente.

Dessa forma, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificante e desejáveis que possam parecer, e acordo com Silva (2004), esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder.

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, mas são constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.

Assim, nós como escola, só seremos capazes de fornecer instrumentos para uma relação entre diferentes, baseada na equidade, quando compreendermos que a identidade e a diferença são frutos da produção social e que nada há de inocente nelas; e por isso mesmo necessitamos de uma teoria que descreva e explique esses processos de produção, como elas são ativamente produzidas; do contrário seremos meros reprodutores de uma realidade injusta; mantenedores de uma identidade hegemônica que privilegia, seleciona e ao mesmo tempo discrimina, exclui e marginaliza.

Com essas abordagens, acreditamos que em termos de identidade e diferença fica delineada uma perspectiva para o trabalho em sala de aula, que tenha como base o questionamento dos processos de produção cultural; que ultrapasse os limites do respeito, da tolerância e da diversidade, e comece a vislumbrar um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade, compreendendo que:

o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura - a multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2004, p. 100-101).

Vê-se nessa perspectiva, uma ampla abertura para o florescimento de novas e reprimidas identidades, sem o jugo das hegemonias constituídas; nessa abordagem, a identidade e a diferença, tal como a linguagem, têm caráter processual, é instável, indeterminada, característica fundamental do signo.

Essa indeterminação fatal da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo. O signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto (objeto “gato”), um conceito ligado a um objeto concreto (o conceito de “gato”) ou um conceito abstrato (“amor”). O signo não coincide com a coisa ou conceito. (...) o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. Isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, a identidade (SILVA, 2014, p. 78-79).

Assim, buscamos compreender um pouco mais a problemática que envolve os temas da identidade e da diferença, relacionadas à linguagem como a base que as institui. Compreendê-las como resultados de atos de criação de linguagem, situadas num contexto de

produção simbólica e discursiva, além de esclarecedor, nos convoca, principalmente como professores de língua materna, a assumirmos uma postura mais crítica em relação aos conteúdos que ministramos aos nossos alunos.

Se almejamos novas posturas permeadas pelo uso competente da linguagem, em primeiro lugar precisamos trabalhar para que estes alunos repensem a sua posição de sujeito social, considerando os elementos que constituem, tanto a mesmidade (identidade) quanto a outridade (diferença), (SILVA, 2014, p.79) como resultado do processo de produção simbólica e discursiva numa perspectiva não essencialista, mas sempre instável, indeterminada, processual, quanto a linguagem da qual dependem.

Por algum motivo essa reflexão nos faz lembrar “Planetas sem boca” (ACHUGAR, 2006, p.23) em que é dito que habitamos espaços incertos, outros territórios, âmbitos inexplorados que sempre estamos em processo de construir, descobrir, habitar. Quem somos nós? Não há uma única resposta, pois somos heterogêneos, deslocados, em constante mudança e, sobretudo, não é nem deve falar com uma única, autoritária solitária voz (Ibid., 2006, p. 23).

Essa é a nossa condição, enquanto intelectuais dos tempos atuais. Não podemos falar com base em um determinado discurso “porque todo discurso é sempre formulado a partir de um lugar que é verdadeiro e imaginado, concreto e desejado, histórico e ficcional” (Ibid., 2006, p. 19).

Um caminho possível poderá ser a atitude de evidenciar a multiplicidade de vozes sociais, em que se manifestam uma pluralidade de identidades, carregadas de interesses múltiplos e diversos.

Definitivamente buscar uma única resposta para materializar a nossa identidade local é apelar para as chamadas comunidades imaginadas, fundamentadas em mitos fundadores, exemplos importantes de essencialismo cultural em que a língua exerce um importante papel desse processo.

A história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais, hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos destacam-se os chamados “mitos fundadores”. Fundamentalmente um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura “providencial”, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Pouco importa se os fatos assim narrados são “verdadeiros” ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia (SILVA, 2014, p. 85).

Assim, podemos falar em identidade hegemônica e identidades subordinadas (SILVA, 2014, p. 98), o que serviria como base para o planejamento de uma discussão em sala de aula acerca da temática em questão, oportunizando aos discentes o desenvolvimento de uma percepção mais aguda sobre a realidade e seus processos históricos, políticos e culturais, e a influência destes na formação daquilo que consideramos nossa própria identidade e a do grupo que pertencemos. E dessa forma, estaríamos sendo mais justos com os nossos alunos, desfazendo a visão idealizada que nos chega sobre a questão do respeito e tolerância às diferenças; e conseqüentemente contribuindo para novas possibilidades de lidar com o Outro à partir da problematização da temática em questão, levando em conta as contribuições da teoria cultural recente, em que a identidade e a diferença são tratadas como questões de política (SILVA, 2014, p.99). Ou seja, a identidade e a diferença, como já dissemos antes, estão estreitamente ligadas a sistemas de significação; a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído, e não cabe à escola omitir essa realidade, deixando de assumir uma postura que leve em conta uma política da identidade, ignorando os vários processos que, na contemporaneidade, complicam e subvertem a identidade, como por exemplo os movimentos de viagem e deslocamento, que geram o hibridismo, colocando em xeque os processos que tentam essencializar a identidade (Ibid., 2014, p. 86-87).

Tomando posse da compreensão deste caráter da identidade e da diferença, resta-nos articularmos uma proposta pedagógica que evidenciem esses aspectos ligados estreitamente a vivência social do aluno, para que se inicie, através da linguagem, uma luta pela posição de sujeito, reservada a cada indivíduo, conscientes de que aquele não tem qualquer existência própria, visto que, o mesmo é produto do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas (Ibid., 2014, p.61).

Ver-se nesse posicionamento e em outros, já abordados anteriormente, o papel primordial dos processos discursivos na construção da identidade, o que nos exorta a uma reflexão acerca da função social da linguagem, no intuito de garantirmos aos discentes as competências necessárias para uma atuação discursiva consciente de sua posição-de-sujeito construída por esses discursos. Desse modo, busca-se introduzir no contexto escolar uma reflexão acerca da importância de práticas letradas no processo ensino-aprendizagem como prática encaixada em contextos culturais; e ainda discutir o fato de alguns letramentos serem invisíveis em relação a outros considerados visíveis/dominantes (BAYNHAM, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 334).

O letramento escolar, por exemplo, é considerado um parâmetro para avaliação dos letramentos locais, que são vistos de forma romântica e limitada, e conseqüentemente seus agentes “iletrados”, nessa mesma visão.

SEÇÃO II - LETRAMENTO – UM CONCEITO PLURAL

O termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas domina, faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

O termo passou a ser utilizado no Brasil em meados dos anos de 1980, tendo na obra de Kato (1986) uma das primeiras ocorrências, e ganhando estatuto de termo técnico no léxico nos campos da Educação e das Ciências Linguísticas, dois anos mais tarde com Tfouni (1988) no qual a autora inicia fazendo a distinção entre alfabetização de letramento.

Segundo Soares (2016), só recentemente, a palavra tornou-se bastante corrente, aparecendo até mesmo em títulos de livros, como “Os significados do letramento”; (KLEIMAN, 1995) e “Alfabetização e letramento” (TFOUNI, 1995).

Simultaneamente, houve a invenção do *illettrisme* na França, e da *literacia* em Portugal para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. A partir de então, o tema se tornou foco de atenção, resultando em muitos livros e artigos publicados na área da educação e da linguagem, incidindo sobre os programas de avaliação do nível de leitura e escrita da população.

Coincidentemente (ou não), a proposta da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ampliou o conceito de *literate* para *functionally literate*, sugerindo, portanto que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever (SOARES, 2003).

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991), dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995), embora a concepção de Alfabetização de Paulo Freire (1990), já contemplasse o termo, atribuindo a alfabetização a capacidade de introduzir o

indivíduo num processo real de democratização da cultura e de libertação, de acordo com a referida autora.

Dessa forma os estudos sobre letramento ainda são bastante recentes e apresentam-se bastante complexos; o que se entende, no entanto, é que não é mais possível usar o termo no singular dadas as múltiplas facetas que o fenômeno apresenta, portanto, é assim que faremos menção ao termo neste trabalho.

2.1 AGÊNCIAS DE LETRAMENTOS E A PERSPECTIVA AUTÔNOMA X IDEOLÓGICA

Com o advento do termo letramento no meio educacional, eclodiu uma multiplicidade de eventos e situações sociocomunicativas, denominadas nesse novo contexto de agências, termo que vem do latim *agentia* que significa: *activo*, expressivo, forte¹.

De acordo com Bazerman (2006, p. 453) as agências podem ser traduzidas também como a capacidade de atuar, intervir e operar no mundo social. Assim, a nomenclatura estaria intimamente ligada às práticas sociais e culturais, do meio escolar ou não, que envolvem o ser que age (chamado agente) enquanto indivíduo no mundo.

Os estudos que possibilitaram a compreensão das diferentes situações como agências de letramentos, contribuíram para a legitimação de muitas vozes, antes silenciadas pelo status dominante, que tem na leitura e na escrita um produto completo em si mesmo (SILVA & ARAÚJO, 2004).

A noção de letramento único e autônomo, considerada universal, independente da cultura e baseada em habilidades, imperou por muito tempo como uma verdade, em detrimento das múltiplas facetas que o termo admite.

Considerá-lo um fenômeno plural contribuiu bastante para os avanços dos estudos na área, que, hoje, situa a discussão numa perspectiva mais ampla, valorizando as diferentes agências e agentes de letramentos.

De acordo com Street (1984), na abordagem autônoma há a supremacia da modalidade escrita, considerada um produto completo em si mesmo, ou seja, a compreensão do código linguístico é suficiente para entendê-lo como tal; é o modelo que hoje em dia é prevalente na

¹ Dicionário latim português, Porto Editora.

nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado (KLEIMAN, 1995).

Em oposição à abordagem, o modelo ideológico concebe o letramento como práticas vinculadas à ideologia e aos aspectos sociais e culturais, que são frutos de relações de poder; servem a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatados pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas, podendo estas serem explícitas e implícitas (OLIVEIRA, 2010). Nessa perspectiva, a escola, pautada numa visão autônoma de letramento é desafiada a repensar suas práticas cristalizadas ao longo da história.

Como se pode notar, o termo letramento é bastante amplo e complexo, assim, os estudos sobre esse tema exigem reflexões sobre a vida humana, no sentido de que somos por natureza seres letrados, pois desde que nascemos estamos inseridos em ambientes de interação social, que nos impulsionam e nos capacitam para atuarmos no mundo como seres históricos.

Compreende-se nessa perspectiva, que não há letrados/iletrados, mas indivíduos que interagem com determinados eventos de letramentos e outros não, uma vez que o mesmo é um fenômeno plural, desconstruindo a visão homogeneizante, que enfatiza apenas o ler e o escrever como práticas autossuficientes, ou seja um produto completo em si mesmo. Uma agência fornece-nos meios pelos quais alcançamos outros através do tempo, do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e cooperar (BAZERMAN, 2006).

É importante destacar, que essa pluralidade do fenômeno letramento, também tem relação com o processo de globalização sofrido pelas sociedades contemporâneas, que cada vez mais, sob um determinado ponto de vista, vem sendo massificadas, sofrendo um processo de descaracterização de seus traços identitários locais; e por outro vista como algo natural, vinculada ao multiculturalismo, fenômeno social relacionado à globalização e as sociedades pós-modernas.

Nesse contexto, a escola deve assumir um importante papel: o de fazer ser ouvida as vozes sociais, que circulam nas ruas, habitam as moradias, bordam, cantam, contam histórias; também pescam, têm devoção a Nossa Senhora, São Lázaro e aos Santos Reis; caminham pelo mato, navegam pelas águas; não possuem mais medo da porca, da bola de fogo, do nego d'água, mas ainda demonstram um certo receio, e até emocionam-se relembrando o tempo em que cavavam buracos no chão para livrar-se dos tiros.

Quantas histórias, quantas lembranças, quantos saberes se perdem na poeira do tempo! Por isso, dar importância às memórias de um povo, ouvir suas histórias, em especial dos anciãos

e pioneiros, é buscar referências para o início de um trabalho que retrate sobre questões importantes e sensíveis, que identificam a comunidade.

Portanto, a memória coletiva constitui-se num conjunto de símbolos, conceitos e significados, que identificam uma comunidade, influenciando no comportamento e no modo de vida das pessoas que a pertence. Essas representações simbólicas abrangem não somente a realidade, mas também o sobrenatural através das crenças, mitos e lendas.

Dessa forma, os elementos que constituem a memória coletiva de uma comunidade não devem ser desprezados pela educação institucional, nem tampouco pelos que devem empreender projetos de atuação discursiva, na perspectiva dos letramentos sociais. Ao contrário, devem constituir-se em pontos de partida para um trabalho pautado no comprometimento com a comunidade local, buscando através de seus agentes conhecer, dialogar, refletir e interagir criticamente, associando passado/presente, particular/global, em busca de novas aprendizagens e novas possibilidades.

Considerando o aspecto plural do letramento, Hamilton (2002 apud ROJO, 2009, pg. 102) apresenta dois enfoques: letramento dominante e letramento local:

Os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. [...] Já os letramentos locais ou vernaculares não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas muitas vezes, de resistência (HAMILTON, 2002 *apud* ROJO, 2009, p. 102).

STREET (2001) enfatiza a necessidade de valorização dessas agências de letramentos não com intenção de romantizá-las, mas para que as mesmas possam ser tomadas como ponto de partida para introduzir letramentos hegemônicos, comprometidos com o progresso e a modernização; assim, de acordo com esse estudioso, é possível falar numa relação local/global sem exclusão.

Nesses termos:

Trabalhar nessa (re)invenção requer a implementação de programas de letramento que respondam às aspirações do grupo a que se destina, oferecendo a ele a possibilidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional, ou seja como um instrumento que possibilite alternativas para resolver problemas de âmbito local, ou que esteja sintonizado com os desejos e sentimentos daqueles a quem está endereçado. Escutar esse 'outro' exige do professor e/ ou do pesquisador na área atitudes de engajamento e de responsabilidade social, além da habilidade para se colocar como 'insidiar' nesses contextos (OLIVEIRA, 2010, p. 335).

Articular o local com o global é um princípio que deve nortear a prática pedagógica do professor, a fim de revestir o discente para uma atuação competente no mundo de aceleradas mudanças e relativas verdades; no entanto, sabemos que não é fácil.

A escola, como um todo, precisa levar em consideração que o entorno é vivo e dinâmico, pleno de informações e saberes relevantes à formação dos alunos, que muitas vezes ficam imersos em práticas descontextualizadas, que nada contribuem para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da cidadania; tornam-se versados na leitura e na escrita, porém “iletrados” em relação às práticas sociais, que fazem uso funcional dessas competências; e ainda mostram-se indiferentes às questões relacionadas à vivência da comunidade em que vivem, ficando vulneráveis às transformações globais, que exigem uma postura pautada na criticidade, posicionamentos firmes, conscientes do lugar onde vivem, do lugar onde estão e para onde pretendem caminhar.

Isso só será possível a partir de um ensino efetivo das práticas languageiras: ler, escrever, ouvir, falar e interagir.

2.2 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS

Há algumas décadas, estudiosos de diferentes áreas têm discutido sobre a importância das práticas de leitura e escrita na inserção social dos alunos (ABAURRE, 2012). Por isso, cada vez mais a instituição escolar precisa implementar em seu interior, propostas consistentes de comunicação, que ultrapassem os muros da escola; que estimulem e desafiem o aluno a resolver situações-problemas, por meio dessas duas competências; e que a partir dessas situações ele possa perceber que a leitura e a escrita são chaves, que possibilitam o acesso à participação na sociedade letrada.

E isso, só será possível, se nós professores desenvolvermos efetivamente um trabalho com foco na concepção discursiva da leitura e da escrita, perspectiva que expandiu e revolucionou os estudos da área, que antes limitavam-se à língua como um sistema.

O texto, sob essa linha teórica, não é uma construção puramente individual; é uma criação em que atuam diferentes agentes: o autor, o público, o contexto e os meios de circulação, que influenciam o produto final (Ibid., 2012, p.13).

De acordo com a autora, ter consciência desses agentes discursivos, nos obriga a reconhecer que tanto a escrita, quanto a leitura pressupõem a interação de fatores linguísticos e extralinguísticos, materializada por meio do discurso, que por sua vez é ideológico e social.

Nessa visão, cada texto produzido reflete a ideologia do grupo social a que o autor pertence. Assim, ao longo da nossa atuação como cidadão estamos constantemente, conscientes ou não, em contato com a nossa formação discursiva, que é a base dos discursos que construímos. (p. 14).

Cabe aqui, uma elucidação acerca dos termos discurso e texto:

O termo discurso refere-se ao uso da língua em seu contexto histórico e social específico [...] é o espaço da materialização das formações ideológicas, sendo por elas determinado. [...] corresponde a “voz” de um grupo social.

Texto é o espaço da concretização do discurso. [...] modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõem para veicular o discurso do grupo a que pertence. (ABAURRE, 2012, p. 14-15).

Compreende-se assim, que, discurso e texto estão intimamente ligados, mas se distinguem quanto à natureza no processo de construção da comunicação verbal, formando uma unidade significativa com características linguísticas e extralinguísticas.

Embora a leitura e a escrita, de acordo com Pietri (2009 p. 11), sejam práticas escolarizadas, e uma das funções essenciais das instituições escolares seja ensinar a ler e a escrever, uma pessoa que não teve acesso ao ensino escolarizado pode desenvolver essas competências, atuando numa sociedade letrada.

Ainda de acordo com o referido autor, em sociedades letradas, como a nossa, em que se prioriza o escrito, é comum ao indivíduo o acesso a esse bem social e cultural fora do ambiente escolar, possibilitando o desenvolvimento da prática da leitura, principalmente como um ato de resolver problemas; ao passo que, em sociedades em que a escrita não se faz presente de forma acentuada, ou que as relações sociais se fundamentam somente em usos orais de linguagem, a principal agência de acesso à escrita torna-se a escola,

Se, em nossa sociedade circulamos entre textos de variados gêneros discursivos, o nosso desafio, de acordo com Abaurre (2012, p.9), é conhecê-los, dominar sua estrutura e interpretá-los adequadamente para que também possamos nos comunicar, fazendo uso da escrita.

Assim, essas duas habilidades – leitura e escrita - estão intrinsecamente relacionadas e precisam ser abordadas de modo sistemático e organizado para que o aluno desenvolva a autonomia, tanto numa, quanto na outra. Ou seja, que a escola esteja atenta para não formar meros reprodutores, mas efetivamente, sujeitos que saibam diferenciar as várias situações e os contextos em que a leitura e a escrita são socialmente utilizadas; que saibam ler, interpretar e escrever textos de diferentes gêneros discursivos, compreendendo os aspectos constitutivos da situação de produção (p. 13).

Por isso, conforme mencionado nesta dissertação, os estudos bakhtinianos apontam a necessidade de considerarmos o ensino da Língua a partir do texto, em que tanto os orais, quanto os escritos, organizam-se em gêneros discursivos, que possuem uma dinamicidade em função de necessidades específicas e seu caráter essencialmente social.

Nessa perspectiva teórica, os professores, atendendo às necessidades linguístico-discursivas de seus alunos poderá selecionar diferentes gêneros discursivos a serem trabalhados durante o ano letivo, ampliando o conhecimento dos mesmos, quanto a essa diversidade, que “circula socialmente, e cuidando para diversificar as estruturas de composição como as narrativas, expositivas, argumentativas e injuntivas, para que o aluno não fique exposto apenas a uma unidade composicional”. (ABAURRE, 2012, p. 20).

2.2.1 – Leitura além da decodificação

De acordo com Lajolo (1993), Geraldi (2012) e as concepções vigentes no meio educacional, o termo leitura ampliou-se significativamente: o mesmo é concebido hoje, como um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1993, p. 59)

Nessa perspectiva, a leitura torna-se uma atividade mental que exige do leitor conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, que possibilitem a interatividade com o autor na busca pela significação; o leitor não é um mero receptor, mas um agente, que também participa do processo de construção dos sentidos do texto. Segundo Geraldi (2012), a leitura é o encontro do leitor com autor ausente, que se dá pela palavra escrita.

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação (GERALDI, 2012, p. 91).

As reflexões dos autores, nos apontam que no processo da leitura, existe a relação leitor-texto, que no ambiente escolar é intermediada pelo professor. No entanto, essa mediação se dá, muitas vezes, de forma artificial ou equivocada; o professor não se questiona e também o aluno não tem resposta para questões como, por exemplo: para que ler o texto? O que contribui para que as atividades com esse objeto de ensino sejam destituídas de sentido e funcionem apenas como simulação de leitura. Assim, a escola é desafiada a romper com a artificialidade com que o tema é tratado em sala de aula, buscando questionar que conhecimentos o aluno/leitor

deve ter para compreender um texto e como ele lança mão desses conhecimentos para construir o sentido de um texto.

Nessa relação leitor-texto, Pietri (2009, p. 7), discorre sobre os conhecimentos necessários para a compreensão do texto, focalizando o leitor e sua relação com esses conhecimentos, numa abordagem de inspiração cognitiva em que o ato de ler é considerado um ato de resolver problemas, que vão sendo apresentado ao leitor pelo texto, e a proficiência deste está associada a previsão dos obstáculos e a busca de sua superação no próprio texto ou em outras fontes.

Considerando essa perspectiva, ainda de acordo com o autor (p. 18-21) o professor, metodologicamente, pode orientar o aluno a buscar a significação de um texto, com base na elaboração e verificação de hipóteses, durante o processo de leitura em que ele faz uso dos conhecimentos prévios que possui: linguísticos – que são os que envolvem os aspectos fonético e fonológico de uma determinada língua, seu vocabulário, regras de formação de palavras, estruturas sintáticas e de uso do idioma; textual – são os conhecimentos relacionados às características específicas da estruturação textual, como narrativa, descritiva ou expositivo-argumentativo e a noção de gêneros de discurso, direcionando e posicionando o leitor em relação ao que é lido, como por exemplo: o texto narrativo pede do leitor uma atitude menos tensa, pelo fato da ênfase recair sobre a sucessão dos fatos e das ações; o texto expositivo-argumentativo diz respeito às atitudes do leitor diante das tentativas de convencimento que o texto lhe apresenta a respeito do tema de que trata. Já o texto descritivo se caracteriza pelo alto nível informacional e geralmente aparece em apoio à narração. São as características particulares dessas estruturações que possibilitam reconhecer determinado gênero como sendo um diálogo, uma carta, uma notícia, uma receita, um romance, um formulário, etc. Por fim o conhecimento denominado de mundo ou enciclopédico - constituído na experiência cotidiana, através de situações formais e informais.

Dessa forma, a leitura não se limita à decodificação palavra a palavra, letra a letra, mas se realiza num processo de interação entre esses tipos de conhecimentos. Pietri (2009), explica que:

durante a leitura, os olhos não percorrem linear e continuamente as marcas no papel, mas realizam sacadas que recobrem partes maiores das marcas de papel. A possibilidade de uma leitura ágil é garantida pela interação entre os conhecimentos prévios e, com base neles, por aquilo que o leitor antecipa, durante a leitura, sobre o que será informado a seguir. (...)

Notamos mais nitidamente esse processo quando, num determinado momento da leitura, temos de parar e voltar para verificar se o que estamos compreendendo está de acordo com o que foi lido: interrompemos e retomamos a leitura já realizada, porque uma das hipóteses que elaboramos durante o processo da leitura não se

confirmou e colocou em risco a compreensão do sentido do texto. (PIETRI, 2009, p. 22).

A partir do exposto até aqui, compreendemos que o ato de ler é uma atividade cognitiva complexa, em que o aluno/leitor, encara um texto como um conjunto de problemas que exige uma solução, e que para transpor essas barreiras fará uso de estratégias para superá-los com mais facilidade, como: ler com objetivo, buscando uma resposta para o “para que ler o texto?”; identificar os obstáculos que interferem a compreensão; e procurar no próprio texto ou em outras fontes auxílio para compreender pontos da leitura que apresentou problemas de mais difícil solução. Assim,

A imagem de que o bom leitor é aquele que lê o texto de uma só vez, sem hesitações ou interrupções, e rapidamente, sem dificuldades, é uma falsa imagem, que pode levar a inadequações nas atividades de ensino de leitura (PIETRI, 2009, p. 23).

Pois, a proficiência do leitor, como já mencionada anteriormente, reside em prever os obstáculos e buscar sua superação no próprio texto, ou em outras fontes, o que subtende que, uma vez ou outra o leitor precisará interromper a leitura para buscar solucionar alguns aspectos que prejudicam a construção do significado do texto, precisando então, testar novamente a hipótese que havíamos estabelecido e permanecer com ela, caso ela se confirme, ou, se ela se mostrar equivocada, elaborar outra, que permita compreender coerentemente o sentido do texto lido. Convém salientar que a elaboração e a testagem de hipóteses não acontecem de forma aleatória, mas se concretiza a partir da relação leitor-texto.

No que diz respeito ao aspecto da relação leitor-texto, em que o aluno tem a necessidade de buscar uma resposta para a realização da atividade de leitura, Geraldi, (2012, p. 92-93), nos diz que, diante de um texto podemos assumir diferentes relações de interlocução: busca de informações – que é a questão básica de todo leitor para poder avançar no processo de interlocução com o texto/leitor; estudo do texto - bastante utilizada em aulas de outras disciplinas, em que normalmente se busca identificar a tese defendida no texto, os argumentos apresentados em favor da tese defendida, os contra-argumentos levantados em teses contrárias e, finalmente a coerência entre tese e argumentos. Uma outra postura ante o texto é a leitura do texto-pretexto: abordada de forma positiva, o autor elenca razões para a leitura de um determinado texto: dramatizar, ilustrar uma história, produzir outros textos, etc. A última forma de interlocução, leitura - fruição do texto: que de acordo com o autor, se constitui no ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura; no entanto, praticamente ausente das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a escola, reprodutora da

ideologia capitalista, exclui qualquer atividade baseada no prazer, fruição, na gratuidade, no “desinteresse” pelo controle do resultado.

Refletindo sobre as formas de interlocução, a variedade de textos que existem em nosso meio e as diferentes formas de estruturá-los, verificamos que existem infinitas possibilidades de diversificar as atividades de sala de aula, proporcionando aos alunos contato com os gêneros discursivos, que fazem parte do seu dia-a-dia, e também com os que eles não conhecem, contribuindo de forma significativa para a inserção e interação social deles.

Dentro desta perspectiva, podemos falar em diferentes processos de leitura, em que cada um faz uso de acordo com seu interesse, possibilidades e grau de maturidade; de envolvimento e intimidade com diferentes textos, posto que a leitura, na concepção recém-delineada, exige tratamento sistemático a fim de dar conta dos desafios impostos pelas sociedades tecnológicas, industrializadas, onde a escrita é onipresente, constituindo-se num dos princípios básicos para o acesso ao poder.

À luz dos autores mencionados, podemos afirmar que o ensino de leitura na escola, constitui-se num grande desafio, pois é um trabalho complexo que exige dos profissionais da área, muito trabalho e conhecimento das concepções em voga, que apontam para a necessidade de refletir o ensino a partir da perspectiva do letramento, bem como, para o conhecimentos de estratégias que sejam capazes de despertar nos alunos o prazer pelo ato de ler, e isso depende de objetivos claros e definidos; de um trabalho criterioso, aperfeiçoado continuamente.

2.2.2 - A escrita na perspectiva dos gêneros discursivos

De acordo com Dolz (2010), a escrita é uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento. Como forma de expressão, possibilita diversas modalidades de ação social, diferentes trocas entre os indivíduos, podendo assim, assumir diferentes objetivos em virtude das situações de comunicação em que se insere. Desta forma, permite-nos falar, não apenas em prática de escrita, mas também em práticas de escrita, nas quais está centrada toda a ação pedagógica.

De fato, o nosso trabalho como professor está pautado no ensino desta prática de linguagem, associada também à leitura de diversos textos. Ambas se apoiam e se complementam, possibilitando ao aluno progredir em todas as áreas do conhecimento; comunicar-se e expressar-se para atuar no mundo.

No entanto, sabemos que na prática a tarefa de ensinar a ler e a produzir textos com competência linguística e discursiva é algo desafiador; muitas são as barreiras encontradas por

professores e professoras, gerando algumas vezes descrença e insatisfação no meio pedagógico, e fora dele, quanto aos resultados observados na avaliação do desempenho dos alunos, com base em atividades de escrita. Muitas vezes, como professores, nos sentimos destituídos de ferramentas eficazes no alcance desse objetivo fundamental no processo escolar.

Considerando os estudos de Dolz (2010), acreditamos que para desenvolver essa habilidade, o aluno precisa, imprescindivelmente estar inserido num contexto de práticas de escrita como resolução de problemas para que consiga perceber a importância dessa habilidade como ferramenta de expressão, comunicação e interação social; e que, gradativamente, possa ir assimilando os mecanismos envolvidos nessa construção. Assim, não basta estar exposto a um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, como normalmente acontece no contexto escolar, mas a escola, principal responsável por essa aquisição, deve entender que:

para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos e sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções. (Dolz, 2010, p. 15)

Na perspectiva do autor, a didática da escrita precisa ser pensada e planejada, considerando alguns componentes fundamentais, que levem em consideração as dimensões psicológicas, sociais e linguageiras. Ao destacar esta última como prioritária, o autor ressalta que as demais não devem ser negligenciadas, tendo em vista uma visão global do ensino (Dolz, p.19-20). Desta forma, o professor, mais especificamente, precisa ter conhecimentos e estratégias de mobilização destes componentes, para colocá-los a serviço da aprendizagem dos alunos.

Segundo o autor, do ponto de vista psicológico, o aluno mobiliza o pensamento, os afetos e implica seu corpo no gesto gráfico, que solicita o sistema sensorio-motor em diversos níveis: a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento de palavras e a organização da página – aspectos automáticos para o escritor experiente, mas de grande relevância para quem inicia a descoberta do sistema gráfico (Ibid., p. 21).

Ainda sob a dimensão psicológica, também devemos considerar que a escrita de um texto envolve busca, compreensão, seleção e hierarquização de informações, que são capacidades cognitivas exigidas pela escrita, sem esquecer de que a imaginação e a invenção também juntam-se a essas capacidades. Quanto ao sistema afetivo, em que a escrita se apresenta como expressão do eu, o desempenho do aluno está diretamente ligado à motivação pessoal (p. 21):

Um aluno poderá ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela. Um certo número de bloqueio dos aprendizes relaciona-se- à imagem de si mesmo que é transmitida pela escrita. Se ela pode tornar-

se um modo de expressão de si e liberação do eu, os aspectos motivacionais são, as vezes uma fonte de embaraço para os escritores iniciantes e pouco experientes. (DOLZ, 2010, p. 21).

Desta forma, sob o ponto de vista psicológico, durante o início do processo de aquisição da escrita o aluno, além da força na mão, gesto gráfico, traço escrito e educação do olho, necessitará de orientações claras e precisas quanto aos variados suportes e ferramentas de escrita para a apreensão dos conhecimentos relativos aos conteúdos a abordar.

Enquanto fenômeno social, a escrita varia de acordo com as instituições ou esferas sociais em que se realizam. Daí falarmos em discurso publicitário, jornalístico, político, científico, religioso, escolar, etc. Nessa perspectiva, o autor ressalta a importância do lugar social em que se produz um texto para compreender a natureza das interações a que ele dá suporte, bem como compreender as normas e os valores associados ao texto e constitutivos das diversas comunidades discursivas (p. 22).

Essa perspectiva de Dolz (2010), considera alguns parâmetros das situações de interação que servem para analisar a produção textual:

o enunciador – (Qual é o papel social a adotar para escrever?); o objetivo comunicativo a atingir – (O que se pretende com o texto a ser produzido? Para que serve o texto que produzo? Quais são as expectativas?); o destinatário - (A quem se dirige o texto? Quais são as características particulares do meu leitor? Qual é o seu estatuto? Como adaptar-se a ele?); o lugar social (Quais são as características da instituição em que o texto vai circular?) (DOLZ, 2010, p. 22).

Assim, podemos perceber uma dinamicidade no estatuto da escrita, que sofre alterações quanto às convenções, normas, tempo e instituições, exigindo do escritor variadas habilidades, como por exemplo, de adaptação às situações de comunicação, o que não se dá de forma aleatória, uma vez que o desenvolvimento da escrita exige conhecimentos e mobilização de diferentes componentes.

Enquanto fenômeno linguageiro, Dolz (2010, p. 23-24), enfatiza a influência das questões envolvidas nas situações de produção, mas ressalta que são os parâmetros das situações de interação (enunciador, objetivo comunicativo, destinatário e lugar social), que influenciam as escolhas dos grandes tipos de discurso: narração, discurso teórico, discurso em situação/ discurso interativo e o relato conversacional/ relato interativo, que diferem dos gêneros textuais. Enquanto àqueles estão relacionados às marcas linguísticas regulares que organizam o texto, estes dizem respeito, principalmente às condições de produção do discurso, permitindo agrupar uma variedade de textos em função de aspectos genéricos.

Desta forma, considerando as dimensões psicológicas, sociais e linguageiras os conhecimentos sobre a língua dizem respeito às convenções sociais, às atividades de reflexão,

de objetivação da linguagem e do sistema linguístico, salientando os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos.

Considerando esses aspectos na organização das situações didáticas da escrita, podemos encaminhá-la de forma mais explícita e concreta, construindo maiores possibilidades de aprendizagem para o aluno, que carece, sem dúvidas de ferramentas consistentes para se encaminhar nessa árdua e complexa tarefa de usar a escrita dentro e fora da escola, de forma competente, atendendo as múltiplas situações de comunicação.

Ao escrever num determinado gênero textual, de acordo com Dolz (2010, p. 24-29), o produtor proficiente faz uso de operações fundamentais que lhe servirão de base de orientação, pois cada uma delas se refere a uma situação de comunicação.

A primeira é a contextualização, voltada para a interpretação da situação de comunicação, a fim de produzir um texto coerente que cumpra a sua finalidade. A segunda operação refere-se a busca de informações e tomadas de posicionamentos para elaboração e tratamento do conteúdo temático, que se organizará em função do gênero. A terceira é a planificação, que consiste em organizar um plano de texto, levando em consideração as características do gênero e a ideia de texto como um todo significativo dividido em partes que se articulam. A quarta operação é a textualização, que diz respeito ao emprego dos recursos da língua que marcam a segmentação e a conexão entre as partes do texto: os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais para marcar a segmentação e a conexão entre as partes. Além destes, ressalta-se a utilização dos recursos necessários ao estabelecimento da coesão nominal e verbal do texto, e ainda a seleção adequada das palavras (lexicação) e a organização sintática dos enunciados (sintagmatização). Enfim, a quinta operação refere-se a releitura, revisão e reescrita do texto, a partir de um distanciamento, a fim de intervir no próprio ato de produção, melhorando os processos redacionais.

Às operações apresentadas, acrescenta-se as de lexicação e de sintagmatização, e ainda os componentes ortográficos e gráficos: a operação de sintagmatização diz respeito à construção e às relações entre os componentes da frase (sintaxe), que comumente constitui-se em fonte de erro, considerando as dificuldades dos aprendizes, que vão desde a ordenação das palavras à construção de frases mais elaboradas e complexas. Já a lexicalização refere-se ao vocabulário e à criação de novas palavras a partir de regularidades da língua. Assim, constitui-se também em fonte de erro, considerando as tentativas dos alunos em criar novas palavras, e ao fazer uso inadequado ou incompatíveis de palavras na construção textual. Quanto à ortografia, que, comumente é associada ao saber escrever, é vista de forma complexa, gerando a desvalorização

social de quem não a domina. Ao passo que, os aspectos gráficos, por sua vez, apresentam –se como facilitadores para o receptor do texto.

A nomenclatura erro, utilizada pelo autor, é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do discente, ao contrário, por exemplo do termo falta ortográfica, que é considerada como sendo responsabilidade do aluno, assinalando suas deficiências. (p. 31)

Assim, as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita, constituem-se em pistas valiosas para o professor para que este possa interferir de maneira significativa, de modo que os discentes possam superar esses obstáculos, chegando efetivamente, a serem produtores de textos coesos e coerentes.

Nesta proposta, qualquer obstáculo relacionado à aprendizagem é considerado dificuldade a ser superada pelo discente. Mas, caso o obstáculo se apresente recorrente e sistemático, é caracterizado como problema de aprendizagem. Nesse sentido, o erro ganha novo significado, exigindo um tratamento logopédico, uma vez que se torna patologia da linguagem escrita (p.32), cabendo ao professor ficar atento às fontes das dificuldades para bem organizar as atividades de ensino da escrita, que em geral são as seguintes: motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticas, ortográficas e sensório-motoras.

Com base no exposto torna-se imprescindível, por parte do docente, o reconhecimento dos contextos que induzem ao erro, a fim de maior empenho e orientação para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Para o autor: “Os erros dos alunos não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos”. (DOLZ, 2010, p. 35).

Diante dessa afirmativa, e das questões tratadas até aqui sobre os aspectos envolvidos na construção da escrita a formação de professores, de modo geral, deve ser repensada no sentido de desconstruir a ideia de que o erro do aluno representa incapacidade ou insucesso, pelo contrário, constitui-se em pistas valiosas, e deve ser tratado racionalmente, analisado e compreendido para ajustes no processo de ensino, configurando nessa abordagem a avaliação formativa, que busca conduzir o aluno a partir de seus erros, visto como elemento significativo.

Diante do exposto, compreendemos que para se obter êxito no processo de aquisição da escrita é imprescindível a compreensão, principalmente por parte dos professores, de que produzir textos é uma atividade humana, complexa, que implica dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.

2.3 – O LUGAR DA ORALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Em decorrência dos estudos e considerações acerca do ensino e aprendizagem da língua materna, expostos até aqui, cabe nos questionarmos sobre o lugar da oralidade na sala de aula, como prática de linguagem.

Na tradição escolar, nós professores comumente vivenciamos a supremacia da escrita sobre a oralidade. Esta, na maioria das vezes, abordada de maneira simplória, sem uma fundamentação que alcance de forma satisfatória à sua importância no ensino da língua.

No entanto, não é de hoje que a prática de ensino de língua materna tem sido alvo de críticas e controvérsias, por esse e outros motivos, até mesmo entre os estudiosos da área. Mas já há consenso de que o ensino nessa área precisa avançar numa visão pragmática; considerando a língua um processo dinâmico, em constante evolução; como lugar da transmutação.

Embora já seja possível vislumbrar algumas nuances de significativas mudanças no espaço escolar, percebe-se que ainda temos muito a caminhar para que de fato em nossas escolas aconteça a tão almejada renovação nas práticas de ensino de língua portuguesa. A realidade do processo ensino-aprendizagem das práticas de linguagem ainda se apresenta incipiente para atender satisfatoriamente a demanda social, vivenciada pelos nossos alunos.

No entanto, percebe-se algumas mudanças, que embora sejam lentas e quase imperceptíveis nesse contexto, podemos dizer que são significativas, à medida que vem ampliando nosso entendimento, enquanto professores de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à questão da oralidade, hoje abordada de forma mais consistente e abrangente, respaldada em documentos que servem de diretrizes para a educação brasileira, como por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2018), que visa a formação para a autonomia e o protagonismo juvenil em práticas de linguagem realizadas no contexto escolar e nas diversas situações sociais em que o aluno participa. Portanto, na área de Língua portuguesa, o documento prevê nos anos finais do ensino fundamental, uma maior criticidade e interação dos adolescentes/jovens com as situações comunicativas, por isso, traz uma significativa ampliação dos gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação, partindo de práticas de linguagem já vivenciadas pelos discentes em busca de novas experiências. Nesta etapa do ensino fundamental, aprofunda-se o tratamento dos gêneros que circulam nos campos jornalístico-midiático, esfera de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, e no campo artístico-literário.

As novas concepções de linguagem, através desse e de outros instrumentos, pressupõe um espaço aberto para a heterogeneidade linguística e valorização do sujeito do discurso. Nelas,

estão inclusas as relações da língua com aqueles que a utilizam em suas práticas sociais, com o contexto e com as condições sociais de sua utilização, sem deixar de lado sua historicidade.

Nesse novo contexto, a oralidade se consolida como prática de linguagem a ser trabalhada em sala de aula com mais comprometimento e responsabilidade didática, sendo pensada, sistematizada, e exercitada em diferentes contextos de uso.

Vale ressaltar que, diferentemente do ensino tradicional, que tinha a frase como objeto de estudo e de análise da língua, os gêneros discursivos, nesse contexto, ganham visibilidade, dando mais consistência ao ensino da língua. Assim, a oralidade, como as demais práticas de linguagem são abordadas a partir dos gêneros textuais, buscando alcançar a demanda linguístico discursiva exigida nas diferentes esferas sociais em que o aluno circula, e para isso é de extrema importância que a escola promova uma consistente intervenção didática em relação aos gêneros orais.

2.4 – O ENSINO DA LÍNGUA A PARTIR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

De acordo com Abaurre (2012, p. 16), o conceito de gênero como tipos de textos relativamente estáveis, socialmente constituídos a partir da interação por meio da linguagem verbal, foi inaugurado pelo russo Mikhail Bakhtin.

Na perspectiva bakhtiniana as práticas de linguagem estão irremediavelmente ligadas às múltiplas esferas da atividade humana, portanto inseridas em contextos de situações problemas, apontando para a necessidade da abordagem do ensino da língua, a partir do texto, e conseqüentemente através dos gêneros discursivos.

Uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas, que tomam formas muito diversas em função das situações de comunicação em que se inscrevem. [...]

o texto é considerado como a unidade básica de ensino da produção, assim como da leitura. Nessa perspectiva, eles se tornam os instrumentos de mediação necessários para se trabalhar com a produção escrita. (DOLZ, 2010, p.39)

De acordo com o autor, o ensino da língua materna só terá sentido para o aluno se contemplar a dinamicidade da vida real, onde efetivamente se realizam as práticas de linguagem. A didática da leitura e da escrita a partir de frases isoladas precisa ser superada para que efetivamente o aluno possa desenvolver –se de forma plena, quanto às capacidades de comunicação.

Nessa perspectiva discursiva de trabalho com a linguagem, qualquer comunicação oral ou escrita, em contexto de uso, atendendo a um propósito comunicativo, poderá vir a constituir-

se em objeto de ensino para o aluno. No entanto, o professor precisará organizar a situação didática de forma que o discente compreenda os aspectos envolvidos na situação abordada, as especificidades de cada situação comunicativa, visto que, cada gênero cumpre com uma finalidade e é estruturado de forma diferente, podendo por exemplo narrar, expor, argumentar ou injungir.

A definição do gênero traz consigo a definição de um contexto discursivo: perfil de autor, perfil de interlocutor preferencial, contexto provável de circulação do texto, grau de formalidade da linguagem. (ABAURRE, 2012, p. 23).

Ou seja, é preciso ter consciência de que o trabalho por meio dos gêneros requer um caudal de conhecimentos que precisam ser mobilizados para atender às necessidades dos alunos, e estes possam cada vez mais avançar no processo de autonomia do ato comunicativo. Nessa abordagem, não basta apenas expor o aluno às situações efetivas de comunicação, mas orientá-lo para o fato de que existem mecanismos que definem e regulam o processo da produção textual.

É importante a escola estar atenta para a diversidade de gêneros existentes para não fadar o aluno a uma única possibilidade diante da dinamicidade e multiplicidade dos gêneros discursivos, e ainda cuidar para que o momento da produção seja significativo; que ultrapasse a mera realização de tarefa escolar; que cumpra com um propósito comunicativo. Ao selecionar os gêneros a serem trabalhados durante o ano letivo, o professor poderá optar pelos quais os alunos raramente têm contato no seu dia-a-dia, sendo a escola, nesse sentido, uma, quando não a única oportunidade de oferecer determinada possibilidade ao aluno.

O que precisamos é ter clareza das concepções adotadas e das estratégias que devemos mobilizar para acessar a subjetividade dos alunos, a fim de motivá-los para empenharem-se nas atividades discursivas.

Desta forma, ao se sentirem motivados para as atividades didáticas e ter clareza da proposta a ser encaminhada, os alunos tendem a apresentarem resultados muito positivos em suas produções. Desta forma, o êxito na construção textual não inside apenas nas capacidades individuais dos alunos, mas principalmente no tratamento didático dado ao tema. Assim, uma boa proposta de produção de texto deve ser motivadora, definir claramente uma tarefa, especificar um gênero e um contexto discursivo e fornecer uma coletânea de textos de apoio, verbais e/ou não verbais.

Finalmente, Dolz (2010, p. 39-40), apresenta três razões para entrar pelos gêneros textuais para analisar a produção escrita: primeiro, porque essa proposta consiste em trabalhar a escrita no quadro da comunicação; segundo, porque as práticas linguageiras significantes e

socialmente reconhecidas, são uma referência indispensável para orientar o ensino; terceiro, porque o gênero, objeto de ensino, também é um instrumento cultural e didático.

Para melhor explicitação do tema, vale ressaltar que os gêneros se dividem em primários e secundários. Na primeira categoria encontram-se normalmente os gêneros orais, que provêm das trocas verbais ordinárias; na segunda, considerando a antecipação de conteúdos, organização e unidades linguísticas, sua forma é geralmente escrita; são resultados, por exemplo do discurso literário, científico ou ideológico, que possuem uma estrutura mais formal e condensada, e também não possuem relação imediata com o real. Mas vale ressaltar que há uma inter-relação entre gêneros primários e secundários, e essa dinamicidade entre eles pode suscitar uma gama de atividades em sala de aula, em que o aluno é desafiado a passar de um gênero para o outro, aprendendo sobre as particularidades de cada um, conforme o contexto discursivo, citado por Abaurre (2012): perfil de autor, perfil de interlocutor preferencial, contexto provável de circulação do texto e grau de formalidade da linguagem.

2.2.4.1 - O gênero discursivo Memórias Literárias

A produção de um texto voltado para o gênero Memórias Literárias, que de acordo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, compõe o campo artístico-literário (Brasil, p. 138), tem como finalidade uma lembrança do passado, a busca de recordações, procurando lembrar pessoas e acontecimentos que foram importantes na vida do narrador. Esse gênero traz consigo um propósito sociocomunicativo de recuperar num relato escrito de forma poética e contemporânea, vivência de tempos mais distantes, experienciados ou não pelo autor.

Desta forma podem ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de alguém. Nessa perspectiva o autor, além de captar lembranças, acrescenta ao texto suas percepções e visões de mundo, havendo assim uma intersecção de “eus” na construção do texto.

Esse processo normalmente se dá através da textualização dos relatos de memória, obtidos em entrevistas, como ocorrerá na proposta de intervenção didática desta dissertação, em que os alunos do 8º Ano do ensino fundamental entrarão em contato com os moradores da comunidade, na qual a escola está inserida, para o processo de escuta de suas memórias por meio de entrevistas, que serão gravadas em vídeos.

Assim, o autor do gênero em questão narra, não a história em si mesma, mas uma das possibilidades, conforme Delgado (2006, p. 18). Neste sentido, há no texto liberdade para a

recriação das situações ou fatos narrados, e o autor não possui, necessariamente, compromisso com a veracidade dos fatos narrados.

Nessa fusão entre o real e a ficção, o autor, orientado por critérios literários, escolhe cuidadosamente as palavras e proporciona ao leitor uma experiência estética, criando imagens, provocando sensações, descrevendo objetos, personagens e sentimentos. Quanto aos recursos linguísticos o autor de memórias literárias utiliza no texto verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito para localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala; advérbios e locuções adverbiais que remetem ao passado; substantivos, cujo uso era comum na época em que ocorreram os fatos; comparações entre o passado e presente, ressaltando as mudanças ocorridas.

A principal problemática dentro da construção desse texto é a de distingui-lo dentre outros de cunho narrativo, não esquecendo de que, embora a tipologia de base desse gênero seja a narração, pode mesclar outras tipologias textuais, como por exemplo a descrição com o empenho de apresentar ao leitor detalhes sobre lugares, pessoas, atitudes e costumes, com o intuito de aproximá-lo do passado evocado.

De acordo com Marcuschi (2012) é importante ressaltar que a noção de memórias literárias tem delimitações difusas, podendo ser caracterizada como um gênero em si, ou ser entendido como um discurso que atravessa gêneros como o romance ou outros de menor extensão como os poemas. Mas mesmo assim, de acordo com a autora, é possível caracterizá-lo, destacando as principais particularidades, sendo algumas já mencionadas aqui, anteriormente:

Em qualquer dos casos, o autor retoma lembranças por ele vivenciadas ou a ele relatadas, opera com múltiplas vozes, ao narrar as ocorrências em primeira pessoa, preferencialmente, ou, por delegação do narrador, em terceira pessoa, e assume graus de ficcionalidade diversos. Não há, nas memórias literárias, um compromisso com a fidelidade histórica, nem com os acontecimentos mais grandiosos ou proeminentes, mas com as vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária e a memória dos sentidos (MARCUSCHI, 2012 p. 11)

Vê-se que esse gênero cumpre uma função social, não somente porque vincula-se a um contexto de comunicação, mas também porque reflete a história, a cultura, os hábitos e os costumes de um tempo de uma determinada comunidade, refletidos nos fatos, sentimentos, percepções e sensações expressos pelo narrador.

De acordo com Koche (2009), o gênero memórias literárias possui uma estrutura relativamente livre, mas, para fins didáticos, podem constar: a apresentação, o corpo e o fechamento. :

- a) a apresentação: mostra a principal e outras personagens envolvidas, o tempo e o espaço;
- b) o corpo: narra os fatos, mesclando descrições do cenário em que ocorreram. As descrições são fundamentais para que o leitor possa visualizar o ambiente e as personagens descritas. na descrição, é importante reparar no objeto descrito como se o olhássemos pela primeira vez, e trazer à lembrança sensações, impressões e informações captadas pelos sentidos: cheiros, sabores, formas, texturas, sons.
- c) avaliação: apresenta o desfecho dos acontecimentos, e faz uma avaliação das experiências relatadas (KOCHE, 2009, p.3)

Desta forma, elegemos em nossa proposta de intervenção didática o gênero textual memórias literárias como um instrumento para intermediar o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos do 8º ano, acreditando que por meio da situação comunicativa a qual serão expostos estes adolescentes/jovens estarão em contado direto com a fonte que irá gerar a matéria prima para a escrita de seus textos. Este trabalho com os discentes será organizado em uma sequência didática, com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visando uma percepção mais ampla dos processos linguísticos e discursivos, bem como o melhoramento das práticas de linguagem: ler e escrever, entendendo que a aquisição destas é um processo contínuo que se prolonga por toda a vida do indivíduo, como resultado das diversas interações sociais a que está exposto.

SEÇÃO III - SEQUÊNCIA DIDÁTICA – UMA POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA

Neste capítulo nos propomos a conceituar e descrever a sequência didática elaborada a partir das pesquisas desenvolvidas pela corrente genebrina do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para essa corrente teórica é por meio dos textos que todas as intervenções didáticas devem ser organizadas.

A engenharia didática do ISD fornece um instrumental teórico-metodológico para sua concretização através de duas ferramentas: o modelo didático e a sequência didática, (BARROS e RIOS, 2014).

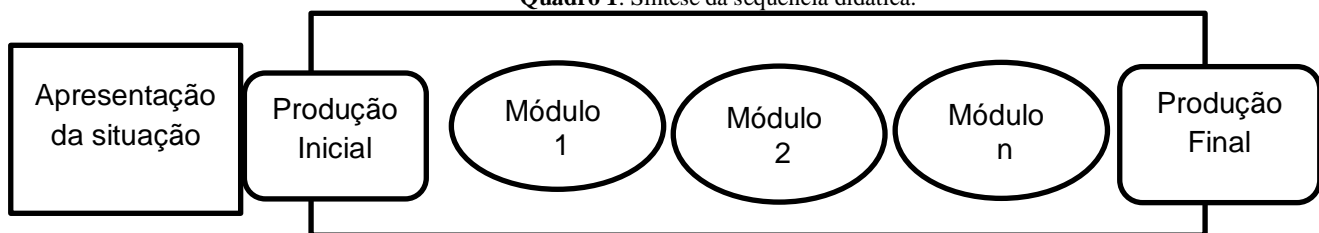
O modelo refere-se ao estudo e descrição do objeto de intervenção (o gênero), o qual é a base para a elaboração de sequências didáticas (conjunto de atividades sequenciadas com o propósito de desenvolver no aluno capacidades de linguagem ligadas à leitura e produção do gênero foco da intervenção). (BARROS e RIOS, p.7-8, 2014)

Assim, apresentaremos o passo-a-passo da ferramenta sequência didática (SD), para efetivação no contexto escolar, elaborada pelos estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 83- 91), a fim de dar embasamento a sequência didática construída especificamente no contexto do nosso trabalho.

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CONCEPÇÃO TEÓRICA

A Sequência Didática, conjunto de atividades escolares sistematizadas com o propósito de contribuir no desenvolvimento do aluno, no que diz respeito às capacidades de linguagens, ligadas à leitura e produção de gêneros discursivos orais e escritos, apresenta-se como uma alternativa viável aos professores e professoras, que lidam diariamente com o desafio de desenvolver nos alunos essas competências discursivas, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Essa metodologia, delineada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem uma estrutura composta por várias etapas, conforme a figura seguinte:

Quadro 1: Síntese da sequência didática.



FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83)

3.1.1 Apresentação da situação

Refere-se à exposição de um projeto de comunicação real, que será o produto final da atividade (texto oral ou escrito, no gênero pretendido). Ao mesmo tempo, nesta etapa do trabalho o professor orienta, os alunos, para a primeira tentativa de produção do gênero visado, de acordo com duas dimensões (p.84): a) apresentar um problema de comunicação bem definido – nesta dimensão é solicitado ao aluno a produção coletiva de um gênero textual, explicitando qual o problema de comunicação que devem resolver, dando indicações sobre o gênero que será abordado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção, quem participará da produção. Para isso o professor os orientará com o máximo possível de informações, possibilitando a leitura ou audição de textos; explicitando os destinatários possíveis, a forma da produção, e quem participa da produção.

A segunda dimensão a ser considerada, conforme os autores, é: b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos – aqui os alunos deverão apropriar-se das informações relacionadas aos conteúdos e usos de linguagem necessários a execução da tarefa.

Apresentação de uma situação ou debates sobre assuntos variados podem desencadear a temática da produção.

Desta forma, a fase inicial é o momento dos alunos conhecerem o projeto de comunicação a ser alcançado, bem como apreender a linguagem a ele relacionada.

3.1.2 - Produção inicial

Diz respeito à primeira produção textual dos alunos no gênero escolhido. Momento em que os mesmos “revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm da atividade” (p. 86), sinalizando para o professor o ponto preciso de intervenção: a) um primeiro encontro com o gênero - de forma mais simplificada do que a produção final, a primeira produção significa a concretização dos elementos dados na apresentação da situação, trazendo para si o papel regulador da SD, uma vez que traz para o aluno consciência do que já sabem e do ainda precisam dominar sobre o gênero escolhido para de fato realizar com competência linguística a produção final; b) realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens – é o momento de análise das primeiras produções dos alunos no gênero oral ou escrito. Para o professor esta etapa é bastante significativa, pois com critérios bem definidos põe em prática o processo de avaliação formativa, permitindo-lhe avaliar de maneira precisa os avanços e os problemas de aprendizagem da turma sobre o objeto de ensino.

A busca de solução para as dificuldades encontradas é assunto a ser trabalhado nos módulos.

3.1.3 - Os módulos

São as etapas para instrumentalizar os alunos na busca de superação dos problemas encontrados na primeira produção. Cada módulo trabalha uma capacidade necessária ao domínio do gênero em discussão. Os elementos que compõe a atividade de produção textual são trabalhados de forma decomposta, a fim de dar um tratamento individualizado a cada uma das partes, considerando três questões: 1) que dificuldade da expressão oral e escrita abordar? 2) como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Módulo I - Trabalha problemas de níveis diferentes – neste módulo esquematicamente podemos definir quatro níveis principais na produção de texto: o primeiro, é a representação da situação de comunicação: a aprendizagem efetiva do aluno tem como foco o destinatário do texto, a finalidade visada, a sua própria posição enquanto locutor ou enunciador, e ainda o gênero visado; o segundo nível, diz respeito à elaboração dos conteúdos: o foco é instrumentalizar o aluno para aprender a buscar, elaborar ou criar conteúdos através de técnicas diversificadas, como criatividade, busca sistemática de informações debates e tomadas de notas, etc; no terceiro nível é trabalhado o planejamento do texto: a estruturação textual deve estar de acordo com a finalidade ou o destinatário, segundo a estrutura convencional do gênero; o último nível, diz respeito a realização do texto: é o nível da estruturação linguística. O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto.

Módulo II - Variar as atividades e exercícios, considerando um módulo que trate de um problema de produção textual. A orientação dada é que as atividades sejam diversificadas a fim de que cada aluno tenha possibilidade de acessar por diferentes vias as noções e os instrumentos para se chegar ao sucesso, considerando três categorias de atividades: as atividades de observação e de análise de textos, que podem ser de textos integrais ou parte de um texto, comparados com textos do mesmo gênero ou de gêneros diferenciados; as tarefas simplificadas de produção de textos, que consistem em impor ao aluno limites rígidos a fim de eliminar certos problemas de linguagem e a orientá-lo na concentração de aspectos particulares da elaboração de um texto, como inserir a parte que falta num dado texto, revisar um texto com

critérios bem definidos, elaborar refutações, etc; e a elaboração de uma linguagem comum pra poder falar, comentar, criticar, melhorar os textos pessoais ou os de outrem.

Módulo III - Capitalizar as aquisições: neste momento os alunos já fazem uso de uma linguagem técnica para falar do gênero abordado, falando de igual para igual com o professor sobre o gênero abordado. O que permite uma construção progressiva de conhecimentos e uma revisão dos conceitos, regras e técnicas sobre o gênero estudado, que podem ser anotados ao final de cada módulo por meio de lista de constatações, glossários, lembretes etc.

3.1.4 - A produção final

Põe fim à sequência didática, permitindo ao aluno pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos, sendo capaz nesse momento de gerenciar as suas próprias aprendizagens sobre o assunto. Permite também ao professor realizar a avaliação somativa, pautada em critérios elaborados durante a sequência didática, num sistema de comunicação e troca com o aluno.

A sequência didática, de acordo com o exposto pelos autores torna-se um procedimento de extrema necessidade nos planejamentos escolares, a fim de sistematizar e enriquecer o trabalho com gêneros textuais, capacitando os alunos para o uso competente da língua como necessidade social de interação.

Pautados nos estudos de Dolz e Schneuwly (2014), podemos dizer que é possível ensinar a ler, escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares, expondo os alunos às variadas situações de comunicação, que contribuirão para que os mesmos percebam as inúmeras possibilidades comunicativas que estão a nossa disposição, a fim de nos ajudar a falar e a escrever com competência; e que, cada contexto exige uma linguagem própria, sem desconsiderar as regularidades, as situações semelhantes, que nos levam a produzir textos com características semelhantes, o que precisamente chamamos de gêneros textuais.

Nessa mesma abordagem, podemos ainda dizer que é possível oferecer, oportunidades de práticas reais e diversificadas de leitura e de escrita, em que o aluno possa perceber a função social dessas competências, bem como seus contextos de uso; e também reconhecer em seu entorno os diversos eventos de letramento, que se apresentam como aliados para ressignificar as práticas pedagógicas às quais é submetido no interior das escolas.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – UMA POSSIBILIDADE VIÁVEL PARA O TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS LITERÁRIAS A PARTIR DOS RELATOS ORAIS DOS MORADORES DA COMUNIDADE

Tradicionalmente, a escola tem elegido algumas tipologias textuais a fim de desenvolver a competência linguística dos alunos, que por já serem reconhecidos nesse contexto, são nomeados gêneros escolares. No entanto, os mesmos não possuem efetivamente propósitos comunicativos, restringindo-se à verificação do domínio linguístico – discursivo, quando na maioria das vezes não se restringe apenas à correção ortográfica dos erros dos alunos.

Enquanto isso, nos meios acadêmicos discute-se a importância e a necessidade de se trabalhar em sala de aula na perspectiva dos gêneros discursivos, dando ao ensino da língua um enfoque sociointeracionista. Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018), preconiza conhecimentos, competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento pleno do aluno, que é visto como o protagonista de práticas sociais nos vários campos de atuação.

É nesse sentido que o nosso projeto de intervenção busca trabalhar com o gênero discursivo memórias literárias, a partir dos relatos orais da comunidade de Palestina do Pará - PA, com os alunos do 8º ano, turno vespertino da Escola Municipal de Ensino Fundamental “21 de Abril”. O mesmo terá como base metodológica a sequência didática, modelo proposto pela escola de Genebra, representada por estudiosos como Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly (2014), Jean-Paul Bronckart (2014), que seguem a tradição bakhtiniana.

Acreditamos que a memória do povo palestinese, constitui-se numa importante agência de letramento cultural local, uma vez que as pessoas do lugar têm muitas histórias e experiências para relatar às gerações contemporâneas que, na maioria das vezes, não conhecem os aspectos históricos, culturais e sociais da comunidade em que vivem, porque raramente se permitem ouvir um ancião, um pioneiro, um líder comunitário, um lavrador, um pescador, ou até mesmo pessoas de seu convívio familiar, visto que, hoje, em virtude das inúmeras atividades relacionadas ao chamado desenvolvimento tecnológico, as famílias não se sentam mais para conversarem, ouvirem uns aos outros, nem tampouco reconhecem que os idosos, por exemplo, têm muito a ensinar com suas memórias, como outrora acontecia.

Nesse sentido, podemos afirmar que os estudos da escola genebrina se apresenta como uma possibilidade viável para o trabalho em sala de aula, como meio de facilitar a progressão na aprendizagem da leitura e da escrita, por meio de práticas que levam à interação com a vida da comunidade. Os referidos autores têm influenciado muitas pesquisas, propostas de intervenção e políticas públicas de educação.

Ressaltamos as tentativas de contribuição do programa Escrevendo o Futuro, que realiza o concurso bienal de produção de textos, nos anos pares para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, por iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

No entanto, em nossa escola, observa-se que ao longo das cinco edições do concurso, nos anos em que a escola se propôs a desenvolver o trabalho ocorreu de forma incipiente, pois talvez o tenhamos feito de forma mecânica, buscando cumprir com os prazos estabelecidos, sem atentar verdadeiramente para a questão central que é a aproximação entre a escola e a comunidade, estabelecendo um vínculo afetivo dos alunos com as pessoas do lugar, para que esses alunos possam reconhecê-las como sujeitos históricos, e sentirem-se motivados a protagonizarem situações interativas de comunicação.

Dessa forma, construir uma proposta que seja ao mesmo tempo motivadora, para a escola e que atenda às necessidades reais dos alunos, no que diz respeito às práticas linguísticas de interação social, é desafiador. Embora flexível, a sequência didática requer uma condução metodológica sistematizada com etapas bem definidas, a fim de que os processos teóricos sejam efetivamente assimilados pelos alunos.

Assim, acreditamos que a SD, delineada para o projeto de intervenção, subjacente neste trabalho, seja uma possibilidade para quem convive com a complexa tarefa de ensinar a ler e a escrever em situações, muitas vezes desfavoráveis ao processo: turmas superlotadas, distorção idade-série, alunos com baixo índice de letramento, oriundos de classes sociais em que a família, muitas vezes, não possuem um nível elevado de escolarização, etc, como é o caso de muitas turmas de nossa escola, situada no município de Palestina do Pará – PA.

3.3 PALESTINA DO PARÁ – ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E SOCIAIS

Palestina do Pará é um município brasileiro recém-criado, instituído pela Lei nº 5.689, de 13 de Dezembro de 1991, quando foi desmembrado do município de Brejo Grande do Araguaia. Está localizado na região amazônica, sudeste do Pará, microrregião de Marabá, no baixo curso do rio Araguaia, (MENEZES, 1999); possui uma área territorial de 988, 259 KM² e uma população estimada em 7.386 habitantes, sendo a densidade demográfica 7,5 hab/km², de acordo com o último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Sua área territorial limita-se ao Norte com o município de Brejo Grande do Araguaia, ao Leste com o estado do Tocantins, e ao Sul com o município de São João do Araguaia; está

situado acerca de 107 km de Marabá pela Rodovia Transamazônica, distante a 600Km da capital Belém do Pará, com acesso pelos municípios de Imperatriz, Marabá e localidade de Santa Isabel do Araguaia, (MENEZES, 1999)

A vegetação predominante, segundo dados da historiadora (1999), é a floresta densa, serrado e floresta aberta mista. No entanto, essa vegetação nativa teve grande parte derrubada dando espaço à plantação de capim, levando ao aparecimento de áreas de capoeira.

Etimologicamente, a escolha do nome Palestina, pelos primeiros moradores, é de origem cristã em alusão às promessas bíblicas dadas ao povo hebreu sobre a Canaã Palestina, uma terra de onde mana leite e mel.

Palestina, de acordo com Teixeira (2003), foi constituída por imigrantes vindos inicialmente do estado de Pernambuco, Minas Gerais e Maranhão, vivendo aqui na década de 1970 a Guerrilha do Araguaia.

Segundo a historiadora (2003), o núcleo urbano de Palestina do Pará, teve início na década de 1950, mais precisamente no ano de 1958, com a chegada da família do senhor Olindo Ribeiro, pernambucano de Araripina, vindo de Araguatins – GO, hoje, estado do Tocantins, em busca de terras para plantar.

Vale ressaltar, que com base nas pesquisas realizadas pelos alunos da Escola Municipal de Ensino fundamental “21 de Abril”, 8º ano C (2019), por intermédio desta dissertação de mestrado, alguns dados, relacionados aos primeiro moradores, foram contestados: segundo relatos como os das senhoras Terezinha de Jesus Cursina de Souza, nascida em Palestina, no povoado Viração em 1938; Maria Pereira Costa e Maria Neres de Lima, em que estas apontam outras famílias como as primeiras a habitar estas terras, a saber: João Pemba, João da Mata, Anselmo Lira, e os Vermelhos. No caso, o senhor Olindo só teria vindo posteriormente, no final da década de 1950, quando ao vir sozinho para conhecer o lugar em busca de melhores condições de vida para a família, que havia ficado numa localidade próxima, chamada Taquari, na época no estado do Goiás, ficou “arranchado” na casa de João Chaves e Antônia, pais de dona Maria Neres (dona Lili), que até hoje ainda reside às margens do rio Araguaia.

No entanto, é consenso que o senhor Olindo Ribeiro, após a chegada dessas famílias, estabeleceu-se com a esposa e as filhas nas proximidades do rio Araguaia. Mais tarde ele percebeu que a orla não era propícia para o plantio, por causa das constantes enchentes, sendo necessário assim, escolher uma área mais alta, onde pudesse viver de pequenos cultivos. Assim, passou a habitar, onde hoje é o centro urbano de Palestina do Pará, mais precisamente, segundo a nossa pesquisa, junto aos alunos dos alunos (8º Ano C), no local onde hoje funciona o conhecido “motor da água”, que antes já havia sido habitado pela família do João Pemba.

Segundo as narrativas orais das moradoras, o senhor Olindo montou uma casa de farinha, de onde tirava o sustento da família e ainda servia aos demais moradores, que também viviam de pequenos cultivos, principalmente da mandioca. Era um local animado em virtude dos benefícios oferecidos ao povo como um barracão com cocha de colocar massa, prensa, bulandeira e o forno para torrar farinha.

Posteriormente, por intermédio da família Ribeiro, que eram protestantes chegaram também a esta localidade outras famílias, como: Nilo Lopes, Adão e Mico Preto, todos vindos da cidade de Araguaatins.

A ocupação de Palestina deu-se um pouco antes dos grandes empreendimentos da região amazônica, portanto, cercada por mata fechada, inseria-se no modelo de pequena lavoura e extrativismo, permanecendo assim até o início da década de 1960. Já na década de 1970, o vilarejo integra-se ao restante do território nacional, através da inauguração da Rodovia Transamazônica. Neste período floresceu na localidade atividades ligadas à extração madeireira e a agropecuária (WIKIPÉDIA).

Um outro fator que, segundo Menezes (1999), e alguns moradores envolvidos nesta pesquisa, contribuiu bastante para a povoação deste lugar foi a descoberta de um garimpo de diamantes na localidade de Itamerim, próximo à Palestina, e ainda o projeto de loteamento do Governo Federal, através do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. O assentamento de famílias nessas terras, atraiu milhares de pessoas para a região, vindas do nordeste, sul, centro oeste e sudeste do país. A colonização foi divulgada como medida para salvar a população do nordeste e de outros estados do país, assim, a abertura de estradas na Amazônia, estava voltada para interesses estratégicos de natureza militar, econômico e político.

No período de 1970-1974, a localidade também viu-se inserida em operações entre guerrilheiros comunistas e o regime militar na Guerrilha do Araguaia. O vilarejo era um dos pontos de referência para os guerrilheiros.

De acordo com as narrativas orais dos moradores, foi um período de muito medo, perseguição e violência. A rotina dos moradores foi alterada significativamente em função da obstinação dos militares em capturar os revolucionários.

Hoje, Palestina do Pará, nome dado a partir de sua emancipação política, apresenta, de acordo com documento elaborado para Secretaria Municipal de Educação, pelo professor historiador Edmilson Paz Ferreira, (2017) uma economia que gira em torno da pecuária, comércio varejista, turismo, pesca e agricultura. Na pecuária os fazendeiros geralmente trabalham com o auxílio de equipamentos, diminuindo as chances dos postos de trabalho; a agricultura familiar por falta de incentivo e políticas públicas não consegue produzir nem

mesmo para sua subsistência; nos poucos comércios varejistas, geralmente trabalha a própria família, com exceção dos estabelecimentos maiores, que é um reduzido número. No município, também há atividades pesqueiras, no entanto não tem conseguido se equilibrar devido às grandes mudanças climáticas e escassez do pescado; no turismo ainda não encontrou alternativas expressivas para viabilizá-lo com eficiência, ficando restrito ao mês de julho, quando a prefeitura organiza festivais na Praia do Porto, de acordo com Ferreira (2017).

Quanto ao IDH, Índice de Desenvolvimento Humano do município é baixo, de 0,589 (PNUD/2010), e o PIB per capita é de R\$ 8 939,88 (IBGE). Assim, a população palestinese vive basicamente de subsistência, pois não possui postos de trabalho no setor privado, e o setor público por sua vez não consegue absorver a demanda. Por esta razão, e a necessidade de avanço nos estudos, uma significativa parcela de adolescentes/jovens procuram outras cidades, e longe dos pais iniciam um processo de independência, morando sozinhos, com amigos ou algum familiar, em busca de melhores oportunidades (FERREIRA,2017).

Desta forma, podemos afirmar que esta comunidade como qualquer outra, tem seus traços peculiares. Porém, também vale ressaltar, a forte influência da globalização e dos avanços tecnológicos vividos pelas sociedades contemporâneas, que estão sendo desestabilizadas; desafiadas a repensarem seus valores e princípios, abrindo espaço para uma nova concepção de identidade.

Nesse contexto a teoria social discute extensamente a questão da identidade, argumentando que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, de acordo com Hall (2014, p. 9-10), estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado, que

Para lidar com a fragmentação do presente, algumas comunidades buscam retornar a um passado perdido, “ordenado” (...) por lendas e paisagens, por histórias de eras de ouro, antigas tradições, por fatos heroicos e destinos dramáticos localizados em terras prometidas, cheias de paisagens e locais sagrados (...)” (Daniels 1993, p. 05 apud SILVA, 2014, p.24)

Diante desta constatação, somos forçados a repensar o nosso conceito de identidade com base no essencialismo, e abrir espaço para a compreensão de que o mundo mudou, as sociedades incorporaram novos conceitos, nossos significados em função das novas características que tiveram que assumir. Portanto, não é mais possível sustentar coletivamente aspectos de um passado que não esteja em constante interação com as práticas experimentadas pelas novas gerações, num processo contínuo de atualização e revitalização.

Se por um lado, essa pesquisa busca, dentre outras questões, responder em que medida as novas gerações palestinese conhecem as referências histórico-culturais do lugar onde

vivem, e se essas referências podem dar sentido ao desenvolvimento de práticas linguístico discursivas como escutar, falar, ler e escrever; por outro, almeja o empoderamento e o protagonismo de adolescentes/jovens, engajados num projeto de leitura e escrita, capaz de sensibilizá-los para a consciência de que, fazendo uso competente dessas habilidades poderão mobilizar conhecimentos, tanto os vivenciados pelos mais velhos, como também os experimentados pelas novas gerações, para atuarem com mais criticidade no espaço em que estão inseridos, e desenvolverem-se como futuros agentes de transformação social.

Como mencionado anteriormente, os anciãos e pioneiros da referida comunidade, constituem-se na principal fonte desta pesquisa, uma vez que, atuam como sujeitos históricos e agências de letramentos sociais para as novas gerações, que a partir da experiência com o local poderão interagir de forma construtiva com o global, possibilitando uma acolhida dos novos aspectos da sociedade e ainda assumir uma postura de respeito em relação ao passado e comprometimento com o presente e o futuro, a partir desse envolvimento com as memórias, antes silenciadas, e desconhecidas na sua inteireza.

Candau (2016), ressalta a importância da memória na construção da identidade, argumentando que a busca memorial é considerada como uma resposta às identidades sofredoras e frágeis, que permitiria apoiar um futuro incerto em um passado reconhecível.

Nesse intuito, torna-se relevante instigar essas gerações a desenvolver um olhar crítico do espaço em que estão inseridos; a pensarem a comunidade local como espaço de letramentos, de aprendizagens significativas, de interação entre o teórico e o prático.

Sabemos que fazer interagir esses diferentes saberes é de fundamental importância no processo educativo, uma vez que a comunidade oferece inúmeras possibilidades de um trabalho mais produtivo, dinâmico e consistente, capaz de instrumentalizar o aluno para vivenciar as problemáticas do mundo contemporâneo.

Em contrapartida, observamos que a comunidade pesquisada segue seu curso sem preocupação visível, concreta e sistemática de estabelecer relação de suas raízes históricas e culturais com a contemporaneidade, gerando um certo descaso com as novas gerações, que na sua maioria estão crescendo, acredita-se, indiferentes às suas origens. Com isso a cidade torna-se um lugar sem referenciais que a identifique dentre as demais, ou seja, a mercê das relativas influências trazidas pela evolução sistêmica, que caracteriza as sociedades pós-modernas.

Claro que, ao considerarmos os estudos atuais sobre o fenômeno da identidade, que privilegiam o multiculturalismo, a afirmativa acima, nos parece descabida, mas acreditamos que também poderá nos servir de alerta para a importância de uma visão, no mínimo, bilateral, ao lidarmos com os fenômenos sociais, principalmente com fins didáticos.

3.3.1 – Escola – Locus da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “21 de Abril, cadastrada sob o código INEP 15541223, está localizada na sede do município de Palestina do Pará, Rua Rui Barbosa, entre as Avenidas 15 e 16, Quadra 06, Lote especial, Bairro Cidade Nova, CEP 68535000; Com prédio cedido pelo governo estadual, funcionando concomitantemente turmas do ensino fundamental (1º ao 9º Ano e EJA, esfera municipal) e ensino médio (1º -3º Ano, esfera estadual).

De acordo com o PPP- Projeto Político Pedagógico da referida escola, a mesma foi instalada em 1975, com o nome de E.E.MEC/DEF/SEDUC, iniciando suas atividades educacionais em março de 1976 com o ensino de 1ª a 4ª série, segundo as normas legais em vigor na época, Lei nº 5692/71 e 7044/82 e Legislação complementar baixada pelo Conselho Estadual de Educação – CEE. Na ocasião a instituição contava com estrutura mínima e era feita de material pré-fabricado.

No decorrer dos anos foi melhorando a estrutura, com ajuda da comunidade, e ampliando os níveis de ensino:

Em 1980 passou a funcionar de 1ª a 5ª série, em 1981 de 1ª a 6ª série e em 1985 de 1ª a 8ª série.

Em 1984 foi reformada e ampliada, formando assim, uma área total de 7.200 m² para atender o aumento da demanda. E graças aos esforços da comunidade [...] foi construído o muro da escola. (PPP, p. 18)

Foi a partir de 1999, que a escola passou a fazer parte do FUNDESCOLA, com a municipalização do ensino de 1ª a 8ª série, [...] sendo apenas o prédio propriedade do estado.

Mais tarde a escola passou por outras reformas e ampliações na parte administrativa com recursos do PDDE Emergencial; Projeto Alvorada; Programa de Acessibilidade e outros recursos oriundos do MEC, construindo e/ou melhorando espaços como Biblioteca, sala de vídeo, laboratórios Multidisciplinar, de informática; sala dos professores e coordenação pedagógica e rampas para acessibilidade.

Vale ressaltar que em 2009, a escola iniciou reforma e ampliação do espaço físico com recursos oriundos do MEC, gerenciada pelo Governo Estadual, mas não foi concluída devido a problemas relacionados à empreiteira que decretou falência no período de execução da obra.

Hoje, o funcionamento desta escola, com 62 funcionários, sendo 30 docentes e 23 não docentes; 692 alunos matriculados, sendo 196 alunos do 1º ao 5º ano, 461 do 6º ao 9º e 45 da EJA, encontra-se em tendas, prédios menores e inadequados e em salas cedidas por outras

escolas em virtude de uma outra reforma, com recursos do MEC, empreendida pelo governo estadual. Ressalta-se, que até a data de conclusão desta pesquisa ainda não havia uma previsão concreta de término da obra, que por diversas vezes foi paralisada por falta de recursos da empresa empreiteira, que iniciou a obra no segundo semestre de 2017.

No entanto, vale ressaltar que, mesmo diante das dificuldades, principalmente com o espaço físico, a equipe escolar segue comprometida em empreender práticas didático-pedagógicas, que realmente contribua no desenvolvimento de nossos alunos, garantindo que eles avancem nos níveis de conhecimentos previstos para cada etapa de ensino.

Nossos alunos, em grande parte, são oriundos de famílias de nível de escolaridade e poder aquisitivo baixos, exercendo funções como trabalhadores do campo, pescadores, proprietários de pequenas fazendas voltadas à pecuária, funcionários públicos, comerciantes, trabalhadores informais, desempregados, e beneficiários do Programa do governo federal Bolsa Família. Entretanto, a grande parte dos pais tem clareza da importância da escolarização para a inserção social produtiva de seus filhos, esforçando-se para mantê-los na escola. Porém, muitos não são atuantes no acompanhamento escolar e nos eventos educativos realizados pela escola.

Assim, a mesma apresenta um quadro diversificado – alunos interessados, participativos, dinâmicos e afetivos, embora, ainda seja grande o contingente de alunos com dificuldades de aprendizagens, e indisciplina na sala de aula; vários apresentam defasagem idade/ série, em razão de dificuldades de ordem socioafetiva e econômica; muitos são os que evadem e abandonam a escola durante o ano letivo, de acordo com as informações contidas em seu Projeto Político Pedagógico.

Com base nos resultados da Prova Brasil 2017, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar (aqueles que, numa escala estão nos níveis proficiente e avançado). A proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º Ano, foi de 13%, ou seja, de 77 alunos, apenas 10 demonstraram o aprendizado adequado. Conforme projeção do movimento Todos Pela Educação a proporção de alunos que devem aprender o adequado até 2022 é de 70%.

O resultado do IDEB 2017 deixou a escola em situação de alerta por não atingir a meta 4.6, apresentando queda de índice nos anos finais do ensino fundamental. Assim, precisará desenvolver estratégias para poder garantir que os alunos avancem, principalmente no aprendizado de português e matemática e no fluxo escolar (taxa de aprovação), que formam a base do cálculo do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

3.3.1.1 – Caracterização dos alunos envolvidos no trabalho de pesquisa

O projeto de intervenção subjacente neste trabalho foi aplicado numa turma de 8º Ano, turno vespertino, turma C, com 29 alunos matriculados, que ao serem submetidos a testes de diagnóstico, realizado no início do ano letivo/2019, apresentaram alto índice de dificuldades, no que diz respeito ao processo da leitura, interpretação e produção textual escrita, demonstrando a necessidade de um trabalho intensificado, no que diz respeito ao ensino aprendizagem das práticas discursivas – necessidade fundamental para a atuação competente nas sociedades letradas, dentro e fora da escola, numa perspectiva sociodiscursiva da linguagem.

Dos 29 alunos que participaram do diagnóstico 03 apresentaram resultado Insuficiente; 04 transitaram entre Insuficiente e Regular; 11 Regular; 01 transitou entre Regular e Bom; 05 apresentaram Bom resultado; 03 Muito Bom; 01 transitou entre Bom/Ótimo; 01 não realizou o teste. Do total de participantes (28), 09 alunos (44%) não conseguiram localizar informações explícitas, evidenciando a carência de um trabalho escolar com foco no texto, como centro da atividade didático pedagógica, que privilegia o aspecto discursivo da linguagem.

3.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

OBJETIVO GERAL: Adotar um trabalho com ênfase no estudo da língua como conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Inserir os alunos em contextos sociodiscursivos;
- Oportunizar ao aluno o contato com as histórias orais locais, contadas pelos próprios membros da comunidade em que vivem;
- Despertar o interesse dos alunos para as práticas de leitura, escuta, escrita e reescrita de textos;
- Trabalhar as relações entre oralidade e escrita como modalidades enunciativas;
- Envolver os alunos em situações reais de aprendizagem para o desenvolvimento das competências leitora e escritora;
- Despertar nos alunos o interesse pela cultura local, como ferramenta de interação entre o específico e o global;

- Apresentar aos alunos o gênero “memórias literárias” e suas principais características por meio da leitura e compreensão de textos;
- Desenvolver habilidades no aluno para reconhecer e escrever textos no gênero memórias literárias;
- Propiciar aos alunos os recursos e mecanismos linguísticos para a reescrita do gênero memórias, a fim de que a produção final do texto se apresente de forma clara, concisa e coerente;
- Analisar as marcas e os recursos linguísticos presentes na construção do gênero textual, através da leitura e observação de memórias que contam as experiências vividas pelos mais velhos.

PÚBLICO-ALVO: Alunos do 8º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental “21 de abril” – Palestina do Pará – PA

PROCEDIMENTO DIDÁTICO: O trabalho será desenvolvido através de oficinas.

3.4.1 Desenvolvimento

Apresentação Inicial:

- Apresentação do projeto de intervenção aos alunos, informando que este está inserido numa dissertação de mestrado em que eles serão colaboradores – Memória, leitura e escrita - Coletânea de textos” Palestina conta”;
- Apresentação da Situação Problema: escrever textos no gênero discursivo memórias literárias a partir das narrativas orais de moradores da comunidade, que serão coletadas através de entrevistas /depoimentos, gravados em vídeos.

Recursos: Datashow, pendrive.

Duração: 2 horas/aula

Oficina I - Entrando em contato com o gênero

- **Objetivo:** Apresentar aos alunos o gênero “memórias literárias” e suas principais características por meio da leitura e compreensão de textos desse gênero.

Atividade 01

- **Procedimento didático:** Distribuir um exemplar da coletânea de textos das OLP para cada um dos alunos, pedindo que abram na página 06 para leitura do texto “Parecida mas diferente”; antes de ler o texto, perguntar aos alunos para que respondam oralmente:
- - 1 – Conhecem a escritora Zélia Gattai? (comentar).
 - 2– De que assunto vocês acham que vai falar o texto “Parecida mas diferente”? Levantem hipóteses.
 - 3-O texto é uma memória literária. O que vocês sabem sobre esse gênero?
 - **Orientação Didática:**
 - Em duplas, ler o texto “Parecida mas diferente” - Zélia Gattai (coletânea de textos – Memória Literária – Olimpíada de Língua Portuguesa), para responder a questão:
 - 4 – Qual o assunto do texto? Qual o principal fato, lembrado nesse texto?

Atividade 02

- **Procedimento didático:** Ler em voz alta o mesmo texto para os alunos, com pausas estratégicas para comentários. Ou seja, no decorrer da leitura instigar os alunos a comentarem sobre o que foi lido, acrescentando-lhes informações implícitas no texto.
- **Orientação didática:** Após a segunda leitura do texto, realizada pela professora, responder por escrito, em dupla:
 - 5- O gênero memórias literárias tem como principal característica mostrar uma época com base em lembranças pessoais. Qual é a época retratada no texto?
 - 6 - O texto em estudo foi escrito a partir de uma vivência da narradora, ou com base no depoimento de alguém? Justifique.
 - 7 - Que tipo de imagem do país é passada aos italianos por seus compatriotas que já viviam aqui?
 - 8 - Qual foi o meio de comunicação utilizado?
 - 9 - Em que momento Eugênio Da Col percebe que as informações sobre o trabalho nas fazendas não correspondiam à realidade? Que tipo de situação de trabalho havia?
 - 10 - Em que pessoa discursiva é narrado o texto? Cite fragmentos textuais que comprovem sua resposta.
 - 11 - Qual é a tipologia textual de base do texto Parecida mas diferente? Justifique sua resposta.
 - 12 - Além da narração, as memórias literárias empregam frequentemente a tipologia textual descritiva. Apresente um fragmento do texto em que essa tipologia tenha sido utilizada.

13- O texto estrutura-se em apresentação, corpo e fechamento. Situe essas partes no texto, indicando o parágrafo, e justifique sua resposta.

14 – Destaque no texto um fragmento que mostre a religiosidade de Eugênio Da Col.

15 – Registre em seu caderno o que você observou até aqui sobre o gênero memória literárias, depois socialize com a turma.

- Estimular a socialização de alguns registros feitos pelos alunos, a fim de orientar os que não haviam conseguido acompanhar o fluxo das primeiras informações, para que a partir da exposição da compreensão daqueles, estes pudessem também ir construindo sua própria aprendizagem sobre o assunto em questão;
- Encaminhar para casa leitura do texto “Meus tempos de Criança” – Rostand Paraíso (coletânea de textos da OLP) e acrescentar às anotações sobre o gênero o que conseguiu ampliar com a leitura de mais um texto.

- **Recursos:** Coletânea de textos OLP, caderno, caneta, lápis, quadro branco, pincel para quadro branco.
- **Duração:** 04 horas/aula

Oficina II - Primeira Produção

- **Objetivos:**
 - Oferecer aos alunos os primeiros contatos com as dificuldades do gênero para consolidação das aprendizagens da primeira oficina;
 - Realizar um levantamento das necessidades da turma, bem como inserir os conteúdos necessários à estruturação do gênero;
 - Analisar as marcas e os recursos linguísticos presentes na construção do gênero textual, através da leitura e observação de memórias que contam as experiências vividas pelos mais velhos;
 - Levá-los a observar o uso do pretérito perfeito e imperfeito; relembrar as flexões dos tempos verbais, bem como deverão identificar palavras expressões que remetem ao passado.

Atividade 01

- **Procedimento didático:** Solicitar aos alunos que, com base no texto lido em casa e as aprendizagens adquiridas na oficina anterior produzam a primeira memória literária.
- **Orientação didática:** Produzir uma memória literária, que recupere lembranças de sua infância, exercitando o que você aprendeu sobre o gênero em estudo.
 - Ao final da oficina recolher o texto para leitura avaliativa e anotações sobre o que os alunos apresentaram na primeira produção escrita, traçando um perfil da turma em relação às dificuldades de produção textual.

Atividade 02

- **Procedimento didático:** Com a coletânea de textos em mãos, os alunos são orientados para em dupla, ou pequenos grupos, relerem o texto “Parecida mas diferente”, observando os elementos utilizados na construção do texto, bem como as marcas linguísticas e os critérios estéticos utilizados. Para maior agilidade na atividade o texto foi dividido em parágrafos entre as duplas ou grupos.
 - ❖ Antes de abordar cada um dos pontos elencados, foi realizada a introdução/revisão de cada um desses conteúdos: revisão sobre as pessoas do discurso, tipos de narrador;
 - ❖ Durante as atividades desta oficina acompanhamos a socialização das respostas dos alunos no quadro branco, facilitando a visualização para toda a turma, a fim de que todos acompanhem e registrem o processo e, ainda adquiram uma linguagem mais técnica acerca do gênero em estudo.
- **Orientação didática:** Em duplas ou pequenos grupos, reler o texto “Parecida mas diferente” identificando os seguintes elementos, marcas linguísticas e critérios estéticos. Cada um anotar em seu caderno e depois socializar.
 - Outros elementos da narrativa, além do foco narrativo;
 - Uso dos pronomes pessoais;
 - Classe gramatical predominante;
 - Verbos (tempos, modos, formas nominais);
 - Figuras de linguagem;
 - Palavras antigas.
- **Recursos:** Quadro branco, pincel para quadro branco, caderno, caneta, lápis borracha, coletânea de textos OLP, livro didático.
- **Duração:** 10 horas/aula

Oficina - III Fonte das memórias literárias

- **Objetivo:** Enfatizar o procedimento utilizado pela autora do texto “Parecida, mas diferente” – Zélia Gattai, para se chegar às informações que foram escritas na narrativa: as memórias do avô.

Atividade 01

- **Procedimento didático:** Orientar a releitura em duplas, ou em pequenos grupos, do texto introdutor do assunto memórias literárias, buscando informações sobre a fonte utilizada pela autora para produzir o seu texto.
- **Orientação Didática:**
 - Em duplas, ou pequenos grupos reler o texto, buscando inferir como a autora conseguiu as informações para produzir o seu texto;

- Cada dupla deverá apresentar oralmente suas anotações, argumentando com passagens do texto para embasar suas conclusões;
- Com base nas informações do texto elaborar perguntas que possivelmente a autora tenha feito para alcançar as informações que a inspirou na elaboração da memória literária produzida (fazer anotações e socializar).
 - ❖ Ao final perguntar aos alunos: E vocês já fizeram esse exercício, ouvir as histórias que os seus avós ou outro ancião de seu convívio têm a contar? Vamos experimentar?
- **Recursos:** coletânea de textos OLP, caderno, caneta, lápis, borracha, quadro branco, pincel para quadro branco.
- **Duração: 02 horas/aula**

Oficina IV – Em busca das memórias – pensando sobre a nossa realidade

- **Objetivos:** Organizar o ato da entrevista

Atividade 01

- **Procedimentos didáticos:**
 - Lembrar aos alunos o projeto de pesquisa explicitado na apresentação inicial e a participação deles, de forma direta, nesse trabalho;
 - Preparar uma entrevista com a participação dos alunos e, depois, pedir para que escolham alguém da comunidade que seja morador antigo da cidade, a fim de relatar suas memórias vividas ao longo do tempo.
- **Orientação didática:** Em grupo, rever as questões elaboradas na oficina anterior, adequando –as à realidade, que estamos inseridos e ampliando-as para a realização das entrevistas com os moradores da comunidade.
 - Elaborar questionário para entrevista oral;
 - Selecionar algumas pessoas da comunidade para a entrevista oral.

1º - Gonçalves Luz de Carvalho;

2ª – Aloísio Galdino de Sousa;

3º - José Francisco Carvalho;

4ª – Cláudio Pereira Brito;

5º - Maria Pereira Costa;

6º - Terezinha Cursina de Souza

7º - Maria Neres de Lima

8º - Irmã Dominicanas: Guida e Sandra

Atividade 02 - Realização das entrevistas

- **Procedimento didático:** Organizar os alunos em pequenos grupos para o agendamento das entrevistas, bem como as instruções para a realização da mesma.
 - **Orientações didáticas:** Em pequenos grupos...
 - Visitar os moradores selecionados para agendamento das entrevistas;
 - Organizar o momento das entrevistas: quem serão os responsáveis para filmar e dirigir as perguntas;
 - Aplicar questionário das entrevistas, acompanhada pela professora.
 - **Recursos:** Caderno, caneta, lápis, borracha, iphone
 - **Duração:** 20 horas/aula
- ❖ Todas as entrevistas foram gravadas em vídeos, estando os entrevistados em residência própria. Com excessão das Irmãs Dominicanas Guida e Sandra, que foram entrevistadas pela ocasião de uma visita, após anos, terem deixado a cidade.

Oficina V – Construindo os passos para a produção de texto no gênero memórias literárias

- **Objetivos:** Produzir coletivamente uma lista em linguagem simples (própria dos alunos), dos passos para o processo de produção do texto no gênero memória literárias.
- **Procedimento didático:** Solicitar aos alunos que revisem suas anotações, desde a realização da primeira oficina para a construção da lista dos passos para produzir um texto no gênero memórias literárias. Acompanhar esta atividade escrevendo no quadro suas falas, estimulando a participação de cada um dos alunos e garantindo que todos escrevam em seus cadernos.
- **Orientação didática:** Revisem suas anotações para a participação na produção coletiva de uma lista com o passo a passo da elaboração do texto no gênero memórias literárias.
- **Recursos:** Cadernos, caneta, lápis, borracha, quadro branco, pincel para quadro branco.
- **Duração:** 02 horas/aula

Oficina VI - Produção Inicial - Escuta das entrevistas/depoimentos (vídeos) pelos alunos

- **-Objetivo:** Retextualizar as entrevistas em narrativas de histórias de vida

Atividade 01

- **Procedimento didático:** Orientar os alunos para o processo de escuta das entrevistas/depoimentos para a retextualização em narrativas de história de vidas.
- **Orientações didáticas:**
 - Ouvir as entrevistas, compreendendo, interpretando e resumindo os fatos e as análises dos entrevistados para a retextualização em narrativas de histórias de vida;

- Produzir um texto retextualizando as entrevistas em narrativas de histórias de vida.
- **Recursos:** notebook, iphones, fones de ouvido, caderno, lápis, borracha.
- **Duração: 06 horas/aula**

Oficina VII - Produção-final memórias literárias

Atividade 01

- **Objetivo:** Produzir um texto no gênero memória literária
- **Procedimento didático:** Propor ao aluno que elabore um texto no gênero memória literária em 1ª pessoa, a partir das informações obtidas nas entrevistas, retextualizadas em narrativas de histórias de vida, enfatizando o registro de sentimentos, sensações e lembranças dos entrevistados, que ocorreram no passado.
- **Orientação didática:** Com base nas narrativas de história de vida, e os conhecimentos adquiridos durante a realização das oficinas, produza um texto em 1ª pessoa, no gênero memória literária, enfatizando o registro de sentimentos, sensações e lembranças dos rememoradores da comunidade local.

Atividade 02 - Correção e refacção:

- **Procedimento didático:**
 - A partir da produção textual dos alunos, no gênero memória literária, recolher o texto corrigir, com as devidas observações e devolver ao aluno para o processo de refacção;
 - Nesse processo, procuramos estimular o aluno a fazer uso da norma padrão da língua, embora tenha ressaltado que, em alguns momentos seja preferível manter os usos da língua de acordo com o entrevistado.
- **Orientação didática:** Reescrever o texto a partir da correção com as devidas observações.
- **Recursos:** Caderno, lápis, borracha, caneta.
- **Duração: 06 horas/aula**

Atividade 03

- **Objetivo –** Organizar a coletânea de textos Palestina Conta
- **Procedimento Didático:** Dividir a turma em grupo para a organização da coletânea: Digitar os textos, preparar artesanalmente a capa da coletânea.
- **Orientação didática:** Forma pequenos grupos para realizar as seguintes tarefas:
 - Digitar os textos para compor a coletânea;
 - Confeccionar artesanalmente algumas capas para as cópias da coletânea de textos Palestina Conta.

- **Produto final:** Coletânea de textos “Palestina Conta”
- **Duração:** 06 horas/aula
- **Avaliação:** Para o processo de avaliação da participação dos alunos em todas as oficinas, elaboramos um formulário, contendo as etapas de todo o processo desenvolvido em que foram registradas a frequência e a participação ativa dos alunos, bem como o desempenho dos alunos em suas produções textuais (ver a partir do quadro 14).

3.5 PRODUÇÕES TEXTUAIS – Narrativas de histórias de vida a partir da escuta das entrevistas.

Quadro 02: Produção inicial do entrevistado M.P.C – Texto 01

MEDOS E TRAUMAS

Em 1973, estudei aqui em Palestina pelo projeto Minerva. Os conteúdos de Português, Matemática, Saúde e outros, recebíamos pelo rádio, de segunda a sexta, a partir das 20 horas. O material vinha todo de Belém, e as provas chegavam para nós lacradas. O sistema era rígido; tinham muito medo de entrar “coisa errada” aqui!

Era um tempo muito difícil, porque a gente não se sentia muito seguro. O povo tinha muito medo, até mesmo de falar alguma coisa. Era o tempo da Guerrilha.

Um dia eu e minhas colegas estávamos indo para a escola e tinha um homem “curiando nós”; depois essa pessoa passou a ficar dentro da sala de aula, só observando. O professor até colocou uma cadeira para ele sentar no cantinho, mas não entendíamos nada; éramos todos inocentes; ficávamos apenas rindo de uns rapazinhos que estudavam na nossa sala, e eles como estavam na fase de mudar a voz, ora falavam grosso, ora falavam fino.

Certo dia, conversando com meu esposo Dionízio, ele falou que tinha visto, fardado, no meio dos militares, o mesmo homem que ficava na sala de aula “curiando nós”, e quis saber, muito preocupado, o que nós conversávamos na sala de aula. Eu disse a ele que não falávamos nada demais, que a gente gostava mesmo era de ficar sorrindo, de uns rapazinhos, que outro dia estavam até brincando, dizendo que tem uma comida gostosa que a gente não podia falar o nome: “(bacaba)”, e um número na tabuada que também não podíamos pronunciar: “(oito)”.

O meu esposo era muito preocupado com essas coisas, não deixava ninguém falar “certos nomes” dentro de casa. Mas eu não era muito medrosa; era uma mulher observadora e gostava de aprender as coisas: frequentava a escola, ia à igreja e às reuniões do padre, que era chamado por muitos de terrorista, e diziam: “hoje pegam o padre!”

Tivemos um período muito conturbado e traumático, aqui em Palestina!

Uma turma de estudantes, revolucionários vinda do sudeste, lutou aqui contra o exército, e era tiro pra todo lado. Osvaldão, o mais procurado, era um homem bem grande, muito brincalhão, alegre, dançador e, muito educado. Muitas pessoas tinham medo dele e de sua turma, porque colocaram na cabeça do povo, que eles eram “matadores de gente”, mas eles não faziam mal a ninguém, faziam era ajudar quando a gente precisava. Eram bons pra passar remédio!!! Mas viviam escondidos na mata;

as vezes eram vistos descalços e com muita fome; de vez em quando apareciam pedindo água e comida. Teve um sapateiro, chamado Onório, que na época, fez uma botina para o Osvaldão, que tinha um pé muito grande!

Chegou um dia, que finalmente, anunciaram pelo rádio amador, que haviam “pego o homem!” foi foguete... foguete... foguete!!!! e batiam nas nossas portas dizendo: “levantem e ajudem no churrasco! se não for, é porque também são terroristas”!

Antes de desaparecerem na mata e serem capturados, os revolucionários deixaram algumas cartas espalhadas. Até cheguei a pedir uma pessoa pra deixar eu ler, mas ela me amedrontou e eu desisti. Eu tive acesso também a uma foto do farmacêutico Amauri, mas logo me alertaram a jogar fora.

Também armavam para os moradores, fingindo ser guerrilheiros, sussurrando no canto da porta à noite: “seu Zé, chegamos!”, caso abrisse... coitado!! era levado para “Bacaba” ou para o “Oito”.

O medo ainda permaneceu por muito tempo. As pessoas daqui foram marcadas por esses acontecimentos, que quando a gente lembra dar vontade de chorar. Eu vivenciei esse período, mas nunca perdi a alegria de viver. Passei por tudo isso, mas estou aqui “igual curica na beira do jacá”!

M.P.C., 73 anos Por: M.S.R. 8º ano C

Fonte: Arquivo de texto produzido pelo entrevistado M.P.C durante a realização das oficinas (2019).

Nessa primeira produção percebemos que ao ouvir a narrativa da moradora o aluno fez um recorte, ressaltando o contexto de tensão e medo vividos pelo povo na época em função da Guerrilha do Araguaia. Assim, retomamos o pensamento de Thompson (1992, p. 41) ao dizer que:

o uso da voz humana, viva, pessoal, peculiar, faz o passado surgir no presente extraordinariamente imediata. As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincráticas, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história (THOMPSON, 1992, p. 41).

Como podemos ver nas expressões “tinham muito medo de entrar “coisa errada” aqui!”, “curiando nós”, “era muito preocupado com essas coisas, não deixava ninguém falar “certos nomes” dentro de casa”, demonstram uma maneira muito particular da comunidade vivenciar os fatos narrados.

Quadro 03: Produção final texto 01

CURICA NA BEIRA DO JACÁ

Gosto de observar; gosto de aprender! Assim tenho caminhado nessa longa trajetória. Nunca desanimei diante das dificuldades, nem tampouco fiquei reclamando, ou apenas vendo a vida passar...!

Sou pequena no tamanho, mas grande nas atitudes: quando na década de 1970 aqui cheguei, logo veio a guerrilha; muitos se escondiam num buraco, para se livrar do tiroteio, e eu lutava para sair do “buraco”... do medo, da escuridão, da falta de conhecimento. Enquanto muitos se escondiam eu ia ao projeto Minerva estudar pelo rádio português, matemática, e até saúde; também ia à igreja, e gritavam “hoje pegam o padre! “e eu sem olhar pra trás, ia com o coração cheio de fé.

Fonte: Arquivo de texto produzido por aluno durante realização da SD

Aqui, vivi dias difíceis, sem poder dizer muitas coisas; Bacaba e o número 8, por exemplo ninguém falava porque eram “o lugar da péia”!

As provas que nós fazíamos vinham todas lacradas, de Belém! mais lacrada ainda era a cabeça do povo, que acreditava na maldade do Osvaldão, do Flávio e do Amaury. Desses aí não sei nada de ruim, só da ajuda que davam ao povo daqui, com remédio, cuidados farmacêuticos e um grande ensinamento, de que na vida precisamos ter força e garra pra lutar.

Por isso ainda “tô” aqui até hoje, um pouco doente, mas igual “curica na beira do jacá”

M. S. R. 8º ano C

Ao retextualizar o aluno dá ênfase à personalidade destemida da personagem (moradora) diante do contexto de medo vivenciado na época, descrevendo suas características e atitudes que evidenciam essa afirmação, ao longo de todo o texto.

Desta forma percebe-se que o aluno compreende e interage com as informações dadas e lança-se à criatividade para expressar-se na voz da personagem como aquela que vai à luta e não se deixa intimidar pelas forças coercivas do sistema. Ao interagir, o aluno passa a vivenciar, por meio do pensamento, o momento relatado. Nesse sentido:

é preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

E dessa forma, o aluno vai aos poucos internalizando e interagindo com os aspectos, históricos e culturais de sua comunidade, fazendo uso da linguagem e dos seus aspectos discursivos, e conseqüentemente construindo uma consciência crítica acerca do mundo em que vive.

Quadro 04 :Produção inicial do entrevistado M.P.C – Texto 02

Fonte: Arquivo de texto produzido pelo entrevistado M.P.C durante a realização das oficinas (2019).

UM TEMPO DE MUITA LUTA

Morando em Natal, no Tocantins, minha família teve informações sobre esse lugar, que segundo os que vieram conhecer, tinha muita terra, muita mata e era muito bom para trabalhar. Então, viemos em busca de melhores condições de vida.

Chegamos em 1966, e iniciamos na lavoura, depois de boteco, e também fazendo linha para Araguatins, de “motor”, como meios de sobrevivência. Na época, não tinham estradas, e o transporte se dava por meio de pequenos barcos ou de animais (cavalo, jumento...); a alimentação baseava-se na pesca e na caça; era também uma região muito rica em babaçu e castanha-do-pará. A natureza era generosa!

Vivíamos de forma muito simples, sem nenhuma estrutura de saúde. Tínhamos apenas as ervas do mato e também os borrifadores, que eram vistos como agentes, que podiam ajudar a evitar doenças como a malária, que derrubava quase todo mundo, aqui. Podíamos contar também com uma enfermeira em Araguatins, que atendia os que conseguiam chegar de canoa ou de “motor”.

Quando passamos para conhecer este lugar, em 1965, já habitavam aqui algumas famílias. Nesse período encontrei aqui um padre, que gostava muito de estar com os índios, até chegou a presentear-los com duas novilhas, que segundo informações até hoje eles têm crias desses gados em suas tribos.

As primeiras famílias que chegaram aqui em Palestina, foram: da dona Tereza Cursina e os Vermelhos, familiares de seu esposo (Servino). Eles habitavam essa beira de rio, lá para o lado da Viração; Mas tinha também os Pembras, que habitavam o centro, e que foram embora, antes da chegada da família do Sr. Olindo Ribeiro.

Depois, aos poucos, foram chegando mais famílias. Chegaram aqui também, estudantes vindo do Rio de Janeiro e outros lugares: farmacêuticos, como Amaury e Flávio, que inclusive eram bem educados e atendiam bem ao povo. Um dia, um rapaz que morava conosco, foi à casa deles e viu muitas armas, então sussurrando eles pediram para o rapaz não contar nada pra ninguém, pois se essa história saísse, ele iria ver o que ia acontecer aqui nesse lugar.

Então eles sabiam que ia ter conflitos e estavam preparados!!!

No início da década de 70 com a abertura da Transamazônica, assistimos a chegada do exército; chegavam também de helicópteros, causando grande euforia no povo, que não entendia muito bem o que estava acontecendo, e corria para ver o helicóptero baixar!

Depois ficamos sabendo que muitos moradores daqui, “entraram na péia” até ficarem surdos; mulheres ficaram viúvas, e mudas quanto às causas da morte. Só começaram a falar recentemente, quando iniciaram as indenizações, visando “o salário da guerrilha”. Muitas diziam: “olha, meu marido também ficou doente foi depois desse tempo!!!”. Coitadinha da bichinha!!!!

Tem pessoas aqui, que recebe mensalmente dois salários mínimos; outros um; mas tem gente que apanhou durante quarenta dias, e nunca recebeu nada até hoje.

Presenciei muitas cenas tristes, aqui: um dia uma mulher, mãe do Osvaldão, chegou na minha porta e começou a clamar para os que a ouvia: “gente, pelo amor de Deus, me digam, pelo menos onde fica a sepultura do meu filho! quero pelo menos os ossos dele!”

Mas o medo, ainda imperava por aqui, e o meu marido apenas disse, acenando para a nossa casa, recém-construída: “dona, a senhora está vendo essa construção aqui? nós chegamos a pouco tempo; não sabemos de nada!”

Outro fato marcante foi quando tive que ir à Marabá levar uma criança doente para tratamento. Nessa época já tinha estrada, e na volta com a criança nos braços, perguntei a um motorista se ele entraria em Palestina para nos deixar, e ele respondeu que não entrava em terra de terroristas. Fiquei sem graça e tive que fretar um carro do entroncamento do Brejo até aqui.

Hoje, está bom: tem estrada, hospital, mais estudos. O povo está mais estudado e mais consciente.

M. P. C. 73 anos; por M.B.S.F. 8º Ano C

Esta narrativa pertence a mesma moradora do texto 01, retirada da mesma entrevista. Mas, diferentemente do primeiro aluno, este, preferiu enfatizar outros aspectos, como as características naturais do lugar, as dificuldades estruturais e os meios de sobrevivência da época e a chegada dos primeiros moradores. Pois,

Por meio da história local, por exemplo, uma aldeia ou cidade busca sentido para sua própria natureza em mudança, e os novos moradores vindos de fora podem adquirir uma percepção das raízes pelo conhecimento pessoal da história (THOMPSON, 1992, p. 21).

No entanto, também ressaltou, que o contexto era de tensão e medo em decorrência da Guerrilha do Araguaia.

Quadro 05: Produção final texto 02

TERRA DE “TERRORISTAS”

Vim para esta terra de farturas, aventurar melhores condições de vida. De Longe, dava para avistar que a natureza aqui era generosa: muita água, muita mata! logo que chegamos, percebemos também, que faltavam muitas outras coisas: estrada, transporte, assistência à saúde e outras prioridades. Naquela época a grande inimiga do povoado era a malária, que derrubava quase todos, que por aqui passavam a pé, de jumento, canoa ou de barco.

Para sobreviver aqui, fizemos de tudo um pouco: lavoura, boteco e linha de barco para Araguatins; mais tarde também, fui professora e trabalhei num posto dos correios.

Presenciei muitas coisas nesse lugar, mas quando chegamos, em 1966, já haviam Tereza do Servino, os Vermelhos, mãe da Lili e os Pemas.

No entanto, a chegada mais marcante nesta terra abençoada pelas águas do rio Araguaia foi do grupo de universitários revolucionários e a dos militares, deixando o povo ouriçado e assombrado. Muita luta! Muita arma! e muita surra! tivemos que aprender a conviver com o medo, principalmente à noite, que era o horário dos tiroteios! Muito sangue foi derramado!

Certa noite o tiroteio de fuzis foi substituído por foguetes em comemoração a morte do líder revolucionário Osvaldão. A frase que ecoava no momento era “pegaram o homem!”.

É claro, que a sensação de alegria não era compartilhada por todos, mas TODOS foram ordenados a colaborarem no churrasco.

Passado esse momento as coisas começaram a se acalmar, mas a desconfiança e insegurança permaneceram no povo. Por muito tempo se ouviram ecos desse passado tenebroso.

Esse lugar por muito tempo foi chamado pelas pessoas de fora de “terra de terroristas”!

Por: M.B.S.F. 8º Ano B

Fonte: Arquivo de texto produzido por aluno durante realização da SD

Retextualizando em memórias literárias, o aluno também destaca as características naturais do lugar e as dificuldades encontradas na época para ter acesso a bens e políticas públicas. No entanto, o fato histórico – Guerrilha do Araguaia, e principalmente as marcas deixadas por ela, ficam evidentes a partir do título do texto. Ao reconstruir o texto (de oral para escrito), o aluno cumpre a função de autor, descrita por Geraldi (2012, p. 91)

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação (GERALDI, 2012, p. 91).

Pois, ao lermos as impressões do autor sobre os acontecimentos, nós leitores, também construímos a s nossas próprias impressões sobre os fatos narrados.

Quadro 06 :Produção inicial do entrevistado M.N.L – Texto 03

MEDO E SOFRIMENTO

Eu me chamo Lili, e nasci no Maranhão. Morava em Lagoa Nova, e vim para Palestina com meus 11 anos de idade. Quando cheguei, ainda não tinham muitas casas aqui na beira do Araguaia; tinha muita manga e um grande matagal. Mais acima um pouco, na Viração, já tinham algumas pessoas, que eram da família da Terezinha do Servino, e outros, que ficavam lá nos Lajeiros, (um pouco acima da Viração)

Aqui, me casei com 17 anos de idade e não tive filhos, mas ajudei a criar os dos outros. Vivi com meu marido durante 27 anos, e o perdi para a malária, que era demais aqui!

Foi uma fase muito difícil da minha vida, porque amava meu marido; éramos felizes! gostávamos de dançar nos forrós, iluminados pelo fogo das lamparinas, que eram colocadas nos centros dos salões. Depois da morte dele, fiquei triste e sozinha nesse lugar, tendo que ir trabalhar na roça; quebrar coco, ralar macaxeira para fazer farinha e vender para comprar o alimento. Até para comercializar era difícil, porque eu tinha que pegar um barco e ir para Araguatins, onde também eu comprava os alimentos, e ainda era lá também que podíamos ter atendimento no caso de doenças, pois não tinha estrada e pra lá íamos de barco ou canoa.

Eram tempos muito difíceis! Quando chovia eu morria de medo, pois a enchente derrubava até as casas; a maior delas foi na década de 1980. A alimentação era na base de peixe, e grolado de farinha, mas tudo que aparecia nós comíamos, cabeça de gado, passarinho assado com arroz branco, gongo frito e outros, que hoje as pessoas acham estranho. Mas, na época, ou comia, ou morria de fome! mas uma coisa eu digo: naquele tempo não existiam tantas doenças como diabetes, colesterol alto e as outras que têm hoje. Nós usávamos muito remédio do mato, como fedegoso, mastruz, que eram muito bom para anemia. Para curar catapora fazíamos chá da bosta de cachorro. Os remédios de farmácia da época eram aguardente, pílula-contra, e pílula-quatro moura. À noite, como não havia energia elétrica, tinha muito mosquito e para afastá-los usávamos um pavio de cera aceso no meio do prato.

Vivíamos também assombrados, principalmente à noite que era muito escura e não podíamos sair depois das sete horas, porque corríamos o risco de levar tiro. Isso, era no tempo da guerrilha. Certo dia, acordei assustada, ouvindo muitos tiros, e ao olhar pelas brechas da porta vi muitos militares ao redor da minha casa, procurando terroristas.

Então eu posso dizer que sofri muito. Eram tempos difíceis, mas também tinham muitas coisas boas.

M. N. L. por F.C.C 8º Ano C

Fonte: Arquivo de texto produzido pelo entrevistado M.N.L durante a realização das oficinas (2019)

Nesta narrativa, o aluno organiza o texto de forma que a moradora basicamente privilegia a sua luta pessoal ambientada no contexto de Palestina do Pará, às margens do rio Araguaia, fazendo uma rápida descrição do lugar, reforçando a existência de algumas famílias como os primeiros moradores e descrevendo as dificuldades relacionadas à sobrevivência principalmente após a morte do companheiro. A história dessa moradora está dentro dos aspectos sobre memória citado por Thompson (1992, pág. 41)

a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não

só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. (THOMPSON, 1992, p. 41).

Desta forma, o que fica evidente no texto é o sentimento de tristeza pela perda do esposo, que a entrevistada deixa transparecer de acordo com a visão do aluno. Também aqui é mencionada, de forma menos enfática, a Guerrilha do Araguaia, como um acontecimento que deixava o povo assombrado.

Quadro 07: Produção final texto 03

UMA POMBINHA TRISTE À BEIRA DO ARAGUAIA

Os mesmo ventos que embalavam a palha dos babaçus, me trouxeram também a este lugar. Vim com meus pais com onze anos de idade e desde então habito esta beira de rio, que na época era um grande matagal. Manga, não faltava, mas as casas eram lá na Viração, da família da Terezinha do Servino e lá no lajeiro, acima da Viração.

Casei e vivi com o grande amor da minha vida durante vinte sete anos; não tivemos filhos, mas éramos felizes, dançávamos muito forró iluminados pela luz das lamparinas. Mas aqui a malária era braba, e nem sempre perdoava.

Foi uma fase difícil, me senti triste e desamparada. Olhando as água do rio, muitas vezes lembrando com saudades dos dias bons na companhia dele. Continuei morando aqui e tive que enfrentar a vida sozinha: trabalhei na roça, quebrei coco, ralei macaxeira, fiz farinha; também enfrentei o medo de enchente, que chegava derrubando as casas; comi sozinha muito grolado de farinha, gongo frito, passarinho assado com arroz branco e tudo que aparecia.

Os remédios eram do mato, mastruz fedegoso, até cocô de cachorro usávamos como remédio para catapora e sarampo; e para espantar os mosquitos usávamos um pavio de cera aceso no meio do prato, de onde saía uma fumaça mandando ir embora os insetos.

E assim, levávamos a vida simples por aqui. Mas depois foi crescendo, chegando mais gente, como seu Olindo e a família.

Também chegou muita briga e confusão. Sair de casa à noite não podia, nem no quintal da própria casa, pois era arriscado; muitos até cavavam buracos dentro de casa para garantir a vida enquanto dormiam.

Certa noite, acordei muito assustada com um barulho, olhei pela brecha e vi a casa rodeada de policiais procurando terroristas.

Hoje, só resta lembranças de um passado cheio de dor, sofrimentos e dificuldades, mas a sensação de que apesar de tudo venci todos obstáculos da vida e estou aqui às margens do rio Araguaia, contando essa história.

F. C. 8º Ano C

Fonte: Arquivo de texto produzido por aluno durante realização da SD

Houve nesta produção final uma tentativa, bem-sucedida, de romantizar a narrativa de dona M. N. L., através da retextualização em memória literária. O aluno fez uso da criatividade e lançou mão de recursos estéticos, dando realce principalmente a chegada da personagem no espaço descrito, e aos sentimentos de tristeza, vividos por ela, e ainda a sua força e garra para superar a dor da saudade e as adversidades na luta pela sobrevivência. Também aborda a temática da Guerrilha do Araguaia, sem muita ênfase, para finalizar, retomando poeticamente a resiliência da personagem, que conta sua história às margens do Rio Araguaia. Um outro aspecto importante a ser observado, como parte da criatividade e conhecimento do aluno sobre o período da época, é que o mesmo incluiu na retextualização em

memória literária, a questão dos moradores esconder-se em buracos para protegerem-se dos tiroteios, mesmo sem ter sido mencionado pela narradora, no texto base.

Quadro 08: Produção inicial do entrevistado T.J.C.S – Texto 04

TEMPOS COMPLICADOS

Aqui, eu já vi muitas histórias; aqui eu nasci (1938), me criei, casei aos 17 anos com Antônio Silvino de Jesus, filho de dona Antônia, esposa de João Vermelho, e criei minha família. Morava na beira do rio, para o lado da Viração; também morei na estação, onde hoje é a cerâmica.

As famílias que moravam aqui nessa época, eram a família da dona Lili (Maria Neres), João Pemba, João da Mata e Anselmo. O seu Olindo Ribeiro chegou depois, vindo primeiro conhecer e comprar uma casa para mais tarde trazer a família. Nesse tempo, eu já era casada e já tinha meu primeiro filho, João Silvino de Jesus. Quando, finalmente se estabeleceram aqui, seu Olindo trabalhava na roça com a esposa, onde hoje é o estabelecimento de água, e para trabalhar deixavam as crianças menores, sob os cuidados da maior, que tinha uns dez anos de idade. As meninas eram: Tereza, Rita, Benice, Olinda e Ana. Uma das menores, morreu num acidente doméstico, abanando fogo, enquanto as outras buscavam água. Foi uma história muito triste dessa época!

Após o ocorrido, seu Olindo se estabeleceu no local, próximo ao lugar da roça, depois de um brejo, construindo um barracão com cocha, uma prensa de espremer massa; bolandeira de ralar mandioca e um forno para torrar a massa, servindo também aos demais moradores.

A vida aqui era boa, mas ao mesmo tempo muito difícil: sem energia, sem estrada, poucos recursos. Comíamos o que nós mesmo produzíamos e o que a natureza dava: mamão, banana, laranja, peixe, carne de caça (caititu, porcão, veado, anta, paca, tatu, jabuti), mandioca, farinha, arroz, gongo e feijão, que era só trepa pau. Quando vi feijão do sul pela primeira vez, fiquei com medo de comer, achando que era feijão brabo; fazíamos o café de fedegoso e café beirão, que era um feijão bravo, que escaldávamos para tirar a pele; depois socava, torrava e pisava no pilão. Toda a safra de cereais eu e minha família carregávamos nas costas por vários quilômetros. Mas mesmo assim achávamos que a vida estava muito boa!

Depois houve um tempo mais difícil. Eu e todas as pessoas que eu conhecia tínhamos muito medo. Ninguém podia sair à noite no terreiro, nem pra mijar. Tínhamos que cavar buraco dentro de casa para nos livrarmos dos tiroteios; durante o dia quando eu via o “paquera” e escutava o barulho da “pretinha” eu saía correndo, e não tinha lugar pra esconder menino!!

Um dia, o chefe da turma que passava lá em casa, foi me pedir umas laranjas e me alertou para não sair correndo, porque eu estava colocando em risco a vida de toda minha família, e me explicou que quando eu ouvisse o barulho do paquera e da pretinha era pra ficar parada; se eu fosse homem teria que tirar o chapéu e olhar para cima, mas nunca correr.

Confesso que eu morria de medo também do Osvaldão, cheguei a vê-lo uma vez, na casa do meu cunhado; diziam que ele era “matador de gente!”.

Nesse tempo muita gente foi levada, e passava dias fora, deixando mulher de resguardo e perdendo até os legumes.

T. J. C. S. 80 anos por K.S.O. 8º Ano C

Fonte: Arquivo de texto produzido pelo entrevistado T.J.C.S durante a realização das oficinas (2018).

Esta narrativa enfatiza informações e acontecimentos sobre as primeiras famílias a habitar Palestina do Pará, em especial o trágico acidente envolvendo a família do senhor Olindo,

que é apontado nos trabalhos científicos, já desenvolvidos no município, como o primeiro morador. No entanto, nesta e em outras narrativas esta informação é contestada. Também neste texto, são descritas as dificuldades encontradas pelos primeiros moradores para garantir a sobrevivência de seus familiares; a Guerrilha aparece aqui, como um fato que influenciou significativamente no comportamento das pessoas através da imposição do medo. Também fica evidente a dificuldade da moradora em compreender e refletir criticamente o contexto da época.

Quadro 09: Produção final texto 04

O “paquera” e a “pretinha”

Nasci e me criei nessa terra de “Meu Deus”, morando na Viração e mais tarde na Estação; nesses arredores também tinha os Vermelhos, João Pemba, Joao da Mata, Maria Neres e Anselmo; seu Olindo veio depois e uma coisa muito triste aconteceu: saía com a esposa bem cedo pra na roça trabalhar, as filhas em casa ficavam umas das outras a cuidar. Se chamavam Tereza, Rita, Benice Olinda e Ana, uma delas ainda bem pequenina foi o fogo abanar, pra comida cozinhar, mas por descuido e inocência, o fogo no vestido veio a pegar; as outras, a água tinham ido buscar, portanto estava só e não teve como apagar.

É uma história triste como tantas outras que vi acontecer. Tempos complicados, que só com a graça de Deus para vencer: plantar, colher, carregar nas costas e viver do que a terra podia oferecer; sem muitas escolhas íamos aprendendo a viver; banana, mamão, paca tatu, gongo frito, carne de caça, peixe, e feijão, esse era o trepa-pau, o do sul quando vi fiquei com medo de comer, achei que era brabo e podíamos morrer. Brabo mesmo era o café beirão, um tipo de feijão que tinha que tirar a pele, escaldar, socar, torrar e pisar no pilão; o fedegoso também era um opção. Tudo era mais difícil do que hoje, mas na época era até diversão.

Depois chegou o medo. Muitos cavaram buraco dentro de casa pra de tiro não morrer; nem sair no quintal à noite era permitido, porque guerrilheiro pedindo guarda poderia ser. Quando, por acaso, era confundido não havia mais o que fazer.

Tinha o “paquera” e a “pretinha” que eu não podia ver, saía correndo e não tinha lugar pra tanto menino esconder. “Paquera” era o avião, do exército e a “pretinha” a viatura, na qual ninguém queria entrar. Muitos homens foram levados, deixando mulher de resguardo e legumes se perderem.

O povo não entendia porque tanta confusão; só sabia ficar com medo e falar no Osvaldão.

Para atravessar esse período tinha uma senha, falar pouco e obedecer o comando!

K. S. O. 8º Ano C

Fonte: Arquivo de texto produzido por aluno durante realização da SD

Nesta produção, fica evidente que o aluno recria poeticamente a narrativa da produção inicial nº 04, fazendo uso do recurso das rimas. Em primeiro lugar, segue a ordem do texto inicial, que situa as primeiras famílias de Palestina pela ordem de chegada, ressaltando aqui também, o fato do senhor Olindo, conhecido como primeiro morador da cidade, ter chegado após outras famílias. Também enfatiza o trágico acidente, envolvendo a família do senhor Olindo; aborda a temática da guerrilha do Araguaia, como um

acontecimento que implantou o medo e a violência no seio da comunidade. Observamos por essa produção final, que a aluno acolheu com profunda sensibilidade a narrativa da moradora.

Quadro 10: **Produção inicial do entrevistado I.G – Texto 05**

SOU GUIDA, SOU GUERREIRA

Eu sou Ir. Guida! vim e fiquei aqui em Palestina de 1977 a janeiro de 1990. E o que me motivou a vir para essa região foi um chamado para fazer missão, junto às pessoas carentes, sobretudo na área da educação. Além de Pedagoga, tenho especialização em Alfabetização, pelo método Montessori. Durante toda a minha vida atuei como professora, coordenadora; trabalhava em escolas particulares da nossa congregação – Dominicanas. E chegando aqui, fui trabalhar em escola pública. Sabia que a necessidade nessa área, aqui era muito grande, então eu achei que poderia contribuir. Atuei pelo estado, na Escola “21 de abril”, que era a maior, e fui contratada também pelo município. Encontrei aqui um quadro de professores apenas com o ensino fundamental, sendo que somente a diretora da maior escola, tinha o 2º grau completo.

Então, essa era a realidade da época, e eu investi: não só ministrava cursos para ensinar as professoras a dar aulas, como também exigia do estado que proporcionasse formação para elas progredirem; também orientava os pais para que ajudassem no desenvolvimento dos alunos. Muitas professoras chegaram até a fazer faculdade, estudando nas férias em Marabá, que era o polo.

Nos meus primeiros anos aqui, os desafios foram muito grandes: falta de energia, estradas ruins: levávamos muitas horas para ir de ônibus até Marabá, onde tínhamos que ir todos os meses para receber orientação, material e até salário, arriscando a vida. Trazíamos sacolas de livros pesadas, muitas vezes tendo que carregar a pé, porque tinham as enchentes, atoleiros, falta de ponte e muito outros obstáculos que encontrávamos. Mas, o desafio maior eram as condições do prédio escolar, feito de um material pré-fabricado, de uma qualidade ruim, de fácil degradação; os alunos faziam buracos nas paredes e passavam de uma sala à outra, perturbando as aulas; até animais da rua, como por exemplo, jumentos entravam na escola por esses buracos.

Então tivemos que começar a reivindicar melhores condições no prédio da escola. Em prol da reforma, tivemos que fazer greve, mesmo! paralisamos mais de uma semana, mas conseguimos com muita luta. A falta de energia também era um problema, por causa do calor que era muito grande e não tinha nenhum ventilador; outro problema grave na época, era que muitos professores do município tinham que atuar com multisséries, tendo apenas o 5º ano de estudo.

Um outro aspecto da realidade de Palestina, é que era um povo formado por imigrantes vindos, principalmente do maranhão e de Minas Gerais, que vinham em busca de terras. Então aqui, foi realmente um lugar que acolheu essas pessoas; e por outro lado era um lugar também de perseguição. Como diziam os primeiros moradores: “antigamente nós colocávamos roças e não era preciso cercar; a gente combinava entre nós e cada um tinha seu espaço para plantar, e não tinha nenhum problema”. Mas quando chegaram essas pessoas de fora, invadindo tomando e cercando, aí começaram os conflitos, sobretudo aqueles que vinham com documentos falsificados, dizendo-se donos das terras, que os posseiros, que já estavam aqui há muitos anos, produziam nelas; não tinham o documento porque nunca precisou!

Portanto, foi uma realidade muito difícil, que gerou grandes conflitos, problemas sociais e muitas mortes.

A interpretação que eu faço é que a ganância de ter, de possuir, é que gerou desigualdades e tantas mortes nessa região nas décadas de 1950 a 1970. A terra nunca foi mercadoria; ela é dom de Deus, e pertence a quem precisa pra trabalhar e gerar o sustento.

Então, além de trabalhar na educação, aqui eu realizava um trabalho de evangelização e também de conscientização das professoras e demais pessoas. Após uns 3 anos de trabalho junto a essas pessoas, vi que elas começaram a fazer reivindicações por alguns direitos, como carteira assinada, o que incomodou o prefeito da época. Por essa e outras questões semelhantes fui demitida, e fiquei atuando apenas pelo estado. Mas, eu não desisti: continuei o meu trabalho, mesmo com as tentativas de intimidação, mas que se eu não fosse firme teriam conseguido impedir a minha atuação aqui.

Hoje, retornando à cidade vejo que houve uma evolução, a começar pelas casas, que antes eram todas cobertas de palha; as ruas atuais, asfaltadas, fazem contraste com as de antigamente, que eram pura poeira ou lama; as estradas, e também o comércio melhoraram bastante. Ou seja, houve uma grande transformação. Acredito que ainda tenha muito o que melhorar, mas foi um grande avanço! tudo isso veio a partir da educação, pois quando as pessoas evoluem a cidade também cresce. Antes era apenas um povoado, mas se desenvolveu; hoje é emancipada, tem uma boa estrutura política e social.

Conclui minha missão aqui em 1990, mas continuei com trabalho semelhante por onde andei. Hoje moro e atuo na periferia de Goiânia; realizo curso de formação bíblica e trabalho junto a um grupo de enfrentamento ao tráfico de pessoas - uma realidade cruel que fere a dignidade humana, e em parceria com outros grupos de direitos humanos, levamos às escolas um trabalho sobre a prevenção da exploração sexual infantil.

A mensagem que eu deixo aos jovens: “Cuidar da vida” em todas as dimensões: pessoal, social e ambiental. A floresta amazônica é importantíssima, não só a floresta mas todo o bioma, com as formas de vida; os povos originários que já estavam aqui há muitos milhões de anos, antes de nós, cuidando da terra. E também cuidar da nossa vida com Deus, cada um na sua religião: Cuidar, cultivar preservar a VIDA! Finalizo, cantando um refrão da nossa igreja: “eu vim para que todos tenham vida, que todos tenham vida plenamente” (Jo,10,10).

I. G. 85 anos; por C. N. S. J.

Quadro 11: Produção final texto 05**SOU GUIDA, SOU GUERREIRA!**

“Eu vim para que todos tenham vida, que todos tenham vida plenamente” (Jo,10,10)

A minha vida como cristã e missionária da Igreja Católica tem sido, ao longo do tempo direcionada por essa passagem da Bíblia Sagrada. Nunca houve distância, falta de estrutura, como estrada, saúde, energia elétrica e ainda sistemas à serviço da opressão, exploração e morte, até hoje, que me intimidasse na busca por esse ideal. Fui perseguida, caluniada e até demitida, mas sou firme, sou Guida sou guerreira!!!

Ao chegar nesse lugar, em 1977 eram visíveis as necessidades do povo, sobretudo na área da educação. Como pedagoga, especialista em alfabetização investi na formação das professoras para que elas pudessem progredir com seus alunos; também me empenhei na luta por melhores condições de trabalho e infraestrutura no prédio escolar; não poderia também deixar de contribuir no trabalho de conscientização, quanto à reivindicação dos direitos trabalhistas e também na orientação dos pais na criação e educação dos filhos.

Os desafios eram enormes, maior ainda era o meu desejo de contribuir com tantas pessoas, tão carentes e necessitadas, principalmente de esclarecimentos, orientações e de atenção e cuidado; cuidado com a VIDA!

Quantas vezes fui desafiada pelas dificuldades, ao desempenhar a mais simples das tarefas, como trazer de Marabá material de enriquecimento pedagógico. Conseguir chegar aqui com uma sacola pesada de livros, significava vencer enchentes, atoleiros, pontes quebradas e outros obstáculos; para dar aulas, tínhamos cem por cento de frequência do calor; também marcavam presença animais vindos da rua; a qualquer momento éramos surpreendidos por jumentos ou alunos de outras salas, passando pelos buracos das paredes feitas de material pré-fabricado, de uma qualidade tão ruim, que mais parecia isopô.

Eram tempos de grandes necessidades...! exigia-se fé, coragem e determinação para não ficar à mercê dos poderosos da época, e conquistar o mínimo de dignidade para o povo; a reforma da escola “21 de Abril”, por exemplo foi fruto de luta, mobilização, manifestação e uma semana de paralisação.

Uma outra realidade de Palestina nesse período, é que vieram muitos maranhenses e mineiros atraídos ela facilidades de aquisição de terras, modificando os costumes dos primeiros povos que aqui viviam, sem preocupação de cercar a terra que era usada de forma equilibrada no sustento da família: era no sistema da combinação e onde um plantava o outra não punha a mão; e assim todos respeitavam a roça do compadre e do irmão.

A partir dessa nova realidade, começaram os conflitos, enquanto um colocava a plantação o outro corria para buscar a documentação. Houve quem tomasse o direito do outro na base do “empurrão”, sem saber que a terra não é mercadoria e nem deve ser adquirida apenas por ambição.

Assim, caminhei com esse povo realizando uma missão. Hoje tenho 85 anos, os cabelos estão brancos, mas a mente um jardim florido com o verde da esperança e o vermelho do amor, que trago no coração!

C. N. S. J.

Quadro 12: Produção inicial do entrevistado I.S. – TEXTO 06

Fonte: Arquivo de texto produzido pelo entrevistado I.S. durante a realização das oficinas (2019).

ENVIADA EM MISSÃO

Sou Ir. Sandra, tenho 63 anos de idade; sou feliz com a idade que eu tenho, gosto de mim, me sinto muito jovem, gosto da vida! Nasci por acaso em Minas Gerais, mas fui criada no Rio de Janeiro, vivendo lá até os 19 anos; logo fui para a vida religiosa, vindo direto para Marabá.

Vim para Palestina em 1982, quando tinha feito apenas os dois primeiros anos da minha vida religiosa em Marabá; gostei muito do povo dessa região, e vir que aqui no Pará tinha uma missão muito bonita para a gente fazer como religiosa; só que eu tinha que voltar para terminar a faculdade de serviço social, iniciada no Rio de Janeiro.

Então retornei, concluí o curso; e voltei ao Goiás e pedi a minha congregação para voltar à Marabá, que era o único lugar que eu conhecia aqui no Pará. Foi permitido que eu viesse, mas não foi exatamente como eu queria, pois chegando em Marabá, a nossa coordenadora achou que eu deveria vir para Palestina para fazer companhia para a Guida, que estava aqui sozinha. Então o motivo da minha vinda para este lugar foi porque fui enviada. Passei 9 anos aqui, ficando um ano a mais depois que a irmã Guida saiu.

Os primeiros anos foram difíceis porque era uma realidade totalmente diferente da que eu vivia no Rio de Janeiro: não tinha energia, não tinha asfalto; demorei um pouco para me adaptar, aprendi a conviver com as pessoas, mas sentia muitos medos, era escuro... estava longe da minha família, ainda era o início da minha vida religiosa. As pessoas no início me achavam antipática porque na cidade a gente não tinha o hábito de cumprimentar todo mundo, então eu tive que aprender que aqui os hábitos, os costumes eram outros. O mais difícil então, era a questão cultural.

Quando eu cheguei aqui, tinha pouco tempo da guerrilha do Araguaia, e como eu era assistente social eu gostava de junto com a evangelização trabalhar o social; marcávamos as reuniões e o povo não participava, porque haviam colocado na cabeça deles que quem falava do social era comunista, era terrorista. Então era muito medo por aqui: das pessoas, pelo o que haviam sofrido e meu também, pelo novo, pelo desconhecido.

Mas pouco a pouco fui aprendendo, ouvindo as pessoas. Atuei como professora na escola “21 de Abril” e inicialmente fiquei seis meses sem receber o salário, e quando fui à Marabá para receber, a primeira coisa que eu comprei foi um grande sorvete para matar o desejo que eu tinha de comer um doce, que também aqui era difícil.

A realidade era bastante complexa: aqui havia uma perseguição muito grande sobre o povo, uma política de ameaça, de perseguição para que as pessoas ficassem submissas; qualquer coisa que fazíamos para esclarecer, ajudar as pessoas a pensarem logo vinham os políticos interesseiros, que queriam tomar conta do poder; não queriam que o povo fosse entendido sobre seus direitos e eles ameaçavam. E isso era uma dificuldade para nós.

Não tinha políticas públicas para a população; no sul todos pensavam que aqui as estradas eram todas asfaltadas. Havia um propaganda falsa. No entanto, eu via tudo isso como desafios; como um campo muito grande de missão; eu via que Deus tinha nos enviado para caminhar com esse povo para conseguirem uma vida digna de acordo com a vontade divina.

A interpretação diante da situação, é que o que faltava para as pessoas, era porque uns tinham ganância e não queriam repartir com o povo, principalmente os que buscavam poder. Por isso, não queria que o povo buscasse seus direitos. As pessoas viviam com tantas dificuldades, exploradas numa terra tão rica como essa, sem desfrutarem da riqueza que

tinham. E ao mesmo tempo, via uma oportunidade de ajudar o povo a ter um outro olhar sobre a vida que levavam; que não era essa a vontade de Deus.

Nunca desaminei diante de tantas dificuldades. Houveram tentativas de impedir o nosso trabalho, aqui: diziam às pessoas que nós éramos comunistas, terroristas, somente para confundir o povo e conseguirem o que queriam. Alguns se afastavam com medo, e outras graças a Deus, entenderam que nós estávamos aqui sem nenhum interesse, que não fosse o da missão; não queríamos, e não exigíamos nada, só cumprir o que Deus tinha nos enviado para fazer aqui.

Durante o período em que estivemos aqui pudemos perceber que houve um crescimento das pessoas; na nossa luta dentro dos sindicatos dos professores, víamos eles mais conscientes, mais críticos. Então com o tempo fomos percebendo que aos poucos, as pessoas iam confiando, se abrindo mais com a gente, nos acolhendo e acolhendo os nossos ensinamentos. Muitas pessoas com o trabalho dentro da igreja, testemunhavam que os ensinamentos dados na igreja, como aprender a ler com postura, entonação e boa pontuação, ajudava também pra vida em todas as situações.

A análise que eu faço é que vale a pena tecer relações de amor de carinho de amizade. A cidade cresceu, mas o carinho das pessoas com a gente não se perdeu com o tempo, pelo contrário se estendeu às novas gerações que são vocês, que embora não tenham nos conhecido, mas ouviram falar de nós pelos seus pais, professores ou outras pessoas daquela época.

Portanto, é muito gratificante hoje, retornar a essa cidade e receber o carinho de vocês. Quero chamar a tenção para algumas questões que vêm junto com o crescimento da cidade: o consumo de drogas; o tráfico de pessoas; a exploração sexual, e a depressão, que leva ao suicídio. Observem que as pessoas estão morrendo, buscando conforto nas drogas porque não se sentem amadas, porque falta-lhes o amor.

Então, quando a gente se doa, faz algum bem na vida, sem interesses, é muito gratificante, mesmo tendo dificuldades, a alegria é maior.

Quando me perguntam o que eu ganhei deixando a cidade grande e tudo que ela podia me oferecer para vir para o interior do Pará, eu digo que o que eu ganhei não tem preço; nenhum dinheiro do mundo paga a alegria, a felicidade, a amizade. Quero pedir uma coisa a vocês: cuidado com as drogas, o tráfico de pessoas e a exploração sexual, e a depressão. Prestem atenção nessas três coisa que vem junto com o desenvolvimento.

I. S. 63 anos; por I.A.D. 8º Ano C

Quadro 13 : Produção final texto 06

UMA FLOR QUE DESABROCHOU NO PARÁ

Gosto da minha idade, me sinto jovem, gosto de mim, gosto da vida!

Fui enviada em Missão para o Pará, logo no início da minha vida religiosa, chegando aqui em Palestina em 1982. Experimentei os mais variados sentimentos: medo, saudade e um grande desejo de aprender e contribuir. Se, por um lado, para uma jovem criada no Rio de Janeiro, o cenário fosse desolador, por outro, vi aqui uma missão muito bonita para fazer como religiosa.

No início sofri muito, fui até apontada como a irmã antipática, porque estranhei os hábitos e levei um tempo para me acostumar, e ainda tinha o fato das pessoas se manterem um pouco distantes, porque eram desconfiadas com os que chegavam de fora por causa do que sofreram na Guerrilha, há alguns anos atrás.

Como eu era assistente social, me identificava bastante com as questões vividas pelo povo, e junto com a evangelização também atuava no social, e por causa disso e do que as pessoas haviam experimentado na Guerrilha do Araguaia, achavam que a irmã Guida e eu éramos comunistas, terroristas, essas coisas, que foram colocadas na cabeça deles, na época.

Comecei também a trabalhar como professora na escola “21 de Abril” e aos poucos fui me adaptando, conversando, ouvindo, conhecendo melhor as pessoas, e as pessoas também me conhecendo e até pedindo conselhos e orientações para algumas situações da vida delas. Só que eu observava que esse tipo de atitude, como ajudar a informar e esclarecer, incomodava alguns, principalmente políticos e outros que viviam de explorar os mais pobres.

Então, foram tempos difíceis! existia uma política de perseguição sobre o povo e muita ganância! e isso me entristecia e ao mesmo tempo me enchia de coragem e vontade de ajudar esse povo a ter um novo olhar sobre a própria realidade.

A terra era farta; existia muita riqueza e a maioria das pessoas não podia usufruir por causa da ambição de alguns. E, como sabemos, essa não é a vontade de Deus!

Então aqui, foi um grande campo para o meu trabalho de assistente social e missionária da Igreja católica. O povo do Pará é muito acolhedor, e aqui eu aprendi a ser freira, porque eu era muito jovem e não tinha muitas experiências. Ensinei e aprendi. Plantei e colhi!

Na verdade, em Palestina DE-SA-BRO-CHEI!

I. A. D. 8º Ano C

Fonte: Arquivo de texto produzido por aluno durante realização da SD

Os textos 05 e 06 enfatizam as contribuições de duas ex-moradoras que viveram em Palestina do Pará num período bastante difícil para quem veio com a missão de evangelizar e contribuir na área da educação. As pessoas estavam marcadas pelo medo e pelo silêncio deixados como heranças pela Guerrilha do Araguaia. Somando-se a isso tiveram que lutar contra os desmandos da época, orientando as pessoas para a garantia de seus direitos. Os alunos que fizeram o trabalho de escuta e resumo dessas duas narrativas conseguiram manter a coerência dos fatos, fornecendo nos textos-base informações relevantes para a compreensão do contexto da época.

Quanto à retextualização em memórias literárias, no texto 06 “Sou Guida, sou guerreira” percebemos que os alunos deram ênfase a personalidade da missionária. Evidencia-se características como fé, coragem e o grande compromisso da missionária com a vida em todas as dimensões. Também é perceptível, sobretudo no final do texto, a admiração dos alunos pela idade da personagem, que embora seja avançada, não se constitui num impedimento para continuar semeando esperança e amor em gestos concretos.

No que diz respeito ao texto 07 “Uma flor que desabrochou no Pará” fica evidente que, o que foi recolhido com mais ênfase pela subjetividade dos dois alunos foi o fato da missionária lançar-se ainda muito jovem ao trabalho de evangelização, abrindo mão de outras possibilidades, que são próprias da juventude – fase vivida pela personagem, enquanto desempenhou com muitas dificuldades, seu trabalho missionário no espaço mencionado.

SEÇÃO IV - PROJETO DE INTERVENÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS E ANÁLISE DE DADOS

Ao realizarmos este trabalho, com base na concepção de gênero de Bakhtin, assumida pelo ISD - Interacionismo Sociodiscursivo, e concretizada pela SD – Sequência didática, Schneuwly, Dolz, (2004) na forma de oficinas, almejamos chegar ao mais próximo possível da realidade da nossa sala de aula, buscando contemplar as aprendizagens relacionadas às dificuldades, que são previstas em um projeto de leitura e escrita, numa turma de 8º ano do ensino fundamental, e principalmente, orientar uma produção que alcance a subjetividade do aluno, uma vez que o principal objetivo é estimular o desenvolvimento da competência comunicativa através de situações reais em que o aluno seja imbuído do desejo de conhecer e interagir acerca da realidade, abrindo perspectivas de transformação.

Considerando que o resultado desta pesquisa poderá vir a ser utilizado por outros profissionais da área, é importante descrevermos o processo, ressaltando os resultados e principalmente as dificuldades na transposição desta proposta para a prática.

As oficinas ocorreram dentro do período do 2º, 3º e início do 4º bimestre, do ano letivo/2019, ocupou, em sua maioria o tempo das aulas regulares de Língua Portuguesa, sendo que algumas ocorreram no contra turno, ou pós-aula, no ambiente escolar, e também fora dele, principalmente as entrevistas com os moradores e a escuta dos áudios/vídeos. Todos os alunos da turma envolvida foram convidados e estimulados a participarem do projeto de intervenção, mas tivemos dificuldades com relação à frequência de alguns, que deixaram de participar de determinadas atividades. Vale ressaltar ainda, que alguns colegas, professores de outras áreas, foram solidários em disponibilizar horários, sem prejuízos de conteúdos, para contribuir com a realização das oficinas.

Durante a aplicação do projeto de intervenção, desenvolvemos atividades de leitura, escrita, escuta e reescrita de textos para geração de dados. O *corpus* da pesquisa é composto, principalmente por 12 textos, produzidos pelos alunos que foram frequentes em todas as etapas do desenvolvimento do projeto, demonstrando entusiasmo e comprometimento do início ao fim. Sendo assim, tivemos uma variação no percentual de alunos que dedicaram-se inteiramente; que participaram regularmente e ainda os que participaram esporadicamente. Vale ressaltar que nenhum aluno, ficou totalmente indiferente à realização das oficinas. Houve ainda, o caso de um discente, que foi incorporado à turma, por meio de transferência, que mesmo não tendo participado das etapas iniciais, conseguiu realizar com louvor as demais oficinas.

Assim, tivemos alunos que, mesmo com inúmeras dificuldades, principalmente relacionadas ao desenvolvimento linguístico, tiveram êxito em todas as etapas; outros que, com as mesmas limitações, e basicamente mesma frequência, mas com menos empenho, não conseguiram a produção final no tempo hábil; outros até conseguiram, mas com muitos problemas que demandam tempo para correção e refacção. Assim, o corpus da pesquisa consta de textos, que foram selecionados, dentre os que foram concluídos no tempo hábil e os que melhor representavam a proposta do projeto.

4.1 – Quantitativo do rendimento dos alunos nas oficinas

Tabela 01 – Rendimento dos alunos nas oficinas, com base na frequência e participação.²

Nº	Alunos	Ap. In.	Oficina I	Oficina II	Oficina III	Oficina IV	Oficina V	Oficina VI	Oficina VII	Média
01	A. F.	100%	80 %	75%	80%	80%	90%	75%	50%	78,7%
02	A. C.	100%	95%	100%	100%	95%	95%	90%	85%	95,6%
03	A. C.	100%	85%	80%	100%	80%	80%	90%	90%	88,1%
04	B. A.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	95%	99,3%
05	C. R.	0%	0%	50%	0%	50%	0%	50%	0%	22,5%
06	C. D.	100%	90%	100%	100%	100%	95%	100%	90%	96,8%
07	C. E.	0%	0%	50%	50%	0%	50%	50%	0%	25%
08	C.N.S.J.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	10%	100%
09	D.M.	100%	80%	85%	95%	90%	80%	90%	70%	86,2%
10	D.S.	0%	0%	0%	50%	0%	0%	50%	0%	12,5%
11	E.D.	100%	75%	80%	90%	85%	80%	75%	50%	79,3%
12	E. B.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	*	87,5%
13	F.C. C.	100%	95%	100%	100%	100%	95%	100%	90%	97,5%
14	F. N.	100%	75%	70%	75%	80%	85%	75%	50%	76,2%
15	I.A.D.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	90%	98,7%
16	K.O.S.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	95%	99,3%
17	K. S.	100%	80%	85%	85%	90%	85%	90%	75%	86,2%
18	K.	100%	80%	80%	80%	75%	70%	75%	50%	76,2%

² *Frequência + participação ativa = Aproveitamento

19	M.B.S.F.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
20	M. S.R.	*	*	*	*	*	*	80%	90%	21,2
21	M. S	100%	75%	50%	70%	50%	70%	50%	50%	64,3%
22	R. O.	100%	75%	75%	95%	100%	85%	90%	80%	87,5%
23	R. C.	100%	85%	100%	100%	100%	85%	100%	85%	94,3%
24	S. S.	100%	70%	50%	75%	70%	50%	70%	50%	66,8%
25	S.O.V.	100%	75%	50%	75%	50%	85%	50%	50%	60,6%
26	V. S.S.	100%	95%	100%	100%	100%	95%	100%	90%	97,5%

Fonte: Dados coletados durante a realização da pesquisa. Elaboração própria

4.2 - Avaliação dos textos finais dos alunos

De acordo com Abaurre (2012, p. 52-57), o professor necessita de parâmetros bem definidos para avaliar o desempenho dos alunos em suas produções textuais, evitando ou minimizando a subjetividade, que é um dos grandes desafios no processo avaliativo. Portanto, faz-se necessário, neste sentido, a definição de critérios e também a criação de uma grade de correção, buscando ser o mais objetivo possível nessa tarefa tão importante e complexa do desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos, pois segundo a autora:

O propósito da correção de textos deve ser, sempre, orientar o aluno sobre o que fazer para melhorar sua produção escrita em função das características associadas à situação de produção: finalidade, perfil do leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade da linguagem. (ABAURRE, 2012, p. 44)

E para isso, nós professores, precisamos avançar nesse processo, lançando um olhar mais sistemático e específico, portanto menos subjetivo sobre a correção de textos, para efetivamente contribuirmos no desenvolvimento da escrita dos alunos. Mas, o que fazer para garantir a objetividade e a imparcialidade nesse processo? definir claramente as metas a serem alcançadas, e adotar parâmetros específicos de avaliação de textos escritos, são condições para tornar mais eficiente esse processo, conforme explica a autora, (p. 45).

Abaurre (2012, p. 48), propõe um conjunto de seis parâmetros ou critérios, que embora não sejam os únicos possíveis, dão condições para indagações que se devem fazer a um texto com relação ao modo de estruturação e articulação de seus elementos formais e de conteúdo.

1 – Leitura e desenvolvimento da proposta;

2 - Uso da coletânea de textos;

3– Desenvolvimento do gênero discursivo proposto;

4– Aspectos gramaticais;

5 – Coesão;

6 – Coerência.

O primeiro e o segundo critérios, estão relacionados a elementos de conteúdo. Através deles avaliamos como o aluno leu a proposta a ser desenvolvida e que caminhos escolheu para desenvolvê-la. (p.48); o terceiro, está voltado para a estrutura do gênero discursivo, nos direcionando para a identificação das características estruturais e de linguagem, presentes no texto do aluno. Já o quarto e o quinto critérios, referem-se aos aspectos formais, não limitando-se apenas a correção gramatical, mas dizem respeito também a adequação da linguagem ao gênero proposto, aos recursos de linguagem para tornar mais claras suas ideias, os elementos linguísticos que caracterizam o gênero e o uso dos efeitos coesivos, referenciais e sequenciais. O último critério, diz respeito à articulação das ideias construídas pelo aluno; se este consegue ou não, um encadeamento lógico, na construção do sentido do texto (p. 49).

Quadro 14 – Avaliação do texto final 01 - aluno M.S.R.

Critérios de correção	Descritores/distratores
1 - Leitura e desenvolvimento da proposta	Projeto de texto amadurecido: autoria plena
2 – Uso do texto base	Seleção e uso analítico das informações da coletânea em função do projeto de texto ao qual são integradas
3 – Desenvolvimento do gênero discursivo proposto	Exploração intencional da estrutura do gênero discursivo para beneficiar a realização do projeto de texto.
4 – Aspectos gramaticais	Ausência de erros. Exploração de estruturas em benefício do texto.
5 - Coesão	Alguns problemas de coesão sequencial
6 - Coerência	Momentos leves de desarticulação das ideias, sem causar prejuízos no entendimento do texto.
Total de Pontos/ Conceito	3.6 Correto (desempenho adequado com relação ao aspecto analisado)

Fonte: Texto produzidos pelos alunos durante as oficinas

Quadro 15– Avaliação do texto final 02 – aluno (a) M.B.S.F

Critérios de correção	Descritores/distratores
1 - Leitura e desenvolvimento da proposta	Projeto de texto claro, embora ainda muito próximo do senso comum.
2 – Uso do texto base	Uso parafrástico de informações do texto base, associadas ao projeto de texto.
3 – Desenvolvimento do gênero discursivo proposto	Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta.
4 - Aspectos gramaticais	Ausência de erros, exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5 - Coesão	Alguns problemas de coesão sequencial
6 - Coerência	Momentos leves de desarticulação das ideias
Total de pontos / Conceito	2.8 - Correto (desempenho adequado com relação aos aspectos analisados)

Fonte: Texto produzidos pelos alunos durante as oficinas

Quadro 16 – Avaliação do texto final 03 – aluno (a)F.C.C.

Critérios de correção	Descritores/ distratores
1 - Leitura e desenvolvimento da proposta	Projeto de texto claro, embora ainda muito próximo do senso comum.
2 – Uso do texto base	Uso parafrástico de informações do texto base associadas ao projeto de texto.
3 – Desenvolvimento do gênero discursivo proposto	Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta
4 - Aspectos gramaticais	Ausência de erros, exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5 - Coesão	Alguns problemas de coesão sequencial
6 - Coerência	Momentos leves de desarticulação das ideias
Total de pontos/conceito	2.4 Correto (desempenho adequado com relação aos aspectos observados)

Fonte: Texto produzidos pelos alunos durante as oficinas

Quadro 17 – Avaliação do texto final 04 aluno (a) K.S.O

Critérios de correção	Descritores/ distratores
1 - Leitura e desenvolvimento da proposta	Projeto de texto amadurecido: indício de autoria.
2 - Uso do texto base	Seleção e uso analítico das informações das informações do texto base em função do projeto de texto ao qual são integradas.
3 - Desenvolvimento do gênero discursivo proposto	Texto desenvolve adequadamente os elementos característicos da estrutura do gênero discursivo associado à proposta.
4 - Aspectos gramaticais	Ausência de erros Ausência de erros, exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5 - Coesão	Bom uso dos recursos coesivos em função da construção do sentido geral do texto
6 - Coerência	Articulação muito boa e intencional das ideias em função do desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições.
Total de Pontos / Conceito	4,0 Bom (desempenho acima da média com relação aos aspectos analisados)

Fonte: Texto produzidos pelos alunos durante as oficinas

Quadro 18 – Avaliação do texto final 05 – aluno(a) C.N.S.J.

Critérios de correção	Descritores/ distratores
1 - Leitura e desenvolvimento da proposta	Projeto de texto claro
2 - Uso do texto base	Uso parafrástico de informações do texto base associadas ao projeto de texto.
3 - Desenvolvimento do gênero discursivo proposto	Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta
4 - Aspectos gramaticais	Ausência de erros. Exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.

5 – Coesão	Bom uso dos recursos coesivos em função da construção do sentido geral do texto.
6 – Coerência	Articulação muito boa e intencional das ideias em função do desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições.
Total de pontos/Conceito	3.3 Correto (desempenho adequado com relação aos aspectos observados).

Fonte: Texto produzidos pelos alunos durante as oficinas

Quadro 19 – Avaliação do texto final 06 – aluno (a) I.A.D.

Critérios de correção	Descritores/ distratores
1 - Leitura e desenvolvimento da proposta	Projeto de texto claro
2 - Uso do texto base	Uso parafrástico de informações do texto base associada ao projeto de texto.
3 - Desenvolvimento do gênero discursivo proposto	Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta
4 - Aspectos gramaticais	Ausência de erros. Exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5 – Coesão	Bom uso dos recursos coesivos em função da construção do sentido geral do texto.
6 – Coerência	Articulação muito boa e intencional das ideias em função do desenvolvimento do projeto de texto.
Total de Pontos/Conceito	3.3 Correto (desempenho adequado com relação aos aspectos observados).

Fonte: Texto produzidos pelos alunos durante as oficinas

Quadro 20 – Avaliação do texto 07 – aluno (a) V.S.S.

Critérios de correção	Descritores/ distratores
1 - Leitura e desenvolvimento da proposta	Projeto de texto claro
2 - Uso do texto base	Uso parafrástico de informações do texto base associada ao projeto de texto.

3 - Desenvolvimento do gênero discursivo proposto	Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta
4 - Aspectos gramaticais	Ausência de erros. Exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5 - Coesão	Bom uso dos recursos coesivos em função da construção do sentido geral do texto.
6 -Coerência	Articulação muito boa e intencional das ideias em função do desenvolvimento do projeto de texto.
Total de Pontos/ Conceito	3.5 Correto (desempenho adequado com relação aos aspectos observados).

Fonte: Texto produzidos pelos alunos durante as oficinas

Desta forma, buscamos realizar uma avaliação do trabalho desenvolvido, considerando aspectos que pudessem contemplar elementos formais e de conteúdo nas produções finais dos alunos. Observou-se assim, que com relação a autonomia discursiva dos nossos discentes, ainda há um longo caminho a percorrer. No entanto, podemos afirmar que o trabalho foi significativo, uma vez que, possibilitou ao aluno o acesso direto às fontes da história oral de nossa comunidade; deu sentido às práticas de leitura e escrita realizadas no contexto escolar e contribuiu de forma marcante no letramento cultural desses jovens, antes indiferentes aos aspectos da vida da comunidade, hoje, imbuídos do desejo de continuar a ouvir muitas outras histórias, que ainda resistem, embora no silêncio. Estas são, de acordo com Pollak, (1989),

as memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos. (POLLAK, 1989, p. 03).

Assim, o nosso trabalho se encerra, mas não esgota as possibilidades da continuidade deste projeto de intervenção, nos anos subsequentes, no âmbito da escola e da comunidade.

Levando em conta, que o trabalho com leitura e escrita de textos demanda um considerável tempo, com certeza, esse foi um relevante dentro do trabalho de pesquisa, pois a turma, de acordo com a sequência didática delineada, precisou ler textos no gênero memórias literárias, em especial o texto “Parecida mas diferente”, de Zélia Gattai, (Coletânea memórias literárias, Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, p. 6-7), o qual foi utilizado, inicialmente, como texto-base para apresentação do gênero (anexo). A escolha do texto deu-se

em função da abordagem da temática: chegada dos colonos italianos ao Brasil, que é semelhante à temática a ser trabalhada com os alunos, que são as narrativas de vida das pessoas que imigraram para Palestina do Pará, até o início da década de 1980, também em busca de melhores condições de vida para suas famílias, em sua maioria.

Após a Apresentação Inicial do trabalho, em que foi explicitado aos alunos o projeto, em que eles seriam inseridos – Memória, leitura e escrita - Coletânea de textos “Palestina conta”, e ainda a apresentação da situação problema: escrever textos no gênero discursivo memórias literárias, a partir de entrevistas/depoimentos de moradores da comunidade para inserção na dissertação, o trabalho desencadeou-se a partir da compreensão e interpretação do texto, Parecida mas diferente, e ainda da exploração da estrutura composicional, marcas linguísticas e critérios estéticos do mesmo, sem assentar na visão de língua como sistema, mas levando em conta a linguagem em sua complexidade, abarcando sua dimensão social e dialógica.

Nesta primeira oficina, desenvolvida em 04 aulas, houve bastante envolvimento de toda a turma, que demonstrou entusiasmo e boa vontade ao realizar a atividade. No entanto, observa-se algumas dificuldades, desde a compreensão dos enunciados e comandos das questões, à outras mais complexas, como as que envolvem habilidade de interpretação. Outro aspecto a ser destacado é que os alunos ainda não conheciam de forma explícita e sistematizada o gênero memórias literárias.

A fim de que fossem consolidadas as aprendizagens da primeira oficina, foi solicitado ao aluno, na segunda oficina, atividade 01, que produzisse uma memória literária, explicando-lhes que fariam a rememoração de um fato marcante em sua infância, realçando a descrição das emoções, sentimentos e sensações vividos na época, o que foi de fundamental importância para que eles começassem a compreender os fundamentos do gênero em estudo. Para Dolz, Noverraz e Shneuwly: “No momento da 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 dessas atividades”. Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004, p. 86)

Desta forma, essa primeira produção, serviu de base para que os alunos pudessem avançar nas características do gênero em estudo; é um ponto de partida, tanto para o aluno, quanto para o professor, servindo para diagnosticar o que o aluno já sabe e o que precisa ser aprimorado sobre o gênero, apontando para o caráter formativo que deve assumir a avaliação dessa primeira produção, por isso a mesma não foi incorporada no corpus da pesquisa, pelo fato de se constituir num exercício para aplicação das primeiras orientações sobre o gênero, dentro das oficinas.

Após a conclusão dessa atividade, que foi desenvolvida em 02 horas aulas, foram realizadas algumas observações básicas, considerando o objetivo da atividade, que é favorecer a familiarização do aluno com o gênero, sem dar-lhe um conceito pronto, mas oferecer-lhe condições para que construa um conceito, com linguagem simples e acessível.

Ainda na segunda oficina, agora em duplas, os alunos são orientados a observarem e anotarem os elementos usados na construção do texto “Parecida mas diferente”, bem como as marcas linguísticas utilizadas e os critérios estéticos, como por exemplo: o foco narrativo em 1º pessoa, a evocação do passado com predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito; uso de pronomes de primeira pessoa; figuras de linguagem, uso de palavras/ termos antigos, remetendo ao passado; a integração entre o vivido e o imaginado. Essa atividade funcionou como um ensaio, em que a partir dela, pudemos orientar, de forma mais concreta, a produção do aluno para, finalmente, chegar a uma produção mais estruturada, de acordo com o gênero em estudo; fizemos observações acerca da produção dos alunos para que pudessem avançar nas características do gênero. Antes de abordar cada um dos pontos elencados, foi realizada a introdução/revisão de cada um desses conteúdos.

Ressalta-se que a classe gramatical verbo e suas variações quanto ao tempo, ao modo e pessoa, foi bem explorada para se chegar ao uso do pretérito perfeito e do imperfeito, e ainda da primeira pessoa do discurso (foco narrativo), presentes neste gênero; também o estudo das figuras de linguagem como recurso estilísticos dentro do texto, contribuindo para o uso da linguagem conotativa no momento da produção final.

Assim o trabalho não limitou-se apenas às questões estruturais da língua, mas significa dizer que o ensino da língua a partir do texto, considerando seus aspectos estruturais e dialógicos facilita o processo ensino aprendizagem à medida que o aluno começa a vislumbrar a possibilidade de fazer uso concreto da língua, na perspectiva dos gêneros discursivos, atribuindo sentido a esses aspectos, comumente abordados em sala de aula, apenas como um fim em si mesmo.

Verificou-se nesta etapa do trabalho, que os alunos não dominavam nenhum destes conhecimentos, necessitando assim de uma maior disponibilidade de tempo dentro das oficinas; e ao mesmo tempo, constatou-se que o trabalho com o uso desta metodologia aplicada ao texto, como mencionada acima, poderá facilitar o processo de aprendizagem, consolidando os conhecimentos alcançados através do exercício de aplicação na prática dos conteúdos linguísticos.

Quanto à elaboração de uma lista de palavras antigas, observou-se que para os alunos envolvidos neste trabalho a maioria das palavras na forma padrão da linguagem eram

consideradas antigas, revelando uma necessidade de intimidade com o mundo das palavras através do hábito da leitura.

O trabalho com esses conteúdos foi assim desenvolvido: Foco narrativo – revisão sobre as pessoas do discurso, tipos de narrador; na sequência solicitar aos alunos que identifiquem o foco narrativo do texto em estudo; Classe gramatical predominante: revisão sobre verbo; tempos verbais, modos verbais; formas nominais do verbo; dividir a turma em grupos e solicitar a cada um que identifiquem os verbos em um ou mais parágrafos, bem como o tempo, o modo e as formas nominais dos verbos encontrados; Figuras de linguagem; em seguida identificar as figuras de linguagem presentes no texto lido; 4º Construir uma lista de palavras/termos antigos encontrados no texto em estudo.

Durante as atividades desta oficina acompanhamos a socialização das respostas dos alunos no quadro branco, facilitando a visualização para toda a turma, a fim de que todos acompanhem e registrem o processo e, ainda adquiram uma linguagem mais técnica acerca do gênero em estudo

Na terceira oficina “Compreensão do processo de construção do texto”, os alunos foram instigados a pensarem nos processos utilizados pela autora para se chegar às informações utilizadas no texto. Nessa etapa eles perceberam que era preciso fazer uso de um outro gênero discursivo, como por exemplo a entrevista, para se chegar às memórias literárias.

Neste momento a conversa fluiu para a questão da importância de dialogarmos, com os mais velhos, pessoas do nosso convívio familiar ou social, que tem muitas histórias a serem lembradas; percebe-se nesse momento um pouco de melancolia, por parte dos alunos ao pensarem na possibilidade de não estarem valorizando as pessoas que estão ao nosso redor e tem muito a nos ensinar com suas experiências.

Na quarta oficina: “Pensando sobre a nossa realidade” os alunos são orientados a começar refletir sobre a sua própria realidade. Nesta etapa é hora de lembrar aos alunos o projeto de pesquisa-ação explicitado na apresentação inicial e a participação deles, de forma direta, na pesquisa-ação.

A partir daí os alunos começaram a listar pessoas da comunidade, que poderiam contribuir com o trabalho, e também foram orientados, em duplas, a pensarem no tipo de perguntas que fariam a essas pessoas. Esta atividade desenvolveu-se de forma leve e animada. Todos os presente participaram ativamente e ao final da aula, cada dupla socializou suas sugestões de perguntas. Havendo bastante semelhança entre elas, foi realizado coletivamente um trabalho para unificar os questionários, relacionando no quadro branco as perguntas que

melhor atendiam o propósito comunicativo a ser realizado; todas as duplas copiaram e ficou marcada a data de iniciarmos as entrevistas, que foram realizadas com a presença da turma e da professora à casa de cada entrevistado, exceto as Irmãs dominicanas, que foram entrevistadas pela ocasião de uma visita à Palestina, após anos terem deixado a cidade:

De acordo com o explicitado anteriormente a maioria das entrevistas ocorreram na residência dos entrevistados, algumas até mesmo sem ser agendadas previamente, ocupando um tempo em média de 90 minutos para ser realizada.

Na quinta oficina, os alunos já se encontram com mais autonomia e responsabilidade com as tarefas a serem executadas, embora se perceba um grupo mais envolvido e comprometido com o trabalho; outro, menor, apenas cumprindo com as atividades que ocorreram em sala de aula no horário regular; e outro, menor ainda, com muita dependência, participando com comprometimento das atividades em sala de aula.

Procurou-se nessa oficina revisar as aprendizagens ao longo de todo o processo de desenvolvido, produzindo coletivamente uma lista, em linguagem simples (própria dos alunos) com instruções para o processo de produção do texto no gênero memória literárias: O que fazer para produzir uma memória literária?

- Crie ou recrie uma história bem bacana e narre-a, preferencialmente em primeira pessoa;
- Coloque um pouco de imaginação, criatividade e sentimento dentro do texto, fazendo uso de uma linguagem poética;
- Observe se os verbos estão no tempo passado (pretérito perfeito e imperfeito);
- No texto deve haver menção a objetos e lugares antigos, comparando-os com os que existem hoje;
- E claro, observar a ortografia e também se a história tem começo, meio e fim!

Ressalta-se que essa lista foi produzida coletivamente pelos alunos, de acordo com a visão deles em relação à estrutura, a forma e ao conteúdo do gênero que estão aprendendo, e que a construção da mesma deu-se com estímulos e orientação da professora, que foi elencando no quadro branco à medida que os alunos foram falando e registrando em seus cadernos.

Na sexta oficina, os alunos foram orientados para o processo de escuta das entrevistas/depoimentos, para a retextualização em narrativas de história de vidas, e finalmente a retextualização destas em memórias literárias.

Na oficina VII procuramos retextualizar as narrativas de história de vida dos moradores em memórias literárias, orientando os alunos para uma produção, que levasse em consideração os critérios estéticos, e conduzisse o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias com base no passado rememorado por estes moradores.

Estas duas últimas oficinas precisaram ultrapassar as aulas regulares para agilizar as escutas das entrevistas/depoimentos e retextualizá-las, construindo o texto base (narrativas de histórias de vida) e a produção final (memórias literárias). Ambas passaram, no mínimo por duas correções; depois disso foram digitadas, construindo a coletânea de textos “Palestina Conta”.

O que avaliar? Como demonstrado a partir do quadro 14, o desempenho dos alunos nas oficinas foi avaliado, considerando a frequência, a participação ativa e também os aspectos gramaticais, estruturais e de articulação dos elementos formais e de conteúdos, incluindo o gênero, a tipologia e a composição textual. Procurou-se, principalmente, observar durante o processo, o crescimento e a autonomia dos alunos diante das situações vividas, e as marcas de subjetividade deles nas composições textuais, que embora sejam discretas, mas refletem uma interação, abrindo portas para uma transformação no modo de ver, pensar e agir dentro da comunidade em que vivem.

Palestina conta através da fala direta dos moradores, e também através dos alunos que não apenas transcreveram essas narrativas, mas impregnaram-nas de suas subjetividades ao retextualizarem as entrevistas/depoimentos em narrativas de história de vida, que na coletânea é chamada texto-base, e posteriormente em memórias literárias, que é a produção final.

A análise que fazemos é de que, tanto a dimensão discursiva, quanto a linguística são importantes para que o aluno desenvolva habilidades de leitura e escrita de textos. O que não podemos é ignorar que a língua tem uma dimensão sociocultural que não pode ser excluída na abordagem do ensinar e aprender.

Ao entrarem em contato com os entrevistados, os alunos se mostraram, de certa forma, indiferentes aos fatos narrados, confirmando a hipótese levantada no início da pesquisa, de que eles não conheciam os aspectos históricos da comunidade.

No decorrer das entrevistas, que ocorreram durante o 2º e 3º bimestres percebemos um crescente interesse e envolvimento dos mesmos com os fatos narrados, ao se lançarem às perguntas e ao tecerem comentários nas discussões em sala de aula, no decorrer das oficinas.

Observamos também, que o processo de escuta prolongada para obter informações é uma outra habilidade necessária à aprendizagem dessa geração, que, acostumou-se à busca rápida de informações apenas nos meios eletrônicos.

Tendo a escola a missão primária de ensinar a modalidade escrita da língua, ela não pode, de acordo com Marcuschi (2008, p.58), ignorar a fala, pois, a escrita, ao seu modo e com regras próprias, é a reprodução do processo interacional da conversação, da narrativa oral, do monólogo, etc.

A língua, de acordo com Marcuschi (2018, p. 61), é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, ou seja, é a objetivação histórica do que é falado.

Desta forma, a oralidade torna-se, no contexto escolar, uma variável de situações reais de comunicação para que o aluno produza textos significativos e perceba a função social da escrita.

Embora ainda seja pouca a ocupação com os gêneros textuais falados em sala de aula, durante o processo de coleta de dados, essa modalidade da língua foi bastante explorada, tanto pelos rememoradores, quanto pelos alunos que, embora timidamente, buscaram interagir, perguntando, comentando e interpretando os fatos da época rememorada; e ainda, mesclando a linguagem usada pelos entrevistados com os usos mais atuais, concretizados em suas produções textuais (texto-base e produção final).

Ressaltamos, que os textos-base foram construídos pelos alunos, a partir da escuta dos áudios/vídeos, e mediante a habilidade de resumir, lançando mão da subjetividade para selecionar as informações relevantes para compor a produção escrita, interpretando sutilmente as ideias e encadeando-as de forma que tornasse o texto coerente. Portanto, nesta construção houve um processo, não meramente de reprodução, mas de interação com os dados coletados, como já mencionado.

Considerando as experiências já vivenciadas na escola por nós professores, através da OLP, também consideramos a pouca idade de nosso público e adotamos a produção a partir, não da memória dos alunos, mas das pessoas mais velhas da comunidade:

É importante enfatizar, que os alunos não escreveram suas próprias memórias, eles precisaram aprender a escrever como se fossem o próprio entrevistado. (Cenpec, 2008, p.19).

A proposta didática que aplicamos, buscou trabalhar a escrita no quadro da comunicação, uma vez que, a produção de textos na escola, na maioria das vezes, foge totalmente ao sentido de uso real da língua, pois os alunos escrevem para o professor, configurando um uso artificial, ou seja, a aprendizagem de uma língua natural se dar por meio de práticas verbais efetivas, que variam em função das situações de comunicação em que se inscrevem. Nessa perspectiva o texto é considerado a unidade básica do ensino da produção, assim como da leitura.

Outra justificativa é que as práticas languageiras, significantes e socialmente reconhecidas, são referências indispensáveis para orientar o ensino; enfim, porque o gênero, objeto de ensino, também é um instrumento cultural e didático; um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social.

Desse ponto de vista, o ensino escolar deve organizar-se em uma perspectiva histórica e cultural. Entrando pelos gêneros textuais, estaremos contribuindo para construir referências

culturais, não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social inscrito nas redes de intertextualidade.

De acordo com o que foi delineado, o trabalho com uma sequência didática para o ensino/aprendizagem de um gênero textual específico, permitem aos professores identificar com mais precisão as diferentes dimensões textuais a serem ensinadas e, em consequência, observar e avaliar melhor as capacidades de linguagem dos alunos, trabalhando com estes de uma forma mais eficiente.

Assim, acreditamos que esse procedimento pode fornecer aos professores uma base consistente e produtiva para o ensino das práticas sociais de linguagem, em sala de aula, a partir dos gêneros discursivos.

O que necessitamos como profissionais, é compreendermos que hoje a pedagogia da Língua Portuguesa está embasada em um plano teórico-metodológico de base histórico-cultural, formulada por Vigotsky, e em uma filosofia da linguagem como interação social, pautada nos pressupostos da teoria bakhtiniana, Volóchinov (2017), ou seja, as práticas de ensino da língua materna, urge por mudanças, que aos poucos estão chegando nas instituições escolares, atrás de documentos e diretrizes como a BNCC (BRASIL, 2018) e ainda através de instrumentos avaliativos que regulam os resultados das práticas no interior das escolas.

Assim, acreditamos que, embora sejam lentas, as inovações e recriação da escola, acontecerão imprescindivelmente, impulsionadas pelas aceleradas mudanças na sociedade, cada vez mais complexa e fluida, configurando-se num cenário desafiante para a formulação de políticas públicas capazes de atender satisfatoriamente essa realidade, conforme preconizada pela BNCC (BRASIL, 2018).

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BARROS, E.M.D.; RIOS, R.E.S. (Orgs). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral - memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELLORS, Jacques. **Os quatro pilares da educação**. Disponível em: <<<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Acesso em julho, 2019

Dicionário online de Português. Disponível em: www.dicio.com.br. Acesso em fevereiro de 2018.

Dicionários Acadêmicos: Dicionário Latim - Português. ed. Porto.

DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio: Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2004.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GERALDI, João Wanderley. 1997. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em fevereiro de 2018.

Identidade (sociologia) *In. Artigos de apoio Ifopédia* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-20017. [consult.20017-06-01 17:59:13]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/identidade>. Acesso em fevereiro de 2018.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KÖCHE, Vanilda Salton & BOFF, Odete Maria Benetti. Memórias Literárias como um gênero textual no ensino da escrita. In: V – SIGET 2009. Disponível em : https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/memorias_literarias_como_um_genero_textual_no_ensino_da_escrita.pdf. Acesso em jan. 2020.

MARCUSCHI, Beth. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) cadernoscenpec | São Paulo | v.2 | n.1 | p.47-73 | julho 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/92/111>. Acesso em jan. 2020.

MENEZES, Miraci Nogueira. **Um estudo sobre o Catolicismo Popular em Palestina do Pará**: Festas de Santo Reis e Divino Espírito Santo (1958 – 1999). Marabá – PA, 1999)

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 10 n. 2, Belo Horizonte: 2010.

Palestina do Pará In. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em <https://pt.m.wikipedia.org>. Acesso em dezembro de 2019.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental “21 de Abril”. 2014.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de Leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Rio de Janeiro, vol.2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. **Memória e Identidade Social**. Estudos Culturais, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

Se bem me lembro...: Caderno do Professor: Orientações para produção de textos/[equipe de produção Regina Andrade, Anna Helena Antefelder, Neide Almeida]. São Paulo: Cenpec. (Coleção da Olimpíada).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record. 2008

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, MG, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, 2016.

STREET, Brian. 2001. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

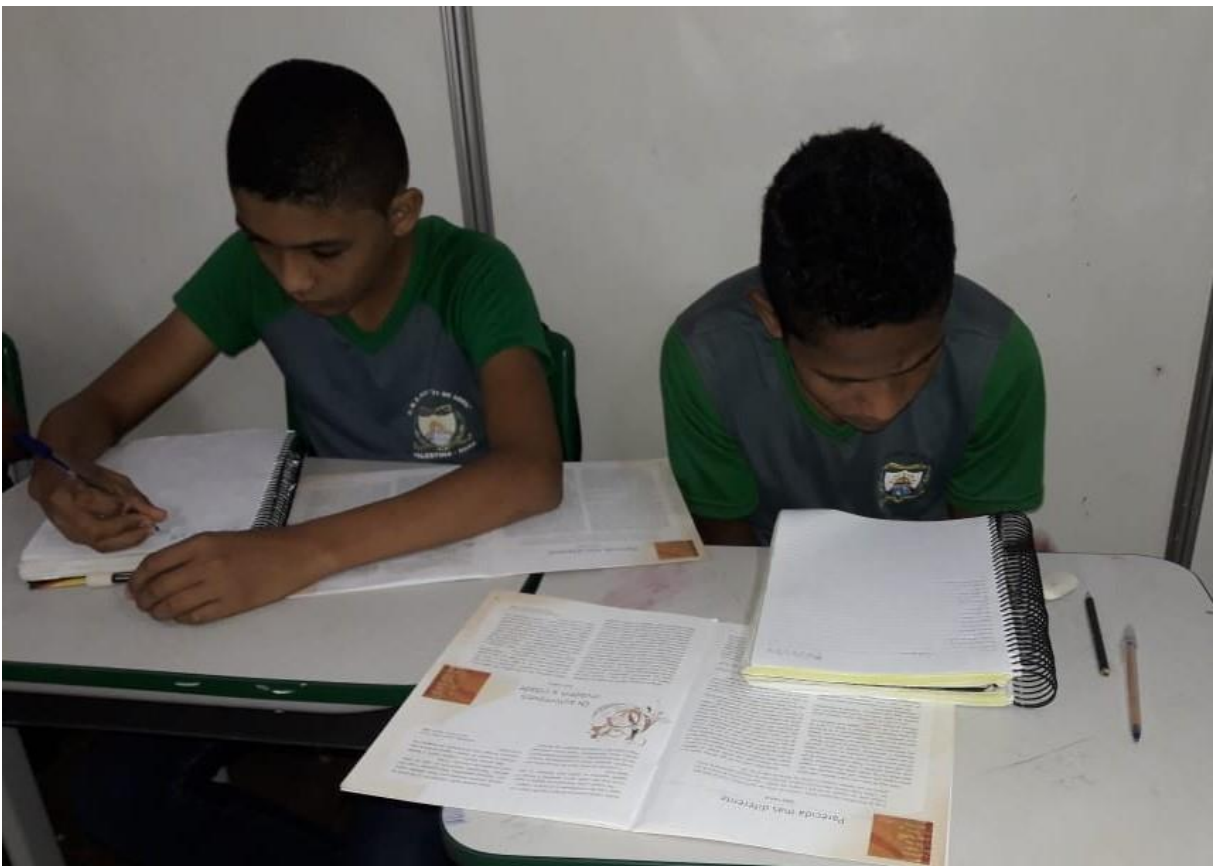
TEIXEIRA, Audileia da Silva. **História e Memórias (1950-1970)**. São Geraldo do Araguaia, 2003.

THOMPSON. Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

ANEXOS**FOTOS DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO 8º ANO C/2019**













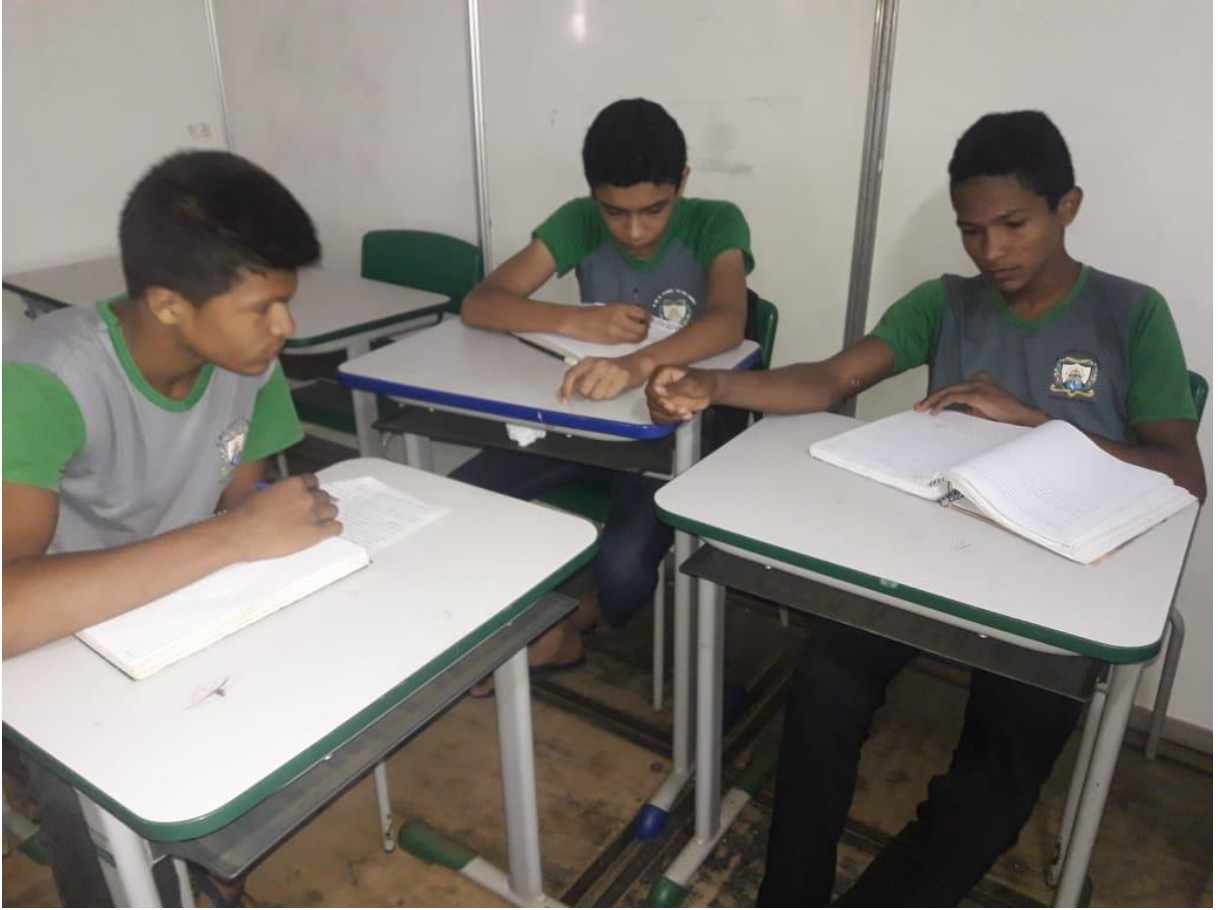












Parecida mas diferente

Zélia Gattai

O pai de Zélia Gattai costumava contar a história de como sua família havia vindo da Itália para o Brasil. Uma vez, quando ele narrava a viagem dos Gattai - que era o nome da família de seu pai -, Zélia, então menina, observou que Eugênio, seu avô materno, escutava atentamente. Então, pediu a ele que também contasse a história da família da mãe, os Da Col.

Vovô veio da Itália com toda a família, contratado como colono para colher café numa fazenda em Cândido Mota, em São Paulo. Nona Pina passou a viagem toda rezando, pedindo a Deus que permitisse chegarem com vida em terra. Tinha verdadeiro pavor de que um dos seus pudesse morrer em alto-mar e fosse atirado aos peixes. Carolina ressentiu-se muito da viagem, estranhou a alimentação pesada do navio, adoeceu, mas desembarcaram todos vivos no porto de Santos.

A família fora contratada por intermédio de compatriotas do Cadore, chegados antes ao Brasil. Diziam viver satisfeitos aqui e entusiasmavam os de lá através de cartas tentadoras: "Venham! O Brasil é a terra do futuro, a terra da 'cucagna'... pagam bom dinheiro aos colonos, facilitam a viagem..."

Com os Da Col, no mesmo navio, viajaram outras famílias da região, todos na mesma esperança de vida melhor nesse país promissor. Viajaram já contratados, a subsistência garantida.

Em Santos, eram aguardados por gente da fazenda, para a qual foram transportados, comprimidos como gado num vagão de carga.

Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela "cucagna", aquela fartura tão propalada. Tudo que ele idealizara não passava de fantasia; as informações recebidas não correspondiam à realidade: o que havia, isto sim, era trabalho árduo e estafante, começando antes do nascer do sol; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de serviço. Colhiam café debaixo de sol ardente, os três filhos mais velhos os acompanhando, sob a vigilância de um capataz odioso. Vivendo em condições precárias, ganhavam o suficiente para não morrer de fome.

A escravidão já fora abolida no Brasil, havia tempos, mas nas fazendas de café seu ranço perdurava.

Notificados, certa vez, de que deviam reunir-se, à hora do almoço, para não perder tempo de trabalho, junto a uma frondosa árvore, ao chegar ao local marcado para o encontro os colonos se depararam com um quadro deprimente: um trabalhador negro amarrado à árvore. A princípio, Eugênio Da Col não entendeu nada do que estava acontecendo, nem do que ia acontecer, até divisar o capataz que vinha se chegando, chicote na mão. Seria possível, uma coisa daquelas? Tinham sido convocados, então, para assistir ao espancamento do homem? Não houve explicações. Para quê? Estava claro: os novatos deviam aprender como se comportar; quem não

andasse na linha, não obedecesse cegamente ao capataz, receberia a mesma recompensa que o negro ia receber. Um exemplo para não ser esquecido.

O negro amarrado, suando, esperava a punição que não devia tardar; todos o fitavam, calados.

De repente, o capataz levantou o braço, a larga tira de couro no ar, pronta para o castigo. Então era aquilo mesmo? Revoltado, cego de indignação, o jovem colono Eugênio Da Col não resistiu; não seria ele quem presenciaria impassível ato tão covarde e selvagem.

Impossível conter-se!

Com um rápido salto, atirou-se sobre o carrasco, arrebatando-lhe o látigo das mãos.

Apanhado de surpresa, diante da ousadia do italiano, perplexo, o capataz acovardou-se. O chicote, sua arma, sua defesa a garantir-lhe a valentia, estava em poder do "carcamano"; valeria a pena reagir? Revoltado, fora de si, esbravejando contra o capataz em seu dialeto dos Montes Dolomitas, o rebelde pedia aos companheiros que se unissem para defender o negro. Todos o miravam calados. Será que não compreendiam suas palavras, seus gestos? Certamente sim, mas ninguém se atrevia a tomar uma atitude frontal de revolta. Católico convicto, ele fazia o que lhe ditava o coração, o que lhe aconselhavam os princípios cristãos...

De repente, como num passe de mágica, o negro viu-se livre das cordas que o prendiam à árvore. O capataz apavorou-se. Quem teria desatado os nós. Quem teria?

O topetudo não fora, estava ali em sua frente, gesticulando, gritando frases incompreensíveis, ameaçador, de chicote em punho... O melhor era desaparecer o quanto antes, rapidamente: "esses brutos poderiam reagir contra ele. A prudência mandava não facilitar".

Nessa mesma tarde, a família Da Col foi posta na estrada, porteira trancada para "esses rebeldes imundos". Estavam despedidos. Nem pagaram o que lhes deviam. "Precisavam ressarcir-se do custo do transporte de Santos até a fazenda..." E fim.

Pela estrada deserta e infinita, seguiu a família, levando as trouxas de roupas e alguns pertences que puderam carregar, além da honradez, da coragem e da fé em Deus.

Anarquistas, graças a Deus. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

RESPOSTAS ATIVIDADE 01

4 - O fato principal narrado no texto é a revolta do imigrante italiano devido ao iminente espancamento do trabalhador negro.

5 - O texto mostra a época da chegada dos colonos italianos ao Brasil (Estado de São Paulo, neste caso).

6 - Para a produção do texto, a autora baseou-se no que contou seu avô materno, Eugênio Da Col, uma vez que ele ainda era jovem quando ocorreram os fatos, ou seja, a autora ainda não era nascida. Além disso, antes do texto, indica-se ao leitor o fato de Zélia Gattai ter pedido que seu avô lhe contasse a história da família Da Col.

7 - Os imigrantes italianos que já moravam no Brasil transmitiam uma ideia positiva do país, afirmando aos seus compatriotas que pagavam bem aos colonos e facilitavam a viagem.

8 - Essa comunicação se dava através de cartas.

9 - O italiano percebe, logo que chega à fazenda, que a realidade não correspondia ao que lhe haviam dito. O trabalho era árduo e estafante; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de trabalho; colhiam café debaixo do sol ardente.

10 - O texto está narrado na terceira pessoa (Vovô veio da Itália com toda a família; a família fora contratada; viajaram já contratados).

11 - A tipologia de base do texto é a narrativa, pois há uma sequência de acontecimentos, ocorridos num tempo e espaço definidos e com personagens específicos (a migração de uma família para uma fazenda de café, no Estado de São Paulo). Há a presença da anterioridade e posterioridade, uma vez que é narrada a chegada da família Da Col ao Brasil, a forma como vivam e, por último, a saída da fazenda, depois do caso do trabalhador negro.

12 - Tal tipologia textual é empregada no parágrafo 8: O negro amarrado, suando, esperava a punição que não devia tardar.

13 - Apresentação: parágrafo 1. Apresenta a personagem principal e sua esposa (nona Pina), e situa o leitor em relação ao espaço (veio da Itália para trabalhar numa fazenda de Café em Cândido Mota – SP). Corpo: parágrafos 2 a 15. Narra os fatos, desde a contratação da família, por intermédio dos compatriotas que já viviam aqui, até o caso do trabalhador negro. Fechamento: parágrafos 16 e 17. Narra o desfecho do caso em que Eugênio envolvera-se – a família é despedida. No último parágrafo, descreve poeticamente a forma como a família seguiu pela estrada, carregando o que lhe pertencia, além da honradez, da coragem e da fé em Deus.

14 - Parágrafo 13: Católico convicto, ele fazia o que lhe ditava o coração, o que lhe aconselhavam os princípios cristãos...

Questionário aplicado na entrevista com os moradores da comunidade

- 1 - Qual o seu nome completo e idade?
- 2 - De onde o (a) senhor(a) veio?
- 3 - Através de quem ficou sabendo da existência desse lugar?
- 4 - Como foi a vinda de vocês para Palestina?
- 5 - Como era Palestina quando chegaram?
- 6 - Como foi a sobrevivência aqui nos primeiros anos?
- 7 - Houve um fato marcante na sua vida aqui, ou na vida da comunidade?
- 8 - Quais as principais mudanças observadas hoje? O que melhorou?

Roteiro para entrevista com as irmãs dominicanas Guida e Sandra

- 1 - Para iniciar gostaríamos que vocês se apresentassem: dissessem seus nomes completos, idade e onde nasceram.
- 2 - Gostaríamos de saber também quando vieram para Palestina, quanto tempo permaneceram aqui e o que as motivou a virem para este lugar.
- 3 - Como foram os primeiros anos aqui? vocês se sentiam seguras vivendo aqui? Quais as dificuldades?
- 4 - Como vocês viam a realidade do povo daqui? Que interpretação vocês fazem do contexto da época?
- 5 - Houve algum impedimento na realização do trabalho de vocês? se houve, qual?
- 6 - Dentro do período em que estiveram aqui vocês puderam observar alguma mudança no modo de vida da população? Quais?
- 7 - E hoje, retornando à cidade, revendo e conversando com as pessoas daqui, que análise vocês fazem deste lugar?
- 8 - Onde vivem, hoje? Que tipo de trabalho realizam? Que experiências vivenciadas daqui, levaram para a vida de vocês?
- 09 - Para finalizar, que mensagem vocês deixam para os jovens de Palestina?

MUITO OBRIGADO, IRMÃ GUIDA E IRMÃ SANDRA PELA VALIOSA CONTRIBUIÇÃO DE VOCÊS NO NOSSO TRABALHO! VOCÊS, COM CERTEZA, FAZEM PARTE DA MEMÓRIA DESTE LUGAR; SÓ TEMOS A AGRADECÊ-LAS.

OBRIGADO MAIS UMA VEZ!!

PRODUÇÕES TEXTUAIS – MEMÓRIAS LITERÁRIAS

TEXTO - FINAL

Curica na beira do jacá 18 - 9.2.11

Gosto da vida; gosto de observar; gosto de aprender! Assim tenho caminhado nessa longa trajetória. Nunca desanimei diante das dificuldades, nem tampouco fiquei nele mandando, ou apenas sendo a vida passar...!

Sou pequena no tamanho e grande nas atitudes: quando na década de 1970 aqui cheguei e logo veio a guerrilha, muitos se escondiam num buraco para se livrar do terror, e eu lutava para sair do buraco... do medo, da escuridão, da falta de conhecimento; enquanto muitos se escondiam eu ia ao projeto Minerva estudar pelo rádio português, matemática, e até saúde; também ia à igreja, e gritavam: "hijé pegam o Padre!" e eu sem olhar pra trás, ia com o coração cheio de fé.

Aqui, vivi dias difíceis, sem poder dizer muitas coisas. Bacaba e o número 8, por exemplo ninguém falava por que eram "o lugar da peia"!

As provas que nós fazíamos vinham todas lacradas, de Belém! mais lacradas ainda era a cabeça do povo que acreditava na maldade do Soldado, do Flávio e do Amaury. Desses aí não sei nada de ruim, só da ajuda que davam ao povo daqui, com remédios, cuidados farmacêuticos e um grande ensinamento, de que na vida precisamos ter força e garra pra lutar.

Por isso ainda "tô" aqui até hoje, um pouco doente, mas igual "Curica na beira do jacá"!

Terra "ferrareista"

Vim para esta terra de farturas asentarar melhores condições de vida. De longe claria para asistion que a natureza aqui era generosa: muita água, muita mata! Logo que chegamos percebemos também que faltariam muitas outras coisas: estrada, transporte, assistência à saúde e outras priviências. Naquela época a grande inimiga do povoado era a malária, que devultaria quase todos, que por aqui passariam a pé, de fumento, cama ou de barco.

para sobreviver aqui fizemos de tudo um pouco: lavoura, hortas e linha de barco para Araquatin; mais tarde também fui professora e trabalhei num posto dos Correios.

Presenciei muitas coisas nesse lugar, mais quando chegamos, em 1966, já haviam Teresa do Serrino, os Vermelhos, mãe da Lili e as Penhas.

No entanto, a chegada mais marcante nesta terra aconteceu pelas águas do rio Araquala foi o grupo de universitários revolucionários e a dos militares, deixando o povo curigado e assombrado. Muita luta! Muita arma! E muita suora! Tínhamos que aprender a conviver com o medo, principalmente à noite, que era o horário dos tiratús! Muita ranque foi derramado!

Certa noite o tiratús de fuzis foi substituído por foguetes em comemoração a morte de líderes revolucionários de São Paulo. A frase que ecoava no momento era "pegaram o Inemem"

É claro que a sensação de alegria não era compartilhada por todos, mas TODOS foram obrigados a colaborar

no churrasco.

Passado esse momento as coisas começaram a se acalmar, mas a desconfiança e insegurança permaneceram no porco por muito tempo se curaram e eis desse passado tenelrose.

M.B.S - 8º Ano C

Uma Rembimha triste à Beira de Araguaia

Os mesmos ventos que embalavam a palha dos barcos me trouxeram também a este lugar. Vim com meus pais com quinze anos de idade e desde então habite esta Beira de Rio, que na época, era um grande matazal. Manga, não faltava, Mas as casas eram lá no vizinhança, da família da Terezinha do Sereno e lá no lago, a alma da vizinhança. Cosei e vivi bem e gozei de muitos anos da minha vida durante vinte e sete anos; não tivemos filhos, mas éramos felizes, combaromus muito gozo iluminados pelo fogo de lamparina. Mas aqui a malícia era braba, e nem sempre perdura.

Fei uma fase difícil, me sentia triste e descomparada. Olhando as águas do rio muitas vezes lembrando com saudades dos dias bons na companhia dele. Continui morando aqui e tive que enfrentar a vida sozinho: trabalhei no mato, quebrei lolo, matei mabocina, fiz farinha; também enfrentei o medo de mchente, que chegou na vizinhança das casas; comi farinha muito gorda de farinha, gume feito, possessinho astado com arroz branco e tudo que aparecia.

Os remédios eram de mate, mostros fedegosa até lolo de colchoso várias vezes com remédio para botapona e taboampe; e para espantar os mosquitos várias vezes um pouco de cera ~~de~~ no meio do peito.

É assim leváramos a vida simples
 por aqui. Mas depois foi crescendo, chegando
 mais gente, como esse Cláudio e a família.
 Também chegou muita briga e confusão. Sem
 de casa a noite não podia, nem no quintal
 da própria casa, pois era cercada; muitos
 até batiam portas dentro de casa para ga-
 rantir a vida enquanto dormiam.

Esta noite, abordei muito assunto da com
 um conselho, lihei pela manhã e vi a casa
 rodeada de policiais perseguindo terroristas.
 Hoje, só resta lembranças de um passado
 cheio de dor, sofrimentos e dificuldades, mas
 a sensação de que apesar de tudo venho tra-
 zendo obstáculos da vida e estou aqui às manhas
 mas do Rio Araguaia contando essa história

F.C.C - 8: ANEC

Tempos Complicados

Nasci e me criei nessa terra de "meu Deus", morando na várzea e mais tarde na estacão; meus arredores também tinha os Vermelhos, João Pinha, João da Mata, Maria Neres e Amelino; meu Olindo veio depois e uma muito triste aconteceu: sou como esposa bem cedo pra mãezinha, trabalhava as filhas em casa ficavam umas das outras e cuidar. Se chamavam Tereza, Rita, Benice, Glinda e Ana, uma delas ainda bem pequenina foi o fogo abanar, pra comida resinar, mas por descuido e inocência o fogo no vestido veio a pegar as outras, a água tinham ido buscar, portanto estava só e não teve como apagar.

É uma história triste como tantas outras que vi acontecer. Tempos complicados, que só com a graça de Deus para vencer: plantar, colher, carregar mas restas e viver do que a terra podia oferecer; sem muitas escolhas ramos aprendendo a

viver; banana, mamão, para tati, gongo futo, carne de rãca, peixe, e feijão, esse era o tripá-pau, o do sul quando vi fiquei com medo de comer, achei que era brabo e pedíamos morrer. Brabo mesmo era o café-bravo, um tipo de feijão que tinha que ter a pele, esquentar, socar, torrar e pisar no pilão; o fedigoso também era uma opção. Tudo era mais difícil do que hoje, mas na época era o diversão.

Depois chegou o medo. Muitos cavaram buracos dentro de casa pra de três mãos morrer; nem sair no quintal a noite era permitido, porque guerrilheiros pedindo guarola poderiam ser. Quando, por acaso, era confundido não havia mais o que fazer.

Tinha o "Paqueta" e a "pretinha" que eu não podia ver, saia bebendo e não tinha pra tanto menino escondido. "Paqueta" era a avião do exército e a "pretinha" a viatura que ninguém queria entrar. Muitos homens foram levados, deixando mulheres de resguardo e legumes se perdendo.

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB



O povo não entendia porque
tanta confusão; só sabia
ficar com medo e falar mo
Arnaldas

Para atravessar esse peri-
odo tinha uma senha, fa-
lar pouco e obedecer o comando!

K.S.O. 3º Ano "C"



Sua Guerrilha, Seu Guilda!

"Eu vim para que todos tenham vida ^{que} todos tenham vida plenamente?"

(Jo, 10, 10)

A minha vida como cristã e missionária da igreja católica tem sido ao longo do tempo direcionada por essa passagem da Bíblia Sagrada. Nunca houve distância, falta de estrutura, como estrada, saúde, energia elétrica e ainda sistemas de serviços de expressão, reprodução e morte até hoje que me intimidou e na busca por esse ideal. Foi seguida, colunada e até demitida mas sou firme, Seu Guilda Sua Guerrilha!!!

Ao chegar nesse lugar em 1977 foram visíveis as necessidades do povo sobretudo na área da educação. Como pedagoga especialista em alfabetização mertei na formação das professoras para que elas pudessem trabalhar com seus alunos, também me envolvi na luta por melhores condições de trabalho e infraestrutura no nível escolar, não poderia também deixar de contribuir no trabalho

de conscientização, quanto à re-
instituição dos direitos trabalhi-
stas e também na orientação dos
pais na criação e educação dos
filhos.

Os desafios eram enormes
mas ainda há e meu dese-
jo de contribuir com tantas
pessoas tão carinhosas e neces-
sitadas, principalmente de ado-
ravelmente orientações de aten-
ção e cuidado com a VIDA!

Quantas vezes fui desafia-
da pelas dificuldades de desem-
penhar a mais simples das tarefas
como trazer de mercado mate-
rial de inspiradamente pedagó-
gico, consegui chegar aqui com
uma sacola cheia de livros. Sig-
nificava vencer enchentes, atolei-
ros, ventos quebradas e outros obs-
táculos; para as aulas, tinha-
mos cem por cento de frequênci-
a de alunos; também marca-
vamos presença em mais vindo
da rua; a qualquer momen-
to víamos surpresas por
surtos em alguns de outros
salas, passamos pelos beira-
cos das paredes feitas de ma-

terial foi fabricado de uma
qualidade tão ruim que mais
parcia isopor.

Em um tempo de grandes
necessidades... exigia-se fe-
coragem e determinação para
não ficar a mercê dos vendedo-
res da época e conquistar
o mínimo de dignidade para
a povo; a reforma da Escola
23 de Abril. Nos exemplos foi pu-
ta de luta, mobilização mani-
festação e uma semana de para-
lisação.

Uma outra realidade de Falls-
tina nesse período, e que viviam mu-
lheres maranhenses e mineiras atraí-
dos pela facilidade de aquisição de
terras, modificando os costumes
dos primeiros povos que aqui vive-
m sem preocupação de criar a terra
modificando os costumes dos primi-
tivos. Povos que aqui viviam sem
preocupação de cercar a terra que era
usada de forma equilibrada no
sustento da família. Era um sistema
de combinação de um plantio
e outra não tinha a mão de obra
usada de forma, e assim todos
resultavam a não de um lado e

do irmão.

A partir daí, começaram os conflitos inquirante um colégio a plantação e outro terra para buscar a documentação, quem tomou o direito de entre na base do "Império". Sem saber que a terra não é mercaderia e nem deve ser adquirida apenas por ambição.

Assim conheci com José, logo realizando uma missão aqui tenho 83 anos. Os trabalhos estão ficando mais a medida um jardim florido com exerce de esperança e o trabalho do amor que trouxe no coração

clésio Nunes de Souza Júnior
Trabalho Alves Dias

Uma flor que desabrochou no Pará

Costo da minha idade, me sinto jovem, gosto de mim, gosto da vida!

Fui enviada em missão para o Pará logo no início da minha vida religiosa, chegando aqui em Belém, em 1982, experimentei os mais variados sentimentos: medo, saudade e um grande desejo de aprender e contribuir. Se, por um lado, para uma jovem criada no Rio de Janeiro, o cenário fosse desolador, por outro, vi aqui uma missão muito bonita para fazer como religiosa.

No início sofri muito, fui até apontada como a irmã antipática porque estraguei os hábitos e levei um tempo para me acostumar e ainda tinha o fato das pessoas se manterem um pouco distantes porque eram desconfiadas com os que chegavam de fora por causa do que sofreram na Guerrilha, há alguns anos atrás.

Como eu era assistente social, me identificava bastante com os questões vividas pelo Pará, e junto com a evangelização também atuava no social, e por causa disso e do que as pessoas haviam experimentado na Guerrilha de Anaquia, achavam que a irmã Úida e eu éramos comunistas, terroristas, essas coisas que foram utilizadas na calúnia delas, na época.

Comecei também trabalhar como professora na escola "25 de Abril" e aos poucos fui me adaptando, conhecendo, ouvindo, conhecendo melhor os pessoas, e os pessoas também me conhecendo e até pedindo conselhos e orientações para algumas situações da vida delas. Só que eu observava que esse tipo de atitude como ajudar a informar e esclarecer incomodava alguns, principalmente políticos e outros que viviam de

de explorar os mais pobres.

Então, foram tempos difíceis! Existia uma política de perseguição sobre o povo e muita ganância! e isso me entristecia, e o mesmo tempo me encheia de ira e vontade de ajudar esse povo a ter um novo olhar sobre a própria realidade.

A terra era fértil, existia muita riqueza e a maioria dos pobres não pecava usuraria por causa da ombliação de alguns. É essa, nós sabemos, não é essa a vontade de Deus!

Então aqui foi um grande tempo para o meu trabalho de assistente social e missionária da Igreja Católica. O povo do pará é muito acolhedor e aqui eu aprendi a ser frisa, porque eu era muito jovem e não tinha muitas experiências. Ensinei e aprendi. Plantei e colhi!

Na verdade, em palestina de-sa-ero-chi

Mapa da cidade de Palestina do Pará

