

ELISANGELA MARIA DA SILVA

Profª Drª Marília Ana de Moura Aguiar

ELISANGELA MARIA DA SILVA

**OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM DIAGNÓSTICO COM FOCO
NOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), como requisito para obtenção do grau de mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Marília Ana de Moura Aguiar

RECIFE

2010

S586o

Silva, Elisangela Maria da

Olimpiada de língua portuguesa : um diagnóstico com foco nos alunos / Elisangela Maria da Silva ; orientador Marígia Ana de Moura Aguiar, 2010.

115 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.

1. Lingüística. 2. Memória na literatura. 3. Análise do discurso narrativo.
I. Título.

CDU 801

ELISANGELA MARIA DA SILVA

**OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM DIAGNÓSTICO
COM FOCO NOS ALUNOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco.

Recife, 10 de agosto de 2010

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a MARÍLIA ANA AGUIAR
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof. Dr. MOAB DUARTE ACIOLI
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a TANY MARA MANFREDINI
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

**RECIFE
2010**

Ao meu pai, *in memoriam*, que infelizmente não pode estar ao meu lado em mais uma conquista. A minha mãe, irmãos, esposo Fernando e filhas Jéssica, Jessiane e Juliana que estiveram sempre presentes, me apoiando em todo percurso de mais uma etapa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, minha fonte de luz e vida. Aos envolvidos diretamente na pesquisa sem os quais não poderia partilhar essas experiências;

Aos meus familiares, que compreenderam esse meu momento de introspecção: pais, irmãos, sobrinhos, cunhados, que viveram comigo cada etapa deste tempo;

Aos meus amigos queridos companheiros que mesmo ante minha ausência estiveram ao meu lado;

A todos os meus professores e amigos do mestrado que torceram pelo meu crescimento;

Ao meu esposo, pelo carinho, compreensão, dedicação, apoio, incentivo e por todo amor ofertado em todos os momentos;

Às minhas filhas, pelo companheirismo, suporte tecnológico, paciência e todo carinho.

À professora Marília Aguiar, pela singular orientação, marcada não somente pela firmeza e competência, como pelo carinho, incentivo e força. Sem dúvida minha história não será a mesma depois dessa parceria;

E, principalmente, à minha mãe sem a qual esse momento não seria possível.

“...Se com a idade a gente dá para repartir casos antigos, palavra por palavra, não é por cansaço da alma, é por esmero. É para si próprio que um velho repete sempre a mesma história, como se assim tirasse cópias dela, para a hipótese de a história se extraviar”.

(BUARQUE, 2009, p. 96)

SUMÁRIO

RESUMO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 16

1.1 Memória e Narrativa 16

1.1.1 História e Memória 17

1.1.2 Memória e Identidade 18

1.2 Memórias literárias: processo de interação 21

1.2.1 A linguagem como processo interacional 23

1.2.2 As narrativas de memória 25

1.2.3 A interação como ponto de reflexão 26

1.2.4 Produção escrita: diálogo e interação 27

1.3 A narrativa 29

1.3.1 A infra-estrutura geral do texto 30

1.3.2 Os mecanismos de textualização 32

1.3.3 Mecanismos enunciativos 33

1.4 Elementos da narrativa 35

2. METODOLOGIA 39

2.1 Caminhos percorridos 39

2.2 Características da pesquisa 40

2.3 Ambiente da pesquisa 42

2.3.1 A apropriação dos gêneros discursivos 42

2.3.2 Procedimento de sequência didática 44

2.4 Descrição das oficinas 46

3.	ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE MEMÓRIA	59
3.1.	Infra-estrutura geral do texto	61
3.1.1	Pertinência do conteúdo temático	61
3.1.1.1	Retomada de algum ponto do passado	61
3.1.1.2	Título sugestivo	63
3.1.1.3	Comparação do tempo antigo com o atual	64
3.1.2	Organização sequencial	67
3.1.2.1	Narrador em primeira pessoa	67
3.1.2.2	Emprego de adjetivos e advérbios	68
3.3	Mecanismos de textualização	69
3.3.1	Uso do léxico da época evocada	70
3.3.2	Expressões que ajudam a localizar o leitor	70
3.3.3	Verbos no pretérito perfeito e imperfeito	71
3.4	Mecanismos enunciativos	73
3.4.1	Distinção entre autor e narrador	74
3.4.2	Uso da pontuação	75
4.	As situações de interação na proposta da OLP	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXOS	91

LISTA DE TABELA

TABELA 1 Categorias e subcategorias das narrativas de memória

LISTA DE ABREVIações

OLP	.....	Olimpíada de Língua Portuguesa
1 A	.....	Primeira Produção – aluno A
1 B	.....	Primeira Produção – aluno B
1 C	.....	Primeira Produção – aluno C
1 D	.....	Primeira Produção – aluno D
1 E	.....	Primeira Produção – aluno E
1 F	.....	Primeira Produção – aluno F
1 G	.....	Primeira Produção – aluno G
1 H	.....	Primeira Produção – aluno H
1 I	.....	Primeira Produção – aluno I
1 J	.....	Primeira Produção – aluno J
2 A	.....	Produção Final – aluno A
2 B	.....	Produção Final – aluno B
2 C	.....	Produção Final – aluno C
2 D	.....	Produção Final – aluno D
2 E	.....	Produção Final – aluno E
2 F	.....	Produção Final – aluno F
2 G	.....	Produção Final – aluno G
2 H	.....	Produção Final – aluno H
2 I	.....	Produção Final – aluno I
2 J	.....	Produção Final – aluno J

RESUMO

No mundo contemporâneo, com o advento das tecnologias, da comunicação rápida e do surgimento de gêneros textuais emergentes, aumenta a necessidade por formação continuada de professor. Nesse contexto, nasce a Olimpíada de Língua Portuguesa como mais uma oportunidade de melhoria na qualidade do ensino. Alerta a proposta de trabalho em Língua Materna partindo do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. A pesquisa objetiva investigar, a partir das produções do educando, os efeitos das sequências didáticas proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa, assim como, as situações de interação durante o processo de aplicação das oficinas. O contexto da pesquisa foi construído por uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental do Município do Ipojuca, na qual os dados foram colhidos: a) por meio da produção de um primeiro texto, b) aplicação das sequências didáticas (oficinas), e c) produção de um texto final, com alunos da 8ª série de Ensino Fundamental. Esta investigação fundamentou-se numa perspectiva de ensino-aprendizagem sociointeracionista discursiva, na concepção de gênero de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), no conceito de tipologia de Adam (*Apud* BRONCKART, 2003), no conceito de gêneros literários de Moisés (2008), Genette (1995) e Gancho (2006). Adotou-se a proposta de trabalho com gêneros textuais feita por Schneuwly e Dolz (2010) e os aspectos sociológicos de Bosi (2003), Halbwachs (2006) e Pollak (1989). A pesquisa procurou verificar: a) o que os alunos já conheciam sobre o gênero memórias literárias – produção inicial; b) o resultado após a aplicação das sequências didáticas – produção final e c) as interações existentes nesse processo. A análise dos dados demonstrou que os educandos revelaram-se mais aptos à produção das narrativas de memória após a sequência didática, uma vez que esta permitiu ao aluno observar os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral, além de efetivar o trabalho com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual.

Palavras-chave: Narrativa, Memória literária, Sequência didática

ABSTRACT

In the contemporaneous world with the advent of technologies, the rapid communication and the emergence of emerging textual genre, it increases the necessity for continuous training of teachers. In this context, it's comes from Portuguese language's Olympic as a further opportunity to improve the quality of education. Realized that the work's proposal in the Mother Tongue based on the statement and their production conditions for understanding and producing well done texts. Research suggests investigating, from the learner's productions, the effects of the didactic sequence presented by the Portuguese language's Olympic, as well as the interaction's situations during the implementation process of the workshops. The research context was developed by a State Public School of elementary school in the Municipality of the Ipojuca, in which data were collected: a) through the production of a first text, b) implementation of the didactic sequence (workshops), and c) production of a final text with students of the 8th grade of elementary school. This research was based on a perspective of teaching-learning social interactionist discursive in Bakhtin (2003) and Marcuschi's (2008) concept of textual genre, In the Adam's concept of typology (Apud BRONCKART, 2003), in the Moses (2008) Genette (1995) and Gancho's (2006) concept of literary genres. It's been adopted the work's proposal with textual genres made by Schneuwly & Dolz (2010) and the Bosi (2003), Halbwachs (2006) and Pollak's (1989) sociological aspects. The research attempted to verify: a) what the students already knew about the genre Memories literary - initial production, b) the resulted after implementation of the didactic sequence - final production and c) the interactions exist in this process. Data analysis showed whom the students proved more able to produce narratives of memory after the didactic sequence, since it allowed the student to observe the language usages and unusual ways of written and oral communication, in addition to accomplish in the comprehension, production and textual analysis' context the language work.

Keywords: Narrative, Memory literary, didactic sequence

INTRODUÇÃO

Num mundo em que o tempo corre numa velocidade assustadora, onde o passado torna-se sinônimo de esquecimento e a memória apenas lembranças opacas, quase invisíveis, surge a necessidade de resgatar ideias e sentimentos que pareciam esquecidos e desvalorizados. Esse resgate pode ser feito de diversas formas, através de fotografias, documentos, cartas e, principalmente, por meio da memória de uma gente, pela recordação de histórias de vida. Não de forma nostálgica de um tempo imutável, mas revestida, rememorada em novos contornos que ajudam a refletir sobre o presente e, quem sabe, um futuro melhor. Histórias contadas por pessoas de um determinado lugar.

Desde pequenos, somos convidados a ingressar no mundo das histórias. Muitas delas repletas de magia, onde há lugar para princesas, príncipes encantados, bruxas. Outras narram histórias de vida, momentos inesquecíveis de pessoas que não sabem poções mágicas, nem possuem varinhas de condão, mas que encantam por trazerem à tona recordações e acontecimentos de um passado já guardado há muito tempo, quase que perdidos na memória. E, graças à capacidade que o homem tem de recuperar as coisas vividas, e à potencialidade do imaginário de verbalizar cenas e fatos, passando pela interação do real com o imaginário, é que as narrativas de memória surgem. E, na tentativa de contar um pouco dessa história surge, também, a Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o futuro promovido pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o concurso, segundo seus idealizadores, teve por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental (5º e 6º anos do Ensino Básico de 9 anos), das 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos do Ensino Básico de 9 anos) e 2º e 3º anos do Ensino Médio de escolas públicas de todo o país.

Para isso, apostou em uma série de premiações como uma maneira de estimular o desenvolvimento de competências de escrita, bem como forneceu

subsídios e material de apoio pedagógico (kit de criação de textos) para que os professores realizassem oficinas de leitura e escrita com seus alunos. Entre outras justificativas, o projeto defende o seu papel contribuinte para que escolas e professores revejam os métodos convencionais de ensino de escrita, como também identifiquem, valorizem e divulguem textos que demonstrem a competência dos alunos da escola pública no uso da Língua Portuguesa.

É com o advento da Olimpíada de Língua de Portuguesa (OLP) que surge nossa inquietação, pois conforme Silva (2005), “uma pesquisa pode ter início quando se tem um problema, uma questão ou um incômodo”. Foi justamente, a partir de um incômodo surgido com algumas propostas de trabalho, muitas vezes, impostas aos professores de Língua Materna, sem preparação prévia ou discussão sobre a opinião destes acerca daquelas que, decidimos verificar a proposta da OLP, indagando o que esta traz como novidade.

Na impossibilidade de dar conta, em uma única pesquisa, do resultado geral da proposta da OLP, escolhemos dez narrativas de uma turma de oitava série, como foco do diagnóstico. Nosso objetivo foi investigar os resultados das sequências didáticas proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) no caderno do professor com ênfase nos gêneros textuais, especificamente, o gênero memórias literárias produzidas nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Como narrar é uma das capacidades humanas desenvolvidas mais precocemente, antes mesmo da fase escolar, pareceu-nos importante ouvir os alunos partindo de suas produções iniciais e finais, e pontuar as interações presentes no processo de aplicação da sequência didática. Para isso, foram analisadas as produções iniciais e finais de dez alunos, adaptando o modelo do folhado textual proposto por Bronckart (2003) à sequência didática apontada no caderno do professor da OLP.

Dentre os aspectos selecionados estão **a pertinência do conteúdo temático mobilizado no texto**, primeira parte do folhado, *onde consideramos o emprego do título sugestivo e comparação do tempo antigo com o atual, algo específico ao gênero*; a **organização sequencial**, também pertencente a primeira parte do folhado, onde analisamos o *emprego do narrador em primeira pessoa, o emprego de adjetivos e advérbios que enriquecem a descrição*; os

mecanismos de textualização, segunda parte do folhado, em que observamos *o uso do léxico próprio da época evocada, o uso de expressões que ajudem a localizar o leitor na época narrada, o emprego de verbos que remetem ao passado (pretérito perfeito ou imperfeito)*; e os **mecanismos enunciativos** última parte do folhado textual – posição enunciativa – analisando *a distinção entre autor e narrador (presença de sentimentos e/ou ressentimento do entrevistado)*, também presentes no emprego da pontuação.

Delimitado o objetivo, foi definida a fundamentação teórica que norteou a pesquisa, tendo por base uma perspectiva de ensino-aprendizagem sociointeracionista, como proposto por Bakhtin (2003), Bronckart (2003) Schneuwly e Dolz (2010) e Marcuschi (2008); nos aspectos literários, os aportes teóricos são de Barthes (1976), Gancho (2006), Genette (1995) e Moisés (2008); e nos aspectos sociológicos, os aportes são de Bosi (2003), Halbwachs (2006) e Pollak (1989).

De modo a não incorrer no risco de induzir um resultado, as narrativas foram escolhidas de maneira aleatória, num universo de 40 (quarenta) produções de alunos de uma Escola Pública Estadual do Município do Ipojuca. A análise das produções parte das concepções sociointeracionista proposto por Bronckart, que estabelece uma relação entre as condições de produção de um texto e sua organização material, na qual o autor recorre à metáfora do folhado textual para melhor compreender a “arquitetura interna dos textos”.

Os subsídios teórico-metodológicos bem como a discussão dos dados, a partir dos objetivos propostos para investigação compõem as quatro partes dessa dissertação, além desta Introdução e Considerações finais.

No capítulo 1, **Memória e Narrativa**, refletimos sobre os conceitos teóricos de Linguística Aplicada, numa perspectiva de ensino sociointeracionista discursiva, no ensino e aprendizagem de língua materna, a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin, Bronckart e Schneuwly e Dolz.

O capítulo 2, **Caminhos percorridos**, aponta os passos metodológicos da pesquisa, apresentando seu contexto, instrumentos e público-alvo.

No capítulo 3, **Os alunos e as narrativas de memória**, empreendemos a análise dos dados coletados, com o fim de efetuar o diagnóstico objetivado

pela pesquisa. Focalizamos, especificamente, os resultados, antes e após a aplicação da sequência didática proposta pela OLP.

O último capítulo, intitulado **As situações de interação na proposta da OLP**, compreende uma análise das situações de interação presentes na proposta de trabalho da OLP durante a aplicação das oficinas.

Por fim, nas Considerações finais, apresentamos o resumo das análises feitas e a reflexão sobre o diagnóstico efetuado.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Memória e Narrativa

No livro de Bosi (2003a, p. 55), intitulado “Memória e Sociedade”, a autora enfatiza a atualidade da memória:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito.

Dessa forma, pressupõe-se que cada memória é única e, conseqüentemente, a narrativa também, uma vez que aquela se corporifica nesta última; numa relação bem próxima entre o criador (autor) e a criatura (narrador). As memórias sempre trabalham com as lembranças de um sujeito “único” e coletivo porque faz parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Cada texto apresenta uma estrutura rica, onde a dialogicidade com o presente mantém atualizado o passado, o que permite a reconstituição da vida através da linguagem. O autor (aluno) constrói sua versão da narrativa, embasado na memória de seus contadores, acrescentando descrições, ênfases e cores, a partir dos sentimentos destes. E, como ouvinte interessado reconstrói a narrativa, procurando preservar particularidades dos que as contam. É o autor, segundo Bakhtin (*apud* BRAIT, 2008, p. 39) quem

dá forma ao conteúdo, ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.

Nesse contexto, o sujeito que lembra idoso (narrador) é também controlador da autoria, da estrutura dos fatos, um manipulador de suas lembranças, uma vez que ao relembrar, o faz a partir de seu viés valorativo.

Assim, analisar as narrativas de memórias dos alunos presentes neste trabalho é recuperar a história do Município do Ipojuca através de seus também autores, os idosos.

1.1.1 História e Memória

Para se estudar a relação entre identidade e história, temos por elemento fundamental a memória; não uma memória isolada, mas as expectativas que estas representam na vida das pessoas. Essas representações, sim, servem de elementos para a compreensão dos sentidos culturais do passado, e ajudam na recuperação da memória como forma de identidade social, com foco em histórias de vida, história oral. As memórias, apontadas aqui, podem, a princípio, parecer fenômenos individuais, próprios de cada pessoa. Isto considerando, apenas, fragmentos de história, sem recuperações de seus contextos, valores, sentimentos e cultura. Quando tais contextos são recuperados temos o que Halbwachs (2006, p. 29) denomina memória coletiva. E segundo este autor, a memória é coletiva quando pode ser entendida como um fenômeno social, como um fato construído coletivamente e submetido a transformações constantes, embora este mesmo autor enfatize que, na memória, há, também, marcos imutáveis. Que se configuram como vínculos difíceis de separar mesmo quando se desagrega o núcleo onde a história teve origem. Os que já realizaram entrevistas com histórias de vida, perceberam, que vez ou outra, os entrevistados voltam aos mesmos acontecimentos – marcos, como se estes estivessem enraizados em suas mentes, fazendo parte da essência dessa pessoa.

A memória, seja ela individual ou coletiva, é constituída de acontecimentos vividos pessoalmente e/ou vividos pela comunidade. Acontecimentos que dão, à pessoa que conta a história, a ideia de pertencimento, uma espécie de “memória herdada” constituída, também, por pessoas, personagens e por lugares que, conforme Pollak (1989, p.03),

podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos, como uma memória herdada.

Denominada, também, de vestígios datados da memória, algo que fica arquivado como data precisa de um acontecimento, definida pelo autor como memória herdada. Cujas especificidades estão na junção de vida privada com a pública. É o que pode ser notado em algumas narrativas analisadas neste trabalho, que apresentam entrelaçamentos de fatos ligados a datas históricas do Município do Ipojuca à vida pessoal dos entrevistados.

Pollak (1989) também apresenta a memória como seletiva, uma vez que nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado. Ela é Segundo Borges (1979), um esquecimento das diferenças, uma generalização, uma abstração dos detalhes quase imediatos. A memória se constitui num fenômeno construído, quer seja social e/ou individualmente, que tem ligação fenomenológica muito estreita com o sentimento de identidade. Sentimento este que se adquire ao longo da existência, numa imagem construída e apresentada a si próprio e aos outros. E, essas memórias não são simples, uma vez que cada imagem visual está ligada a sensações musculares, térmicas, entre outras, que podem reconstruir sonhos, entresonhos, até dias inteiros. De fato, elas não apenas recordam cada folha de cada árvore de cada monte, mas também cada uma das jornadas pretéritas de um indivíduo.

1.1.2 Memória e Identidade

As identidades se constroem e se firmam no mundo do vivido e é desse vivido que os velhos se nutrem e, segundo Ferreira (2000, p. 211),

é de sua trajetória que se origina a própria ideia de 'eu' individualizado, formulado através de vários papéis sociais, sendo exatamente esses papéis que irão dimensionar essa identidade.

Os objetos têm papel importantíssimo nessa construção de identidade, pois muitos deles possuem uma relação muito próxima com o sujeito (idoso). São estes objetos que Viollete Morin (*apud* BOSI, 2003a, p. 411) chama de "objetos bibliográficos", porque envelhecem com seu possuidor se incorporando a sua vida. Tais artefatos formam peças-chaves para conferir sentido ao presente. Esses objetos são segundo Ferreira (2000, p. 217),

representações e pontos centrais de uma época criada a partir das vivências e temporalidades que evocam. Neles tempo e espaço articulam-se e, quando semantizados criam o núcleo da aurora e do desabrochar da vida, de um tempo feliz.

Por estarem atrelados ao uso do cotidiano, os objetos se tornam mais expressivos, pois vinculam-se ao passado, contribuindo para a manutenção e a preservação de elementos identitários. Criando assim, uma áurea de sentidos e significados em que esses objetos estão envoltos, instaurando por excelência a identidade social do sujeito idoso, dando a este assentimento a sua posição no mundo. A exemplo tem-se o arranjo da sala cujas cadeiras preparam o círculo das conversas amigas, a cama que prepara o repouso e a mesa de cabeceira que prepara os instantes prévios antes do sono. Esses objetos representam uma experiência vivida, uma história, uma memória.

Quando se fala em memória, vem logo à mente, falar do passado, não de um passado histórico, mas de um passado identitário recheado de experiências, de contextos que são revividos quando algum fato ou alguma situação são rememorados. É a este tipo de memória que este trabalho se refere. Uma memória repleta de valores, de costumes enfim, de cultura, que formam a identidade de um indivíduo ou de um grupo. Uma memória vista como um processo dinâmico que envolve três aspectos importantes: o tempo, o espaço e o movimento. Tempo atrelado à relação passado (idoso) e presente (aluno), espaço, o ponto simbólico criado a partir das vivências, retomada de algum ponto desse passado do entrevistado; e movimento, as profundas alterações do mundo já vivido, comparações entre o ontem e o hoje.

A nossa capacidade de lembrar é a mesma de esquecer. Em termos funcionais, trazer para o presente, histórias, momentos, tradições e costumes, talvez seja a atitude mais antiga e mais elementar dos seres humanos.

Filósofos já mencionavam o lembrar como característica da moral, Nietzsche (1987) percebia a lembrança como o lugar dos deveres, lugar de culpa, pecado, uma lembrança normativa-impositiva. Dessa forma, se faz necessário diferenciar lembrança de memória. Lembranças, como vivências

fragmentadas, ou como diz Diehl (2002, p. 116), rastros e restos de experiências perdidas no tempo, como pegadas do passado, são representações estáticas, órfãs de seus referenciais que se constituem como elementos intransparentes e individuais. A memória, por sua vez, como já mencionada, se constitui como experiência consistente por trazer consigo contextualidade. É o que Diehl (2002, p. 116), chamou de “canais de comunicação entre dimensões temporais”, por serem representações produzidas através da experiência. E pode constituir-se de forma individual e coletiva por construir caminhos, formando tradições, utopias e consciências do passado e dos sofrimentos. A memória pode, ainda, possibilitar aprendizagem e socialização quando ligada às tradições familiares, aos grupos com idiossincrasias peculiares. Quando coletiva, a memória assume a função de identificação cultural, de controle ideológico, de diferenciação e de integração. Quando não alimentada, se desgasta, se corrói numa “corrosão temporal” de modo a perder a forma, os pontos de referências, tornando-se apenas lembranças descoloridas. E, para que não se tornem fantasmas, essas lembranças precisam ser refrescadas, rememoradas.

Escutar memórias é reviver lembranças, é vê-las como um processo social, onde passado e presente se imbricam. Pois, na relação com o idoso, temos muito mais um ato de escuta que de diálogo, uma vez que é na velhice que a evocação do passado se dá com maior ênfase. E, segundo Halbwachs (2006, p. 117), a situação do velho, do homem que já viveu sua vida, ao lembrar o passado não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho. Ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida.

O velho não se contenta, em geral, de guardar passivamente que as lembranças o despertem, ele procura precisá-las, ele interroga outros velhos, compulsava seus velhos papéis, suas antigas cartas e, principalmente, conta aquilo de que se lembra quando não cuida de fixá-los por escrito. (HALBWACHS, p. 117)

Note-se a coerência do pensamento do autor acerca da função social exercida pelo sujeito que lembra. Nessa perspectiva o envelhecimento deixa, então, de ser encarado como um estado ao qual os indivíduos se submetem passivamente para ser encarado como um fenômeno biológico, ao qual os indivíduos reagem a partir de suas referências pessoais e culturais. Estreitando, assim, a relação entre envelhecimento e cultura, no qual a cultura passa a ser vista como um universo de significados que permite aos indivíduos de um grupo interpretar sua experiência e guiar suas ações.

Nesse contexto o homem maduro deixará de ser um membro ativo da sociedade, para exercer sua função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição e da sociedade. Convém salientar que nem toda sociedade espera, ou exige, de seus velhos tal função como salienta Halbwachs (2006). No entanto, na sociedade em que vivemos é a hipótese mais geral de que o homem ativo (independente de sua idade) se ocupa menos em lembrar, que o homem já afastado dos afazeres mais prementes do cotidiano se dá mais habitualmente ao grupo do seu passado.

Um aspecto importante desse trabalho de reconstrução do passado é posto em evidência por Halbwachs (2006) quando nos adverte do processo de “desfiguração” que o passado sofre ao ser remanejado pelas ideias e pelos ideais presentes do velho. A “pressão do preconceito” e as “preferências da sociedade dos velhos” podem moldar seu passado e, na verdade, recompor sua biografia individual ou grupal seguindo padrões e valores que, são chamados por alguns autores de “ideológicos”. Ideológicos, porque segundo Bakhtin (2003, p. 173), em torno deste homem “se tornam artisticamente significativos e concretos os elementos e todas as relações de espaço, tempo e sentido”. Essa orientação axiológica e essa condensação do mundo em torno do homem criam para ele uma realidade estética diferente, carregando consigo um juízo de valor, uma posição axiológica, uma cultura.

1.2 Memórias literárias: processo de interação

Baseado nas proposições teóricas da psicologia da linguagem, orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social, Bronckart (2003)

postula um modelo teórico voltado para as condições de produção de textos, assim como de sua organização interna.

O autor estabelece que a ação da linguagem, que se presentifica no texto, oral ou escrito,

(...) pode ser definida em dois níveis: *sociológico*, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular; e *psicológico*, como o conhecimento disponível em um organismo ativo que consiste na escolha dentre os gêneros disponíveis na intertextualidade. (BRONCKART, p.92)

Tanto o nível sociológico quanto psicológico são importantes para a produção de um texto, mas é no nível psicológico que Bronckart (2003, p. 93) afirma reunir e integrar os parâmetros de contexto de produção e de um conteúdo temático mobilizado.

Bronckart (2003, p. 95) evidencia ainda que, num texto, diferentes vozes são colocadas em cena. Bakhtin (2003, p. 175), define essas diferentes vozes como polifonia, comparando o autor do texto a um regente de um grande coro de vozes que participam de um processo dialógico. Onde o regente (autor) cria e recria, mas deixa que as vozes (narrador) se manifestem com autonomia, com visão de mundo, voz e posição própria no mundo, revelando no homem um outro. No caso das narrativas de memória aqui analisadas, destacam-se as vozes do autor (aluno) e do narrador (idoso), aos quais é atribuído o que é expresso.

Nesta concepção, para se produzir textos, sejam eles orais ou escritos, é necessário que as escolas apresentem atividades que façam sentido para os alunos; atividades que apresentem situações, as mais reais possíveis, de comunicação, que mobilizem no aluno o desejo e a necessidade de participar e de se fazer presente por meio da leitura e da escrita. Assim, cria-se uma situação em que a escrita tem função social.

A produção de memórias literárias proposta pela OLP compreende uma oportunidade para se produzir textos com função definida, uma vez que é oportunizado aos alunos saber quem são seus interlocutores e o contexto real da situação comunicativa. Por recuperarem uma época com base em lembranças pessoais, os textos de memórias literárias tentam despertar as

emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade da linguagem. O que é contado nas memórias não é a realidade exata, esta servindo, apenas, de base ao que será escrito.

Neste contexto, a produção de textos passa a ser uma atividade dialógica entre autor, narrador das memórias e leitor, numa linguagem que situa um tempo histórico e um espaço sociocultural. Plane (1994) afirma que a atividade de escrever deve ser considerada como um processo onde a escrita compreende um complexo conjunto de operações que resulta numa rede de escolhas interativas e inscritas num tempo. Entre essas operações está a capacidade de refletir sobre o próprio texto, de modo a retomá-lo e aprimorá-lo.

1.2.1 Linguagem como processo interacional

A concepção interacionista da linguagem pressupõe que qualquer ato de linguagem, desde que se objetive o seu uso efetivo, é interacionista intersubjetivo, ou seja, acessível a mais sujeitos. Desse modo, só terá sentido o que se escreve e todas as suas qualificações quando direcionadas para o outro. É somente nesta situação efetiva de interação lingüística que o estudante tornar-se-á sujeito do que diz. É com vista neste processo que tomaremos os trabalhos de Bakhtin como alavanca propulsora, uma vez que, dentre todos os filósofos que puseram o foco de suas reflexões na interação, foi este autor o que mais avançou em termos de uma análise da linguagem.

Bakhtin (2003), desde os primórdios de seus trabalhos, apresenta a interação como constitutiva e sustento da condição humana, uma vez que procurou trabalhar com uma lingüística voltada não para o enunciado - produto, mas para a enunciação – processo. Encarada por este como um processo social de interação verbal, onde tanto falante quanto ouvinte exerce uma ativa posição responsiva, o autor defende que toda compreensão é preenchida de resposta e, obrigatoriamente, o ouvinte se torna falante, o que o faz marginalizar a concepção de linguagem reducionista, vista como sistema. Essa concepção parece esquecer que o sujeito dá sua contribuição à linguagem, como no caso das ironias, humor, ambiguidades, etc.

A linguagem, para Bakhtin (2003), deve ser vista como uma ponte entre as pessoas, como forma de interação, uma vez que, ao se adquirir a

composição vocabular e a estrutura gramatical da língua, não a temos a partir de dicionários, nem gramáticas, mas de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação entre as pessoas que nos rodeiam, numa alternância entre os sujeitos do discurso, isto é, numa adoção de uma perspectiva dialógica. É o que podemos observar no seguinte trecho:

Todo enunciado desde a breve réplica (monovocal) do diálogo cotidiano até o romance ou o tratado científico possui um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma atividade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro. (BAKHTIN, 2003, p. 275)

Nessa perspectiva, é preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição e identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos; é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim e acima de tudo, como forma de interação social. Esse termo está intimamente ligado à proposta de Vygotsky quando afirma ser o homem essencialmente social. E é por intermédio dessa linguagem que o homem acaba por se constituir e se desenvolver enquanto sujeito. É na experiência social veiculada através da linguagem que ele (homem) aprimora, expande e alimenta a experiência individual. E tal legado, das gerações precedentes é, pois, transmitido pela linguagem nas relações sociais entre os homens.

A linguagem pode, dentro dessas interações, vir a se constituir o que Gnerre (1989) chama de “arame farpado”, ou seja, como garantia de poder. E tal poder é fundamental em nossa vida, pois se observarmos a reação de nossas afirmações e atos, veremos que eles não retornarão vazios, mas repletos do material emitido, considerando que a linguagem foi desenvolvida pelo homem como uma forma de transmissão da prática de sobrevivência.

A linguagem é uma produção social nada inocente, nem neutra, nem natural. É lugar de negociação de sentidos, de cultura, de conflito, e as condições de produção de um texto (para quê, o quê, onde, quem/ com quem, quando, como) constituem seus sentidos, para além de sua matéria formal – palavras, linhas, cores, formas, símbolos. O que nos faz concordar, mais uma vez, com Gnerre (1989, p. 03) quando diz que:

As pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos.

Posto que, ao interagirmos, temos sempre objetivos a serem atingidos. É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é segundo Bange (*apud* KOCH, 1997), não apenas um ato de dizer e de querer dizer, mas, sobretudo, essencialmente um ato social.

1.2.2 As narrativas de memória

Memória literária se institui como um gênero narrativo capaz de recuperar, na espessura da vida cotidiana, os momentos de resistência e de insurgência do vivido com relação ao tratar o valor das memórias, Moisés (1997, p. 161) define como sendo, ao mesmo tempo, do “eu” que se narra, e de sua circunstância, na qual se incluem outras personagens. O exercício de rememorar ocupa lugares mentais por excelência, e pelo recurso à lembrança e à memória, o autor recapitula o espaço e o tempo, contribuindo para a construção de uma história individual ou coletiva. Memória do “eu” e dos “outros”, de tal modo que os dados se mesclam nos fatos verídicos.

A reconstituição do passado obedece a um critério pessoal, subjetivo, de modo que pode emergir não toda a vida pregressa do escrito, mas aquelas frações que em sua memória, retendo e desenvolvendo, adquirem razões de sobrevivência. A narrativa de memória se configura como expressão do “eu” e está intimamente ligada à história do indivíduo. Segundo Bakhtin (2003), ela se situa na fronteira entre a experiência do autor (aluno) e a do narrador (idoso). A narrativa da própria vida lhe dá consciência do estar no mundo. O memorialista

pervaga livremente o seu passado em busca do tempo perdido, pessoas e coisas que lhe povoam as lembranças.

A narrativa da própria vida é a fonte de sabedoria sobre si, é o processo da narração, de textualização de sua vida que conduzirá o narrador. Na narrativa de memória, opera-se uma transposição do tempo que segue uma ordem que não precisa necessariamente ser cronológica é sempre psicológica, uma vez que uma seleção prévia parece orientar a permanência de certos acontecimentos e a ocultação de outros. Como gênero narrativo escrito, a memória literária apresenta certas dificuldades em sua sistematização para o estudo, uma vez que vagueia entre a história e a ficção. Pela memória, encontra lugar na história, revivendo fatos marcantes como guerras, catástrofes e pela reconstrução se situa próximo da ficção, podendo ser real ou imaginário. Na narrativa de memória há presença de relatos pessoais, onde se presentifica a identidade entre o narrador e personagem e a narrativa se dá na primeira pessoa.

1.2.3 A interação como ponto de reflexão

Na extensa obra de Piaget já encontramos as interações sociais como um dos fatores da construção cognitiva do ser humano. Nela, o autor afirma que *“a vida social é uma condição necessária para o desenvolvimento da lógica. De forma que a vida social transforma até a própria vida do indivíduo”*. (Piaget, 1977, p. 239). Entretanto, a interação social, vista como elemento constituinte do processo de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, foi mais explorado pelos sócio-construtivistas vygotskyanos. Daí surge um novo interesse pela interação social.

Na década de 80, pesquisadores de diferentes áreas apontam seus estudos e pesquisas em torno da interação social, expandindo a visão de que o aluno é capaz de construir seu próprio conhecimento mediante o processo interativo, onde o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, pois a forma de conhecimento se constitui a partir das relações intra e interpessoais. No entanto, muito falta para caracterizar os diferentes processos interacionais e sua atuação na atividade coletiva e individual.

No caderno da OLP, na 11^a oficina intitulada ensaio geral surge à expressão Zona de Desenvolvimento Proximal criada por Vygotsky. Esta aparece na OLP sob a forma de produção de um texto coletivo, onde os alunos são convidados a produzir um texto sob a orientação do professor e no auxílio de colegas mais experientes.

No contexto escolar Vygotsky (1984), aponta para a necessidade de se considerar o nível de desenvolvimento potencial dos alunos, ou seja, o que eles são capazes de aprender sob a orientação de um adulto ou outra criança mais experiente, e o que eles são capazes de fazer sozinhos chamando a atenção para a Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual as interações são mais efetivas, fornecendo bases para novas aprendizagens.

É pensando na importância dessas interações para o ensino e a aprendizagem da escrita que analisaremos as situações de interação presentes nas produções das narrativas de memória, uma vez que ao escreverem os alunos preservam o jeito particular de contar dos entrevistados, suas sensações e emoções. De forma que, ao produzirem, é a imagem do entrevistado que orienta as decisões, considerando, ainda, a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação da cultura do indivíduo. A presença do outro na produção das memórias, é de extrema importância, pois este se inscreve tanto no ato de produção de sentido na leitura como na produção, no momento em que está sendo construído. O outro é condição necessária para a existência do texto. À medida que o produtor imaginar não ter captado as emoções de seus entrevistados, mais pistas, serão cobradas deste. Dentre estas pistas podemos citar a descrição minuciosa e o uso de explicações sobre determinada palavra ou expressão.

1.2.4 Produção escrita: diálogo e interação

Quando se pensa no trabalho com a escrita na escola, tem-se logo em mente a produção textual, que, a nosso ver se constitui como uma atividade verbal, a serviço da sociedade. Dessa forma, ela é uma atividade consciente, criativa, que abrange o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos. Infelizmente, as escolas, ao tratarem do tema em questão dificilmente contemplam essa

concepção, e acabam por transformar esta atividade numa atribuição de nota, um mero instrumento de avaliação.

Uma parte significativa dos materiais didáticos adotados pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio ainda desconsidera o caráter dialógico da linguagem. Quase todos partem de uma concepção tradicionalista do ato de escrever, vendo a linguagem como expressão do pensamento ou como forma de comunicação, apelando para sugestões de avaliação de textos que pouco ou nada contribuem para que o educando reflita sobre sua escrita. A avaliação de produções escritas constitui um dos grandes problemas do trabalho do professor de língua materna. É frequente, em nossa prática docente, ouvirmos, por parte dos professores, que a avaliação tem como única serventia atribuir nota, pouco contribuindo para o crescimento das habilidades de escrita dos alunos.

A avaliação vista dessa forma não permite interação em seu processo, acarretando uma aprendizagem que não leva o aluno a refletir nem a transformar sua competência escritora. É notório que, nesta visão, a avaliação de produção escrita está mais para um julgamento com atribuição de nota ou sanção, que para uma prática educativa, na qual a produção escrita se constitui um fenômeno de reflexão sobre a linguagem. Para Plane (1994), a avaliação vista dessa forma permite ao aluno apropriar-se não só das características específicas de um dado texto, mas também analisar, previamente, a tarefa de escrever e seus desafios. A autora propõe a participação dos alunos nos critérios de avaliação, com o intuito de orientar objetivos, estabelecendo uma progressão, caso o trabalho se estenda por um período mais longo.

Essa forma de avaliação torna-se um momento importantíssimo de aprendizagem, no qual os alunos participam de um processo autêntico de produção escrita e desenvolvem sua competência escritora, através de um processo de negociações e trocas.

Por isso, ao solicitar uma escrita, é importante verificar se a produção do aluno tem um interlocutor real, uma vez que o processo de escrita exige do aluno um distanciamento da solidão quando escreve, tendo uma imagem do seu interlocutor em seu horizonte textual. É o que propõe a Olimpíada de Língua Portuguesa com um trabalho com gêneros textuais baseado no

procedimento de sequências didáticas, que segundo Dolz e Schneuwly (2010), se configuram como instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular. Esses autores comentam que a criação de uma Sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para que estes dominem um gênero, devendo ser consideradas questões como as complexidades de tarefas, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais dos alunos. Por isso, a produção inicial é definida como ponto preciso em que o professor pode intervir melhor, e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer, essência da avaliação formativa e na produção final o aluno pode por em prática os conhecimentos adquiridos e, juntamente com o professor, medir os progressos alcançados. Servindo também para uma avaliação de tipo somativa.

1.3 A Narrativa

Este trabalho parte do pressuposto de que não há, em parte alguma, povo algum sem narrativa, independentemente da classe social e da cultura a que pertença. Todos os grupos humanos têm suas narrativas e, frequentemente, estas narrativas são apreciadas, em comum, por todos.

Os primeiros estudos da narrativa começaram a partir da Arte Poética de Aristóteles (2007), onde o autor faz um estudo tão aprofundado que sua obra é, até hoje, referência para o entendimento da narrativa literária. Desde muito cedo, ouvimos narrativas, presentes em todas as instâncias de nossa vida e são conforme Barthes (1976, p. 19), inumeráveis:

e estão presentes no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades... A narrativa está aí, como a vida.

Nesse contexto, a “narrativa” pode ser entendida numa perspectiva, referindo-se a qualquer texto que se caracterize, basicamente, por uma sequência de ações envoltas numa situação temporal. Genete (1995, p. 255) afirma ser a narrativa, num domínio da expressão literária, uma representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio das modalidades orais e escritas.

A organização da narrativa apresentada, aqui, teve por base a metáfora do folhado textual proposto por Bronckart (2003, p. 119), que concebe o texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

1.3.1 A infra-estrutura geral do texto

Compreende a primeira parte do folhado textual e refere-se, segundo Bronckart (2003), à organização de conjunto do conteúdo temático, e pode ser visível numa primeira leitura. Para o autor, o conteúdo temático (ou referente) é um conjunto de informações explicitamente apresentadas no texto. E, assim como os parâmetros do contexto, as informações que compõem o conteúdo temático são construídas pelo agente-produtor, que as recupera no momento da ação da linguagem através de seus conhecimentos prévios. Esses conhecimentos são adquiridos através do meio social e cultural no qual o indivíduo está inserido. Uma organização prévia, acionada no momento da ação da linguagem. Este acionamento é denominado por Bronckart (2003) como “operações psicológicas” relativas às representações dos mundos (físico, social e subjetivo), nos quais se realiza a ação do agente. Outro ponto relacionado à organização desses conhecimentos prévios diz respeito ao tipo de discurso em que são mobilizados. A noção de tipo de discurso refere-se aos diversos segmentos que o texto comporta. No caso das narrativas de memórias, o conteúdo retoma algum ponto do passado dos entrevistados.

a) A organização sequencial

Também pertencente à infra-estrutura geral dos textos, a organização sequencial designa modos de planificação de linguagem que se desenvolvem

no interior do plano geral de texto (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, etc.).

A sequência narrativa, citada por Adam (*apud* BRONCKART 2003, p. 219), tem como característica principal o processo de intrigar, partindo de um estado de equilíbrio, em que se cria uma tensão que origina várias transformações que, em seu final, originarão um novo equilíbrio.

Dessa forma, podemos situar o gênero memórias literárias na ordem do narrar, por trazer como domínio a mimesis da ação, através da criação da intriga, no domínio do verossímil.

Em sentido restrito, a narrativa caracteriza-se pela presença de um conflito dramático, conceito que nos remete aos formalistas russos, à escola francesa de narratologia, à sociolinguística americana, à psicologia cognitiva, os quais focaram, ao longo do tempo, a superestrutura, tomando a narrativa literária como exemplo. Segundo essa concepção, sem conflito ou intriga, não há narrativa.

Em um plano mais geral, uma sequência narrativa é, segundo Adam (*apud* Bronckart, p. 220), composta por cinco fases obrigatórias:

- a) FASE DE SITUAÇÃO INICIAL – é a fase da exposição ou da orientação, na qual são apresentados os elementos de base que darão sequência a história;
 - b) FASE DE COMPLICAÇÃO ou do desencadeamento, ou da transformação do equilíbrio anterior para a tensão posterior;
 - c) FASE DE AÇÕES – é o momento no qual se reúnem os acontecimentos;
 - d) FASE DE RESOLUÇÃO ou re-transformação – é aquela em que é introduzida acontecimentos que efetivam a redução da tensão;
 - e) FASE DE SITUAÇÃO FINAL – trata-se de um novo estado de equilíbrio.
- b) A sequência descritiva

Em relação à sequência narrativa, a sequência descritiva apresenta-se, ainda segundo Adam (*apud* Bronckart, p. 222), de forma bem particular, visto que estão em sua forma prototípica, em três fases que não se organizam de

forma linearmente obrigatória, como a sequência narrativa, mas se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical:

- a) FASE DE ANCORAGEM, em que o tema da descrição é assinalado, geralmente, por uma forma nominal ou tema-título;
- b) FASE DE ASPECTUALIZAÇÃO, em que os aspectos do tema são enumerados;
- c) FASE DE RELACIONAMENTO, em que os elementos descritores são ligados a outros por comparações ou metáforas.

Os modelos apresentados aqui constituem um esqueleto abstrato, um critério de planificação, onde a descrição pode compreender desde uma simples enumeração, não hierarquizada, ou uma longa fase de especulação hierarquizada, a uma combinação de fases de especulação e fases de relacionamento.

É importante frisar que a noção de descrição adotada neste trabalho constitui uma forma de organização sequencial que pode ser inserida em diferentes tipos de discurso, uma vez que parte da ideia de definir tipos de discurso baseados em critérios socioenunciativos, independentes dos critérios de planificação. E, só depois, identificar a sequência ou sequências que aparecem nesses tipos. No caso das memórias, as sequências descritivas são identificadas no interior do discurso da ordem do narrar, no quadro da sequência narrativa. E tal articulação entre segmento narrativo e descritivo pode ser analisada a partir dos mecanismos de coesão verbal, que serão vistos nos mecanismos de textualização.

1.3.2 Os mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização, ou unidades linguísticas, compreendem a segunda parte do folhado e formam elementos organizadores do conteúdo temático, que se constituem como marcadores linguísticos, capazes de atravessar, ou transcender as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto. Dessa forma, podem variar em função

dos tipos de discursos que esses mecanismos atravessam. Conforme Bronckart (2003, p. 260):

A mesma função pode ser realizada por um conjunto x de unidades em um segmento de narração e por um subconjunto y de unidades em um segmento de discurso teórico, portanto, teremos de examinar as relações de interação existentes entre cada um dos mecanismos e os diversos tipos de discurso, no quadro dos quais se realizam.

As marcas de textualização podem ser facilmente observáveis na frase ou num grupo de frases, podendo ser reagrupados em três grandes conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Os mecanismos de conexão explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto, assinalando os diferentes tipos de discurso. Esses mecanismos exercem uma função de ligação (justaposição, coordenação) ou de encaixamento (subordinação).

As marcas de conexão se enquadram nas categorias gramaticais diferentes (advérbio, preposição, substantivo, conjunção coordenativas, subordinativas, etc.), que se organizam em sintagmas, também, diferentes (sintagma nominal e sintagma preposicional). Sua aparição, mais efetiva, dependerá do tipo de discurso no qual esteja inserido. Nos discursos na ordem do narrar, há uma aparição de organizadores com valor temporal. No caso das narrativas de memórias, as marcas de conexão surgem no uso do léxico da época apropriada e nas expressões que ajudam a localizar o leitor na época narrada.

Os mecanismos de coesão marcam relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas das frases, exercendo a função sintática de sujeito, complemento de verbo, atributo ou adjunto adverbial. Os mecanismos de coesão nominal produzem um efeito de estabilidade e de continuidade na sequência textual. São realizados por um conjunto de unidades que denominamos anáforas. E pode desempenhar duas funções: a de introdução que marca a inserção de uma unidade de significação nova e a de retomada que reformula essa unidade-fonte ou antecedente. Assim como nas unidades de conexão, a escolha efetiva

das unidades de coesão nominal também dependem do tipo de discurso em que ocorrem.

Os mecanismos de coesão verbal produzem um efeito de progressão, por estabelecerem retomadas entre séries de predicados, ou séries de sintagmas verbais. Eles são o que Bronckart (2003), chama de “tempos verbais”, por exercerem a função de escolher os lexemas verbais e, sobretudo, escolher seus determinantes (auxiliares e flexões). Neste trabalho, nos deteremos apenas à análise do emprego de verbos que remetam ao passado, o emprego do pretérito perfeito ou imperfeito nas narrativas de memórias.

1.3.5 Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos, que compreendem a última parte do folhado textual, contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto. Eles esclarecem segundo Bronckart (2003, p. 319), o posicionamento do que está sendo enunciado, traduzindo avaliações como julgamentos, opiniões e sentimentos, numa espécie de ajuda na interpretação do texto de seus destinatários. Nas narrativas de memórias, esses mecanismos se presentificam na distinção entre autor e narrador, que manifestam a presença de sentimentos e/ou ressentimento do entrevistado, transmitindo ao leitor impressões ou ênfases deixadas por este no momento da narração, algo que pode ser observado no emprego da pontuação como reticências ou travessão. As memórias literárias costumam ser escritas com base em lembranças do próprio autor e não das lembranças colhidas na entrevista com outra pessoa, como é o caso das narrativas que serão analisadas. Dessa forma, no que toca ao posicionamento enunciativo este trabalho limita-se à colocação das vozes, que assumem posicionamentos através das modalizações, com a finalidade geral de traduzir os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático (BRONCKART 2003, p. 330). Nas narrativas de memória, destacaram-se as vozes do autor e do narrador, por precederem de seres humanos, implicados na qualidade de agentes dos acontecimentos, agentes envolvidos numa história, numa memória, numa narrativa.

Esses agentes levam-nos aos elementos da narrativa, principalmente, literária, comumente estudada no ambiente da escola.

1.4 Elementos da narrativa

Sem muita preocupação com discussões de quantos e quais são os elementos da narrativa, nos deteremos nas definições mais usadas nas escolas, uma vez que nosso foco não é a análise dos elementos da narrativa propriamente dita e, sim, a análise das memórias. Por isso, apresentaremos noções de tempo, espaço, narrador, personagem e enredo. A escolha desses elementos se deu pela concepção de narrativa adotada nesta pesquisa, que parte do pressuposto de que toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe:

a) Tempo

Já observamos que a representação do tempo é um ponto muito importante no texto narrativo, principalmente nas memórias literárias, onde a situação temporal dos eventos é parte integrante na construção do significado dessas narrativas, uma vez que o tempo das memórias não coincide com o tempo atual. Uma situação vivida na década de 20, por exemplo, traz concepções ideológicas e valores que talvez não sejam concebidos na atualidade. Além disso, a sucessão de eventos numa narrativa está subordinada à questão temporal.

A questão temporal é segundo Bakhtin (2003, p. 297), um aspecto complexo, devendo ser marcada pela dualidade como tempo da enunciação (ato de dizer) e tempo do enunciado (produto). Neste trabalho será abordado apenas o tempo do enunciado, pois este se refere ao tempo dos acontecimentos da história narrada e pode ser observado de modo cronológico ou psicológico.

O tempo cronológico é o tempo que se apresenta na ordem natural dos fatos, ou seja, o tempo medido pela natureza, pelo calendário ou pelo relógio. Uma história do nascimento à morte constitui enredo linear. Já o tempo psicológico se apresenta de forma complexa alternando-se conforme o desejo do narrador ou das personagens – enredo não-linear.

b) Espaço

O termo espaço, segundo Gancho (2006), só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história e serve para designar o lugar onde se passa a ação numa narrativa. Já o espaço, envolto de características socioeconômicas, morais e psicológicas, é denominado de ambiente, conceito que possibilita a confluência entre tempo e espaço, acrescido da noção de clima.

Das funções que o ambiente representa numa narrativa, destacam-se, com atribuição menor, o situar os personagens nas condições em que vivem e, como atribuição maior, ser a projeção dos conflitos vividos pelos personagens. O ambiente também expõe pistas para a continuação da narrativa, propiciando o andamento do enredo. E, segundo Moisés (2008, p. 136), pode assumir maior ou a menor importância dependendo de seu caráter linear ou vertical. O autor afirma, ainda, que a relevância do lugar variará de acordo com a forma literária e a tendência estética adotada pela narrativa. Numa narrativa linear, por exemplo, o cenário tende a funcionar como pano de fundo, ou seja, estático, fora das personagens, descrito como um lugar qualquer, irrelevante e descolorido. Numa narrativa não-linear, a geografia deve estar diretamente relacionada com o drama que lhe serve de motivo. O cenário é o reflexo das personagens; é um condicionante para o drama; não se constitui como um pano de fundo, mas uma espécie de personagem inerte ou seu mero prolongamento.

c) Narrador

Numa narração é indispensável a presença de um narrador, pois sem dúvida, ele é o elemento estruturador da história e vai representar o universo enunciativo, além de organizar e controlar a narrativa e até interpretar o mundo narrado. O narrador pode ser definido, segundo Gancho (2006), em primeira pessoa, quando participa diretamente do enredo como uma personagem, tendo por causa disso, seu campo de visão limitado. Já o narrador em terceira pessoa é aquele que se posiciona fora dos fatos narrados, conhecido também como narrador observador, e se caracteriza pela onisciência ou onipresença.

Numa narrativa, é possível identificar, pelo menos, dois níveis de

linguagem, que podem ser denominados de voz. A voz do narrador é diferente da voz das personagens, pois esta última varia conforme as condições socioeconômicas em que vivem as personagens, além dos indicadores grafêmicos e a introdução dos verbos “dicendi”.

O narrador exerce muitas funções numa narrativa, mas apenas a ideológica (posição axiológica), ou seja, o posicionamento valorativo será destacado neste trabalho, uma vez que nesta função, o autor ao produzir a narrativa de memória, avalia a ação a partir da consciência do outro (idoso), ou seja, a partir da visão de mundo do entrevistado.

d) Personagem

Aristóteles foi um dos primeiros a debruçar-se sobre a questão da personagem, partindo do conceito de mimesis. Assim como não há narrativas sem narrador, também não há narrativas sem personagens, estas se constituem como seres fictícios que vivem situações narrativas, que praticam ações. O setor representado pelas personagens é segundo Moisés (2008, p. 139), lugar de relevo numa narrativa. E podem caracterizar-se como personagens redondas e planas. As planas seriam as dotadas de largura, de altura, mas não de profundidade, possuindo um só defeito, ou uma só qualidade. Já as redondas, possuem uma série complexa de qualidades ou defeitos.

As personagens podem desempenhar dois papéis: o principal é o de protagonista, em torno do qual gira o conflito. Esse papel poderá ser desempenhado por um herói ou anti-herói que favorece a criação do conflito, gerado por uma necessidade, um desejo ou um temor dessa personagem. O de antagonista compreende uma espécie de opositor do protagonista. Este tipo de personagem estabelece uma força contrária ao protagonista, gerando o conflito.

Outro tipo de personagem é a secundária, que desempenha menor participação na trama.

e) Enredo

Conhecido por muitos nomes fábula, ação, intriga, história, trama, o enredo designa um conjunto de fatos de uma história. Neste trabalho, optar-se-á pela denominação enredo, por ser mais utilizada no ambiente escolar.

No enredo, é fundamental a observação de duas questões: a estrutura e a verossimilhança. A estrutura compreende as partes que compõem a história. A verossimilhança compreende a lógica interna do enredo. E, para se compreender a organização do enredo é necessário segundo Gancho (2006), compreender seu elemento estruturador, o conflito. Conflito este que, segundo a autora, pode ser qualquer componente da história que se oponha a outro, criando um clima de tensão. O conflito é elemento importante numa narrativa, pois é ele que determina a exposição, a complicação, o clímax e o desfecho, ou seja, determina as partes integrantes do enredo.

A exposição compreende a parte introdutória da narrativa, na qual é apresentada a situação inicial, o cenário, a trama e as personagens. A complicação constitui o desenvolvimento da narrativa, onde ocorre o conflito, ou conflitos, nas narrativas mais longas. O clímax surge na complicação, que corresponde ao momento de maior tensão da narrativa. Por fim, o desfecho, momento de retorno ao equilíbrio, de solução dos conflitos.

É bom reafirmar que a concepção de narrativa adotada neste trabalho é a mesma empregada pela expressão literária, onde a narrativa pode ser chamada também de ficção. Por ser esta mais comum no ambiente escolar está contida na proposta do caderno do professor proposto pela Olimpíada de Língua Portuguesa.

2 METODOLOGIA

2.1 Caminhos percorridos

O nascimento desta pesquisa se deu pelo surgimento da nova política pública de educação do Governo Federal nomeada Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, que, a princípio, se constituía como uma iniciativa da Fundação Itaú Social para contribuir na melhoria dos problemas na área de leitura e escrita. Composto o Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério de Educação (MEC), a partir de 2008, a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) passa a ser um amplo programa de formação de professores que inclui o fornecimento de material didático, específico para atividades em sala de aula, e oficinas sobre esses conteúdos para alunos e educadores do Ensino Fundamental e Médio. A coordenação técnica é realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), e o programa conta com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Canal Futura. O programa está dividido em duas fases:

- a) Nos anos pares, os professores se inscrevem na OLP e são realizadas atividades de formação e oficinas de leitura e escrita com professores e alunos. A coleção da OLP orienta, passo a passo, o trabalho com cada gênero de texto a ser produzido (poesia, memória, artigo de opinião e, em 2010, a crônica foi introduzida), a partir de sequências didáticas específicas. Partindo dessa preparação, os professores orientam seus alunos a produzirem textos com o tema “O lugar onde vivo”, a serem enviados à comissão julgadora (escola, municipal, estadual, regional e nacional). O programa premia os alunos, os respectivos professores e as escolas.
- b) Em anos ímpares, o programa intensifica as atividades de formação aos professores com diversas estratégias como seminários, cursos presenciais e à distância, espaço para reflexão sobre a prática e entrega de material didático.

Assim que se inscrevem no programa, os professores passam a receber a revista periódica *Na Ponta do Lápis*, e podem participar da Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*, criada para promover a interação entre os participantes do programa em todo o País.

Surgida a Olimpíada, surge também o interesse em pesquisar seus resultados que só poderiam ser investigados em ambiente natural, a escola, onde o fenômeno – ensino-aprendizagem de Língua Materna dar-se com maior frequência e para onde a OLP foi criada.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu numa escola pública estadual do Município do Ipojuca, com uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental. A escolha da turma não se deu de modo aleatória, mas pela inscrição da professora efetiva desta turma na OLP. A escolha do gênero também não foi aleatória, uma vez que ao inscrever uma série (Ano) é determinado logo o gênero. Para 4ª e 5ª séries (5º e 6º Anos), o gênero escolhido é poesia; para 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos), memórias literárias; e para 2º e 3º anos do Ensino Médio, artigo de opinião.

O presente capítulo além de mostrar como a pesquisa surgiu tem por objetivo, ainda, explicitar os caminhos metodológicos percorridos durante toda a execução do trabalho, nos quais se configuram o tipo de pesquisa, o ambiente da pesquisa e as ações utilizadas em sua elaboração.

2.2 Características da pesquisa

De modo geral, esta pesquisa pode ser definida como pesquisa-ação, uma vez que a professora executora de toda sequência didática (oficinas) foi também pesquisadora, mostrando a imbricação existente entre pesquisa e ação, que faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa.

A origem da pesquisa-ação surgiu segundo Franco (2005, p. 485), com os trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo.

Essa concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquire muitas feições fragmentadas durante a

década de 1950, modificando-se, estruturalmente, a partir da década de 1980 quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, assumindo a finalidade de melhoria da prática educativa docente. Quando se fala em pesquisa-ação por certo tem-se a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão os eixos da caracterização da abordagem da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação, no Brasil, apresenta segundo Franco (2005, p. 487), três conceitos: pesquisa-ação colaborativa, pesquisa-ação estratégica e pesquisa-ação crítica, sendo esta última o foco deste trabalho, uma vez que este tipo de pesquisa-ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, mas para que a voz do sujeito-pesquisador faça parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo.

Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. E, tal imbricação faz com que optemos por este tipo de pesquisa por esta conter a implicação do pesquisador, em nosso caso, da professora/pesquisadora, sua permanente presença no campo pesquisado e no procedimento. A coleta de dados se deu em ambiente propício, onde o fenômeno ensino-aprendizagem de Língua Materna ocorre, de forma sistemática, e é problematizado, na escola. O pesquisador, como já mencionado, mediou tanto à coleta de dados quanto a interpretação das mesmas. Os dados coletados foram descritos e analisados à luz do aporte já explicitado.

Apesar desta pesquisa ter sido motivada por inquietações enquanto professora de Língua Materna, procuramos nos distanciar, ao máximo, de tal posição, de modo a não incorrer no risco de interferir nos resultados, ouvindo

menos do que nossas hipóteses apontavam. Para entender melhor os resultados, é necessário rever todo o trajeto.

2.3 Ambiente da pesquisa

A pesquisa nasceu da sala de aula e da tentativa em investigar os resultados do trabalho com sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa, de modo a observar se este permite que os alunos cheguem, gradualmente, ao domínio de determinado conteúdo ou competência, no caso a produção da narrativa de memória, como mencionado no caderno do professor da OLP.

Partimos da hipótese que o trabalho com sequências didáticas constitui um rico processo de interação em aula, criando um campo favorável à apropriação, por parte dos alunos, de instrumentos culturais elaborados historicamente pelo homem conhecidos como gêneros textuais.

Buscamos investigar tais resultados, analisando as produções iniciais e finais de dez alunos, e as interações existentes durante o processo de aplicação das oficinas. Adaptamos o modelo de folhado textual proposto por Bronckart (2003) às sequências didáticas apontadas no caderno do professor da OLP.

A aplicação da sequências didática proposta pela OLP ocorreu na Escola Estadual Paroquial São Miguel no Município do Ipojuca, no primeiro semestre de 2008, ano de lançamento da Olimpíada. A sequência didática era composta por 13 oficinas, ministradas pela professora efetiva da turma.

As oficinas eram realizadas todas às terças-feiras, nas aulas de Língua Materna, do turno da tarde, dos alunos da 8ª série, dos quais cerca de 40 alunos participavam. Para uma melhor compreensão do trajeto, exploraremos a visão de gênero trabalhada nas oficinas e o procedimento de sequência didática adotado.

2.3.1 A apropriação dos gêneros discursivos

Falar em apropriação de gêneros discursivos é, acima de tudo, falar do sujeito construtor do texto e das situações comunicacionais que envolvem essa construção. Em outras palavras, o gênero pode ser definido segundo

Marcuschi (2008, p. 151), por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, segundo os quais surgirá a pluralidade textual expressa nos diferentes gêneros, que advém da necessidade de o sujeito se expressar atendendo a objetivos específicos, visando a um público determinado e limitado por uma singular situação comunicativa.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros são concebidos como fenômenos históricos profundamente ligados à vida social e cultural dos sujeitos. São flexíveis, dinâmicos e surgem a partir das necessidades dos homens, das atividades socioculturais e das inovações tecnológicas.

Na tentativa de colocar o estudo do gênero como norteador do trabalho de sala de aula, Schneuwly e Dolz (2010) propõem uma transposição dos conceitos bakhtinianos para esse trabalho. No que se refere a um ensino de língua materna, baseado nos gêneros em sistema de progressão com uma dinâmica de “sequências didáticas”. Termo introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em 1991 em seu livro *La Transposition Didactique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para o campo escolar. A definição de “transposição didática” como movimento que traduz o processo de transformação do saber acadêmico em objeto de ensino de uma disciplina específica, abre pistas interessantes para se pensar os mecanismos e os interesses dos diferentes atores que participam desse processo de transformação. É aplicando esse conceito de transposição didática à produção textual que Schneuwly e Dolz (2010, p. 43) apresentam “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinadas capacidades de linguagem”. Os autores asseguram que a noção de capacidades de linguagem evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada. Afirmam ainda, que a observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática delimita um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas.

Posto que o trabalho com gêneros, proposto pelos autores oferecem aos alunos diferentes acessos à escrita, assim como permitem uma diversificação dos gêneros trabalhados em sala de aula, oportunizando aos alunos um

confronto de ideias. Schneuwly e Dolz reiteram que, ao estudar um gênero específico, as capacidades adquiridas são repassadas a outros gêneros. Dessa forma, observa-se que, ao se adotar um Modelo Didático de Gênero com base em sequências didáticas, cria-se subsídios ao professor para sua prática em sala.

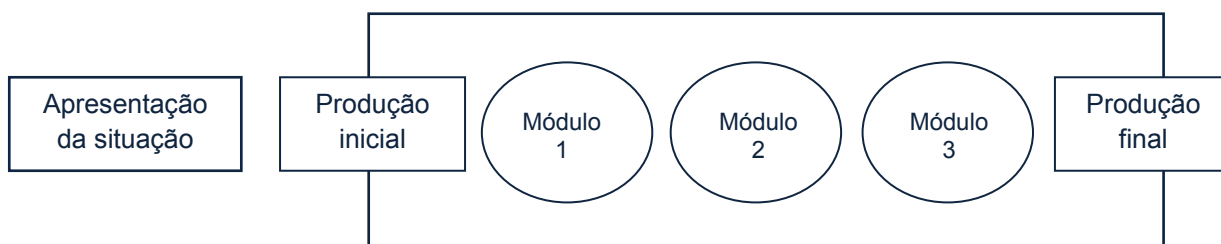
2.3.2 Procedimento de sequência didática

Schneuwly e Dolz (2010, p. 82) apresentam a noção de currículo por oposição à de programa escolar. Segundo eles, enquanto o programa escolar supõe uma centralização mais exclusiva na matéria a ensinar, sendo recortada de acordo com a estrutura interna dos conteúdos, no currículo, esses mesmos conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias. Além disso, os conteúdos são sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino.

A proposta dos autores é criar, na escola, situações que se assemelhem às existentes no ambiente social externo. Dessa forma, o professor terá o domínio do universo de variações possíveis e orientará o aprendiz dentro desse universo, embora as possibilidades comunicativas se estendam para além dele. A criação de um espaço potencial de desenvolvimento deve ser encarada no nível local, no quadro da realização de sequências didáticas que tem por objetivo a apropriação dos gêneros.

Na visão de Schneuwly e Dolz (2010, p. 82), a sequência constitui um elemento-chave no trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula.

Os autores definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 83), tendo por finalidade ajudar o aluno a dominar melhor o gênero estudado, permitindo-lhe, ainda, falar ou escrever de modo mais adequado numa situação de comunicação. Abaixo, segue um esquema de uma sequência didática apresentado pelos autores:



ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
(SCHNEUWLY & DOLZ, 2010, p.83)

Os autores afirmam ser a apresentação da situação a primeira dimensão de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, a ser apresentado aos alunos. Nesta etapa, duas situações são distintas

- 1) Apresentar um problema de comunicação bem definido, fornecendo aos alunos algumas indicações como:
 - Qual gênero será trabalhado?
 - A quem se dirige a produção?
 - Que forma assumirá a produção?
 - Quem participará da produção?

- 2) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos, com as características desse gênero.

Seguindo, ainda, o esquema da sequência proposto pelos autores, tem-se na primeira produção, uma tentativa de elaboração de um primeiro texto, intitulado no caderno do professor da OLP de *primeiro Ensaio*, o qual diagnosticará algumas capacidades já apreendidas pelo aprendiz. Esse diagnóstico prévio servirá de base para que o professor faça intervenções ao longo do processo.

Os módulos compreendem as várias atividades, existentes nas oficinas após a primeira produção e antes da produção final no caderno do professor da OLP, que servirão como instrumentos para o domínio das capacidades ainda não dominadas pelos alunos. Nesta etapa, serão trabalhados em cada módulo, os problemas relativos a vários níveis de funcionamento, tais como:

- 1) Planejamento do texto, onde a estruturação deva obedecer a um plano que depende de sua finalidade e a elaboração dos conteúdos, em que o uso de técnicas que diferem de gênero para gênero, podendo variar desde técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras disciplinas, discussões debates, etc. Aqui estão presentes as categorias pertinência do conteúdo temático e a organização sequencial, primeira parte do folhado textual.
- 2) Realização do texto: escolha dos meios de linguagem mais eficazes para escrever o texto, ou seja, vocabulário apropriado, variação dos tempos verbais em função do tipo do plano do texto, utilização de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos, etc. Neste ponto tem-se a categoria mecanismos de textualização.
- 3) Representação da situação de comunicação: imagem do destinatário, finalidade e posição do autor, onde presentifica a categoria responsabilidade enunciativa.

Schneuwly e Dolz (2010, p. 87) afirmam que, ao realizar os módulos, “os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado, construindo progressivamente conhecimentos sobre este.” E através da linguagem, “[...] favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento.”

A última etapa da sequência didática, que se constitui como a produção final permite ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos

Por tudo que fora exposto até o momento, percebe-se que a adoção por sequências didáticas, requer do professor um maior conhecimento acerca do gênero textual que irá ensinar de forma a melhor preparar seus alunos para as tarefas que irá propor em suas aulas.

2.4 Descrição das oficinas

A sequência didática, construída para o ensino-aprendizagem do gênero memórias literária presentes no caderno do professor da OLP, foi aplicada e observada pela professora-pesquisadora num período de três meses, sempre nas terças-feiras, com cerca de 1 hora e meia de duração para cada oficina,

havendo a presença dos 40 alunos inscritos em média e compreendeu as seguintes fases:

a) Primeira oficina

A primeira oficina compreendeu um momento de aproximação dos alunos com o gênero a ser estudado. Inicialmente conversamos com os alunos, questionando-os acerca de lembranças da infância, acontecimentos marcantes, explicando que todos têm lembranças, fatos que são rememorados. Foi feita uma reflexão sobre o significado da palavra memória, criando, a partir do que fora dito pelos alunos, um conceito próprio.

Na mesma aula, dividimos a turma em dez grupos e, solicitamos que pesquisassem, na rua onde moravam, nas ruas vizinhas e em outros bairros, pessoas mais velhas para serem entrevistadas, preferencialmente idosos a partir dos 70 anos que sempre residiram no Município do Ipojuca. Os alunos foram orientados no sentido de organizarem perguntas e, se possível, trazerem um objeto antigo do entrevistado para mostrar à turma. O intuito com essa pesquisa era montar uma exposição com fotos e objetos antigos como: cartas, utensílios domésticos, ferramentas, entre outros.

Após a separação dos grupos e organização das perguntas, fizemos a leitura do livro “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes”, de Mem Fox, que narra a história de um garotinho que morava próximo a um asilo. O garoto Guilherme conhecia todos do asilo, mas a pessoa que ele mais gostava era a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, porque ela tinha quatro nomes, igual a ele. Certo dia, Guilherme ouve seus pais comentarem que Dona Antônia perdera a memória. Curioso, o menino questiona o que seria memória, e seu pai responde ser algo de que você se lembre. No entanto, essa resposta não satisfaz ao garoto que começa a perguntar a todos no asilo. A Sra. Silvano disse que memória é algo quente. Já o Sr. Valdemar disse ser algo que faz chorar. E assim todos responderam o que era memória de acordo com sua experiência de vida. Após especular sobre o sentido da palavra memória e determinado a ajudar Dona Antônia a recuperar sua memória, Guilherme coloca numa cesta tudo que poderia representar a memória, de acordo com as

respostas dadas pelos demais e vai visitar Dona Antônia, dando a ela cada coisa de sua cesta. A cada objeto que ela tocava uma memória surgia.

Ao término da leitura, questionamos os alunos acerca da história narrada, da importância da lembrança para a vida das pessoas e do respeito para com os mais velhos. Nesta etapa, Foi possível verificar se os alunos sabiam em que situação de produção o gênero memória era produzido. Em seguida, apresentamos o plano de estudo do gênero memória, objetivos e cada uma das etapas de trabalho, bem como as orientações para as entrevistas com os idosos.

b) Segunda oficina

A segunda oficina foi iniciada com a organização da exposição, dividimos a turma em grupos e cada grupo ficou responsável por uma atividade escrita como a confecção do convite da exposição, das fichas informativas sobre os objetos expostos, do texto distribuído na recepção dos convidados, da organização do evento e do que seria exposto.

Na aula seguinte, o momento tão esperado por todos, momento da exposição, os alunos trouxeram seus idosos para enriquecer o evento. Apresentaram os objetos expostos, socializando as histórias que estes representavam para seus donos, os idosos. Este momento foi muito rico, uma vez que a exposição foi visitada e parabenizada por muitos. Ao apresentarem os objetos, os alunos faziam comparações com os da atualidade, sendo possível ver, dessa forma, as mudanças com a evolução do tempo.

Após a exposição, numa aula posterior ao evento, retomamos o trabalho, parabenizando o grupo pela pesquisa e pela bela exposição, pedimos que os alunos anotassem todo o plano do trabalho, etapa por etapa, explicando como seria o trabalho, atividade por atividade, sempre se certificando se estes tomavam nota de tudo. Em seguida, apresentamos a situação de produção, onde o aluno foi convidado a ocupar o lugar do memorialista. Destacamos que, ao se colocar no lugar do entrevistado, o texto deveria ser escrito em primeira pessoa, além de mostrar o olhar particular do entrevistado sobre aquilo que ele viveu, trazendo não apenas fatos, mas sentimentos e impressões destes.

Em um terceiro momento, explicamos como seria feita a entrevista. Esclarecemos para os alunos que, para a pessoa idosa, o depoimento sobre a sua vida é um ato de amizade; e o escutador tem que responder a esse ato de amizade com outro ato de amizade, pois este se torna responsável eticamente pela narrativa. Com isso, ele se transforma, num pesquisador diferente dos outros porque também se torna responsável pelo narrador e não pode abandoná-lo, uma vez que recebe deste alento e tempo de vida. Solicitamos que os alunos selecionassem e organizassem as informações mais interessantes, pois a proposta era escrever um texto de memória, baseado em lembranças de pessoas mais velhas. Aproveitamos ainda, para observar o que os alunos já sabiam sobre o gênero entrevista, ampliando alguns aspectos como: características, funcionalidade e suporte.

c) Terceira oficina

A terceira oficina, intitulada “Primeiro ensaio”, se constituiu como a primeira oportunidade para apontar o que os alunos já sabiam sobre o gênero, dando pistas para possíveis intervenções no processo de aprendizagem. Esta oficina foi a primeira oportunidade dos alunos para se colocarem no lugar do entrevistado. Inicialmente, propomos uma socialização dos grupos acerca das entrevistas realizadas, uma exposição do que chamou mais atenção, de particularidades de cada entrevistado. Após este momento de socialização, distribuimos folhas de papel pautando para cada aluno, e solicitamos que escrevessem uma memória de uma das pessoas com quem conversaram. Nesse momento, chamamos a atenção dos alunos para que se colocassem no lugar dela, como se fossem o próprio entrevistado.

À medida que os alunos iam terminando ou progredindo na escrita, vinham mostrar, solicitando nossa leitura e opinião, buscando “retoques” ao que escreviam. Entretanto, esclarecemos que este texto serviria para observar o que cada um conhecia sobre o gênero em questão, servindo também para comparar o que conseguiram fazer antes da aplicação das sequências didáticas. Numa busca de familiaridade com o gênero, familiaridade denominada por Azeredo (2008, p.83) de

acionamento de conhecimentos prévios, na qual nossa condição de seres históricos, nascidos e criados numa dada cultura, faz de cada um de nós uma espécie de arquivo de imagens e modos de conhecer e de dizer pertencentes a toda a sociedade. O que quer que expressemos sempre carrega em sua formulação verbal sinais de sua vinculação cultural, histórica e sua contextualização social.

Schneuwly e Dolz (2010, p. 86) definem essa familiaridade, como primeiro encontro com o gênero ou produção inicial que, segundo os autores, compreende “um ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem que percorrer”. Essa produção inicial tem papel central, pois é ela quem regula as sequências didáticas, tanto para os alunos quanto para o professor. Ela define o que será preciso trabalhar a fim desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos.

d) Quarta oficina

A quarta oficina foi destinada à leitura de duas memórias encontradas no final do caderno do professor, intituladas “Como num filme” do autor Antonio Gil Neto, e “Parecida mas diferente”, da autora Zélia Gattai. Os textos foram lidos pelos alunos, em leitura silenciosa. Em seguida o texto foi lido pela professora-pesquisadora e discutido com o grande grupo. Pedimos aos alunos que relesem o texto, chamando atenção para: a) o fato resgatado na memória, b) o que mais impressionou, c) a sugestão do título, d) o autor e que trecho destacariam.

Vale lembrar que, nesta oficina, trabalhamos expressões desconhecidas pelo alunado, atribuindo-lhes significado a partir do contexto e da ajuda de dicionários. Essa atividade constitui mais um momento de pesquisa.

Após esta primeira atividade, lemos, mais uma vez, para a turma o oitavo parágrafo do texto de Antonio Gil Neto “[...] Pensei ouvir bem baixinho um fiapo de uma canção napolitana e tudo e tudo veio à tona. Logo lembrei-me de minha mãe torrando café, fazendo o pão, a macarronada. Bem que procuro não pensar muito para não marejar os olhos...” O objetivo era sensibilizar os alunos no trato com pessoas mais velhas, lembrando que estas têm muitas coisas para contar. Enfatizamos também, que memórias literárias rememoram

sentimentos, emoções, acontecimentos históricos e costumes interessantes e pitorescos do passado.

e) Quinta oficina

A quinta oficina foi voltada para o reconhecimento dos recursos utilizados pelos autores nas narrativas de memória e para a compreensão do uso da descrição nesse gênero. Depois de separada a turma em duplas, distribuimos cópias do trecho do livro “Transplante de menina”, de Tatiana Belinky, texto em que a autora narra seu primeiro contato com o carnaval carioca, quando criança. Após a leitura do texto, conversamos com os alunos sobre o acontecimento rememorado pela autora e o porquê dela o considerar marcante. A discussão foi muito rica, pois todos queriam responder. Tivemos que organizar as falas para que as duplas se colocassem. Os alunos perceberam o fascínio que a autora demonstrara ter pelo carnaval carioca de outrora, estranharam a lentidão com que ela descrevia o ritmo do carnaval, alguns personagens e hábitos carnavalescos da época, e das palavras desconhecidas para eles. Após todos se colocarem, discutimos os significados de tais palavras, questionando acerca da descrição utilizada pela autora. Solicitamos que os alunos grifassem as descrições. Tarefa realizada com grande dificuldade, uma vez que a turma não conseguiu fazê-la sozinha. Havendo muito barulho e dispersão.

Assim que conseguimos acalmar a turma, demos continuidade às atividades previstas, com algumas modificações, tendo em vista à necessidade de se trabalhar a descrição. Escolhemos um aluno da sala para vir à frente e todos o olharam por cinco minutos. Em seguida, solicitamos que este mesmo aluno saísse da sala e que os demais, descrevessem seu colega. Apesar da agitação da turma, um voluntário veio ao quadro para fazer a descrição do colega, dita pela turma. Após esse momento, solicitamos que o aluno que havia saído, retornasse à sala para ver se a turma tinha acertado em sua descrição. Solicitamos, também, que a turma descrevesse como era esse aluno sentimentalmente. Nesse momento, houve silêncio absoluto e os alunos receosos em responder. Foi então, que uma aluna decidiu romper o silêncio, respondendo que ele era um doce de pessoa. Todos caíram na gargalhada,

mas fizeram a descrição psicológica do colega. Colocamos para todos, que descrever nada mais era que fazer viver os pormenores; situações ou pessoas, evocando o que se vê ou se sente, e os alunos tomavam nota de tudo.

Passado esse primeiro momento, realizamos o trabalho com a descrição física e psicológica, transcrevemos no quadro todo o processo de descrição e sua importância para as narrativas de memória, uma vez que a boa utilização desse recurso pode envolver o leitor e aproximá-lo ainda mais da experiência trazida pelo autor do texto. Ao final, pedimos aos alunos que escolhessem um objeto sem dizer o nome e fizessem sua descrição, tanto física quanto psicológica, para ler na aula seguinte.

f) Sexta oficina

A sexta oficina se constitui num trabalho com a pontuação presente nos textos de memória como vírgulas, reticências, travessão e ponto de exclamação. A oficina teve início com o esclarecimento à turma de que, ao conversarmos, utilizamos a entonação para expressar o que queremos como elevação da voz para ser ouvido, uso pausas, gestos, mímicas e expressões faciais. Mas, quando não dispomos desses recursos, como na escrita, utilizamos os sinais de pontuação que servem dentre outras coisas para organizar o pensamento, facilitar a compreensão de quem lê, tendo ainda, implicações sintáticas fortíssimas. Após discussão, escrevemos no quadro um parágrafo do texto “Transplante de menina” e, solicitamos que os alunos observassem os sinais de pontuação usados, listando os sinais empregados no texto e justificando o seu uso.

Após responderem a atividade, fizemos a correção oralmente e, em seguida, em dupla, copiaram o fragmento do texto de Antonio Gil, colocando as vírgulas que estavam faltando. Ao finalizarem, realizamos uma socialização sobre o que descobriram e as dificuldades encontradas. Em seguida, explicamos sobre o uso da vírgula em algumas situações de uso que cada gênero faz da pontuação. No caso das memórias literárias, havia ainda, o uso do travessão e da exclamação. Explicamos que o primeiro, além de marcador do discurso direto é também usado para destacar trechos ou explicar termos desconhecidos pelo leitor. O segundo, para transmitir ao leitor as impressões

do autor. Ao finalizar a explicação, a turma saiu em direção ao convento, que se localiza próximo à escola, para produzir um texto, descrevendo alguns elementos como cores, formas, luminosidade, e impressões sobre o convento.

g) Sétima oficina

A sétima oficina intitulada “Nem sempre foi assim” compreendeu mais um trabalho de sensibilização acerca das emoções associadas às lembranças do passado, uma vez que enfatizamos para os alunos que, ao escreverem memórias, deveriam preocupar-se em caracterizar os lugares e as pessoas do passado, fazendo sempre comparações entre o tempo antigo e o atual, acentuando as diferenças, às vezes com certo saudosismo. Esse aspecto, próprio do gênero memórias, se constitui numa referência dessa oficina, pois é essa sensibilidade ao tratar às memórias que atraem o leitor. Ao término da discussão, foram distribuídas cópias do fragmento do livro de memória da autora Zélia Gattai, intitulada “Anarquista graças a Deus”, que narra a história da família de imigrantes italianos, relembrando a infância da autora em São Paulo. Em seguida, lemos o texto para os alunos que deveriam, após essa leitura, ler sozinhos e em silêncio. O objetivo da oficina ficou claro à medida que perguntamos como: eram os carros? E o trânsito? Como era a vida das pessoas? Seus valores? Como se divertiam? Solicitamos, ainda, que observassem os detalhes do texto, as comparações feitas pela autora. Em seguida, houve uma discussão sobre as respostas.

No segundo momento, propôs-se aos alunos que fechassem os olhos e, em silêncio, pensassem em algum momento marcante de sua infância, e, em seguida, escrevessem um pequeno texto retratando tais lembranças. Após essa produção, todos fizeram a leitura para o grande grupo, tendo a turma sido alertada para esse momento, que deveria ser preparado com atenção especial: Ao tom de voz, ao ritmo, de modo a envolver e emocionar os ouvintes. Esse momento foi único, pois resultou num final de tarde alegre e descontraído, com muitas histórias hilárias e com participação atenta de todos os alunos.

h) Oitava oficina

A oitava oficina foi voltada para o trabalho com tempo verbal usado nas narrativas de memória, em particular o uso do pretérito perfeito e do imperfeito nos textos lidos. A oficina teve início com a seguinte pergunta aos alunos: seria possível identificar, no fragmento transcrito no quadro, o tempo em que os fatos se deram? Em seguida, solicitamos que todos comparassem os tempos verbais do fragmento do quadro com o fragmento distribuído a eles. Os alunos conseguiram perceber que se tratava do tempo passado, mas não conseguiam distinguir pretérito perfeito de imperfeito. Com base no que foi elaborado pelos alunos, colocamos no quadro o que viria a se constituir pretérito perfeito e pretérito imperfeito, com uma revisão acerca do estudo dos verbos, com ênfase nos pretéritos.

Na segunda etapa desta oficina, escrevemos no quadro o trecho, retirado de um dos textos inseridos no final do caderno do professor, intitulado “Ameixeira-do-japão”, do autor Érico Veríssimo. Perguntamos aos alunos que fato fora narrado? E como se poderia perceber isso? Em seguida, destacamos para alunos os verbos encontrados no fragmento, esclarecemos que o autor usou os verbos “causar”, “falar”, “acontecer”, “chegar” no pretérito perfeito, porque indicam ações pontuais terminadas no passado.

No último momento dessa oficina, lemos para os alunos o texto de Ariadne Araújo intitulado “Histórias da velha Arigó”, texto retirado do caderno do professor da OLP, que foi lido sem alguns verbos para que os alunos completassem no tempo correspondente. E, assim, o fizeram sem muitas dificuldades.

i) Nona Oficina

Nesta oficina onde os alunos deveriam identificar as palavras que ajudam a localizar o leitor na época em que os fatos ocorreram. Assim como o uso de vocábulos da época rememorada. Ao iniciarmos a oficina, dividimos a turma em trios e distribuímos vários fragmentos de textos de memórias, para que os alunos sublinhassem todas as palavras que marcam o tempo passado. Em seguida, cada grupo fez a leitura das palavras assinaladas. À medida que liam, registrávamos no quadro as respostas. Ao final da atividade, foi solicitado

que os alunos, ainda em trio, se colocassem no lugar do personagem protagonista do filme “Bicho de sete cabeças”, exibido entre essa oficina e a outra, fazendo uso das palavras escritas no quadro.

Na segunda etapa desta oficina, com a turma ainda dividida em trio, foi solicitado aos alunos que discutissem e atribuíssem significados às palavras “gramofone de tromba” e “manivela”, “zagaia”, “ferro de brasa”, “lança-perfume”, “flerte” e “lorota”, que foram retiradas de textos de memória. Em seguida, retomamos o trabalho com pontuação.

j) Décima oficina

A décima oficina foi um planejamento das entrevistas, onde discutimos, juntamente com os alunos, os passos e os objetivos a serem alcançados. Como já fora trabalhado o gênero entrevista na segunda oficina, e conseqüentemente, escolhido o entrevistado, o passo seguinte era organizar os possíveis temas a serem explorados: Como era o modo de viver do passado? O jeito de namorar? De frequentar a escola? De brincar? De se divertir? De festejar datas especiais? Que transformações físicas a comunidade sofreu? Como eram as casas? As ruas e praças? Que eventos marcantes ocorreram na cidade como: enchentes, incêndios e festas tradicionais? Em seguida, os alunos escolheram um ou mais temas, chamamos a atenção para o comportamento dos alunos durante a entrevista, como abordagem, duração do tempo, que não deve ultrapassar 40 minutos. Orientamos os alunos sobre a necessidade de se pedir permissão ao entrevistado para gravar e fotografar a entrevista. Devendo ser apresentado ao entrevistado o material que seria usado durante a entrevista. Enfatizamos também, a importância de se combinar, com antecedência, a data da entrevista para que esta seja a mais cômoda possível para o idoso.

No segundo momento, discutimos com os alunos sobre o clima que deve pairar sobre a entrevista (o mais confiável possível), pois o idoso precisa se sentir à vontade para contar suas lembranças; sobre a atenção dada durante esse momento. Essa atividade tomou muito tempo, havendo necessidade de algumas dramatizações para que os alunos percebessem como se portar durante uma entrevista.

k) Décima primeira oficina

Nesta oficina, o objetivo era que os alunos escrevessem um texto coletivamente, fazendo uso da chamada “Zona de Desenvolvimento Proximal”, onde as aprendizagens se dão pela troca com parceiros mais experientes. Nesta fase, os alunos passam o discurso oral para o papel e organizam os recursos aprendidos nas oficinas anteriores.

A oficina teve início com a produção de um resumo de tudo o que os alunos aprenderam sobre as memórias literárias. Em seguida, apresentamos uma das histórias que serviria para o primeiro ensaio, com a utilização de televisão e DVD, reproduzimos a entrevista feita por um dos grupos e, solicitamos que os alunos observassem atentamente à narrativa, anotando pontos que chamassem atenção. Após a reprodução da entrevista, que durou cerca de meia hora, é chegada o momento da produção coletiva. Procuramos seguir passo a passo as recomendações do caderno do professor da OLP para esta oficina. Solicitamos que os alunos apresentassem à entrevistada, quem é e porque foi escolhida, no segundo parágrafo, convidamos os alunos a tomar o lugar da entrevistada na narrativa de memória. À medida que a narrativa crescia, percebia-se a presença dos conteúdos estudados. É interessante ressaltar que a turma esteve interessada por inteiro, uma vez que todos queriam colaborar e mostrar que compreenderam cada etapa do processo. O mais importante é que foi possível atingir o objetivo da oficina, que era socializar conhecimentos, produzir texto a partir da interação, e isso ficou claro quando os alunos corrigiam uns aos outros ou a si mesmo, recorrendo às anotações nos cadernos.

Outro ponto importante trabalhado nesta oficina foi a compreensão dos alunos acerca da passagem de um gênero da modalidade oral – entrevista, para um gênero da modalidade escrita – memória literária. As eliminações das marcas interacionais, ou seja, expressões dirigidas ao interlocutor, como *né*, *ah*, *entende?* Dentre outras, pelo emprego da pontuação adequada, se constituiu num momento foi muito rico, pois os alunos puderam perceber a eliminação de repetições, redundâncias próprias da modalidade oral, e o percurso da modalidade menos formal para a mais formal.

l) Décima segunda oficina

A décima segunda oficina compreendeu o momento mais esperado desta sequência didática, uma vez que dela sairia o texto individual que, aprimorado, participaria do concurso. Iniciamos esta oficina com uma conversa bem descontraída sobre todas as oficinas vistas até aquele momento.

Vale lembrar que, nesta oficina, cada fase foi retomada, elencando no quadro os pontos mais relevantes para uma boa produção. Solicitamos que os alunos, em grupo, revissem suas entrevistas, selecionando informações mais relevantes, e que observassem e procurassem preservar o jeito particular do entrevistado, procurando transmitir ao leitor as sensações e emoções surgidas durante a entrevista. Solicitamos, ainda, que os alunos fizessem comparações entre o passado e o presente e usassem palavras e expressões marcadoras do passado. Após o registro de todas as informações, era chegada a hora mais esperada por todos, hora da produção final.

m) Décima terceira oficina

A última oficina foi inteiramente dedicada à revisão do texto, momento muito importante, pois os alunos tiveram a oportunidade de revisar e reescrever seus textos. Depois que explicamos a turma como seria desenvolvida a revisão, transcrevemos no quadro um texto de memória, produzido por um dos alunos na oficina anterior, que serviu de base para as demais correções, os convidamos os alunos a melhorar este texto. A partir das sugestões apresentadas, organizamos uma segunda versão, disposto ao lado do texto original. Aproveitamos essa ocasião para tirar dúvidas, apontar questões não mencionadas pelos alunos como o uso da pontuação.

Ao final da atividade, solicitamos que os alunos comparassem as duas colunas: na primeira, o texto que serviu de base para a correção, na segunda a versão com as sugestões apresentadas pelos alunos e pela professora-pesquisadora. Após tais observações, entregamos aos alunos suas produções individuais, de modo que cada um retomasse o exercício e fizesse a revisão do próprio texto. Para ajudar nesta tarefa, colocamos um cartaz com o seguinte roteiro: o título do texto é sugestivo? O narrador está na primeira pessoa? O texto traz palavras e expressões que situem o leitor no tempo narrado? O autor

descreve objetos antigos? O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado? Há no texto trechos com marcas da modalidade oral? O texto consegue envolver o leitor? Fique de olho na escrita e pontuação do texto.

Sugerimos que os alunos usassem lápis ou caneta de cor diferente para destacar mudanças, podendo marcar a reorganização ou o acréscimo de ideias, a correção de palavras e as marcas na pontuação. A tarefa foi executada com muito afinco por parte dos alunos que, vez ou outra, trocavam ideias com os colegas e com a professora-pesquisadora.

Esse momento foi muito produtivo, uma vez que os alunos se mostraram bastante motivados e interessados na execução da atividade. É interessante ressaltar que, durante a correção, houve muita interação entre os alunos e muitas consultas às anotações e às orientações dadas.

No último momento desta oficina, esclarecemos para os alunos que apenas um texto seria escolhido para concorrer à OLP, mas que todos, sem exceção, comporiam a coletânea que circularia entre os colegas, familiares e no espaço de leitura da escola.

Após esta apresentação da pesquisa, seu contexto, os materiais e passos metodológicos utilizados, realizaremos, nos capítulos seguintes, as análises

3. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE MEMÓRIA

Neste capítulo, será apresentada a análise das narrativas, à luz das teorias que embasam este trabalho. Antes, porém, é necessário ressaltar que nosso objetivo era analisar as narrativas iniciais e finais de 10 alunos, de modo a observar os efeitos das sequências didáticas apresentada pela OLP, assim como as situações de interação. Faz-se necessário também, esclarecer que a proposta de trabalho com gêneros textuais concebida aqui, parte do princípio que o ensino de Língua Materna deva, desde cedo, inserir o aluno no ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, de modo a desenvolver nestes a expressão oral e escrita com maior segurança, o que nos faz concordar com Schneuwly e Dolz (2010, p. 105) quando diz que

a aprendizagem precoce assegura o domínio dos principais gêneros no final do Ensino Fundamental e, retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua.

A estrutura usada na análise das narrativas de memória compreendeu uma observação da produção de um primeiro texto – a fim de diagnosticar os conhecimentos do gênero já dominados pelos alunos e a observação da produção de um texto final – em que os alunos retomam os conhecimentos adquiridos ao longo das oficinas.

Na análise foram utilizadas as três categorias do modelo do folhado textual proposto por Bronckart (2003) adaptados às dez subcategorias presentes no caderno do professor da OLP que se configuraram como: 1) Infra-estrutura geral do texto adaptadas aqui para: a) pertinência do conteúdo temático e b) organização sequencial, 2) Os mecanismos de textualização, e 3) Os mecanismos enunciativos.

Na tabela 1, constituída com base no folhado textual de Bronckart (2003) e adaptada ao caderno do professor da OLP, mostraremos como os alunos mobilizaram as categorias e subcategorias trabalhadas na sequência didática nas produções iniciais e finais.

TABELA 1 – Categorias e subcategorias das narrativas de memória

Aspectos selecionados		Produção inicial	Produção final
Categorias	Subcategorias	Nº de alunos	Nº de alunos
Infra-estrutura geral do texto	Retomada de algum ponto do passado	10	10
a) Pertinência do conteúdo temático mobilizado no texto	Título sugestivo	4	8
	Comparação do tempo antigo com o atual	4	9
b) Organização sequencial	Narrador em primeira pessoa	8	10
	Adjetivos e advérbios que enriquecem a descrição	5	10
Mecanismos de textualização	Uso do léxico da época evocada	0	3
	Expressões que ajudam a localizar o leitor	6	10
	Verbos no pretérito perfeito e imperfeito	10	10
Mecanismos enunciativos	Distinção entre autor e narrador	2	9
	Uso da pontuação	1	9

3.1 Infra-estrutura geral do texto

3.1.1 Pertinência do conteúdo temático

A primeira categoria a ser analisada refere-se à primeira parte do folhado e constitui o plano geral do texto, intitulada aqui, de pertinência do conteúdo temático mobilizado no texto e, como já mencionado pode ser facilmente identificado numa primeira leitura. Esta categoria foi subdividida para compor as três subcategorias presentes no caderno do professor da OLP: “retomada de algum ponto do passado”, “título sugestivo” e “comparação do tempo antigo com o atual”.

3.1.1.1 Retomada de algum ponto do passado

Na retomada de algum ponto do passado, tema da quarta oficina, onde o aluno é convidado a observar nas narrativas de memória lidas os pontos resgatados por cada memorialista. Observando a tabela 1, é possível constatar que na produção inicial, todos os alunos retomam algum ponto do passado em suas narrativas, corroborando com a ideia de familiaridade com o gênero, como ilustram os exemplos (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10).

(1)

*“... a minha história é uma loucura **com 16 anos fugi de casa com um soldado**”.*

(fragmento extraído de 1A)

(2)

*“... Então a igreja virou um depósito de cal. **Eu me interessei pela igreja e fui até o convento pedir ao frei para retomar a igreja...**”*

(fragmento de 1B)

(3)

*“Dona Juvina sofreu por causa do marido que bebia muito. [...] Mais chegou o dia que **D. Juvina ficou mais triste...**”*

(fragmento de 1C)

(4)

*“... **com meus 8 anos fui catequista e ainda não sabia ler corretamente...**”*

(fragmento de 1D)

(5)

*“Um grande **marco** na minha vida foi o **incêndio do convento...**”*

(fragmento de 1E)

(6)

*“**Quando eu era criança**, vivia pela rua brigando. Aos 8 anos minha mãe morreu e fui [...] morar com meu pai, mas depois de alguns anos meu pai morreu...”*

(fragmento de 1F)

(7)

*“Em 1995 um fato marcou minha vida que foi a **reconstrução da capela de São Miguel...**”*

(fragmento de 1G)

(8)

*“**Quando tinha 7 anos me apaixonei** por um escoteiro e namorei escondido com ele...”*

(fragmento de 1H)

(9)

*“No ano de 1962 quando eu estava na feira com meus pais trabalhando, **conheci um rapaz por nome Eduardo...**”*

(fragmento de 1I)

(10)

*“Eu e minha **vó é que ela foi uma mulher batalhadora** que criou seus filhos sozinha...”*

(fragmento de 1J)

Ao examinar os exemplos, observamos que todos eles revivem pontos do passado dos entrevistados, os exemplos 1, 3, 6, 8, 9 e 10 retomam lembranças de entes queridos, quer seja a de um grande amor como em 1A e 1I, ou a saudade deixada pela morte como em 1C e 1F, ou ainda, alguém por quem se sente grande admiração, como em 1J que exalta a determinação da avó. Tais lembranças são definidas por Bosi (2003a, p. 243) como lembranças

de família, recordações persistentes e matizadas em cada um de seus membros e, consistem o que a autora chama de memória una e diferenciada. Una por conter vínculos difíceis de separar e, diferenciada por pertencer a um grupo específico, o familiar. Tais lembranças são o que Halbwachs (2006, p. 45) denominou de marcos históricos, por terem contato com o passado, que o procede, condicionando a reconstituição histórica como nos exemplos 2, 4, 5 e 7. E, por estarem tão ligadas ao memorialista que Halbwachs (2006, p. 51) chamou-as de lembranças de primeiro plano da memória de um grupo, uma vez que estas destacam eventos e experiências que dizem respeito à própria vida do indivíduo ou de suas relações com esse grupo.

3.1.1.2 Título sugestivo

Na subcategoria “título sugestivo” apenas quatro alunos faz uso desse recurso na primeira produção, tal resultado tenha sido motivado por essa subcategoria só ter menção a partir da décima primeira oficina, quando os alunos produziram um texto coletivamente. Os trechos seguintes fornecem exemplos dessa subcategoria (11, 12, 13 e 14).

(11)

“Coisas da Vida”

(retirado de 1A)

(12)

“Um Doce de Vida!”

(retirado de 1D)

(13)

“Amor Precoce”

(retirado de 1H)

(14)

“Amor Proibido”

(retirado de 1I)

Após a realização das sequências didáticas, a maioria dos alunos, sete no total, apresenta em suas narrativas título adequado, criando assim, um

interesse maior à leitura e, onde podemos encontrar construções como nos exemplos (15, 16, 17 e 18).

(15)

“O poder da União”

(retirado de 2B)

(16)

“Amor sem Fronteiras”

(retirado de 2C)

(17)

“O milagre de São Miguel”

(retirado de 2G)

(18)

“Ontem tristeza, hoje alegria”

(de 2J)

3.1.1.3 Comparação do tempo antigo com o atual

A subcategoria “comparação do tempo antigo com o atual”, tema da sétima oficina, é empregada na produção inicial de quatro alunos como ilustram os exemplos (19, 20, 21 e 22).

(19)

“... ela morava em casa de aluguel [...] Hoje ela é aposentada, já tem sua casa, seus filhos estão casados e só uma filha ainda mora com ela e cuida dela”.

(fragmento de 1C)

(20)

“... com 8 anos fui catequista [...] Hoje tenho 78 anos, mas não desisti de ser católica...”

(fragmento de 1D)

(21)

“... antes a igreja era toda coberta por detalhes de barro que era sustentado por grandes ripas de madeira...”

(fragmento de 1E)

(22)

“... Hoje, tenho três filhos e cinco netos e dois bisnetos, meu esposo se aposentou devido a um problema de saúde...”

(fragmento de 1I)

Como pode ser visto a comparação empregada por estes alunos na primeira produção evidencia as mudanças ocorridas na vida dos entrevistados e não as ocorridas no lugar onde viveram, com exceção do exemplo (21). Após as sequências didáticas, esse número sobe para nove, acentuando a ênfase dada pela professora na sétima oficina, ênfase nas diferenças entre o tempo antigo e o atual, de forma quase que saudosista, quase identitária, como nos exemplos (23, 24, 25, 26 e 27)

(23)

*“... até que adotei uma menina **que hoje vive comigo...**”*

(fragmento de 2A)

(24)

*“... **Hoje estou com oitenta anos**, sou aposentada, quase não consigo andar, porque tenho problemas...”*

(fragmento de 2F)

(25)

*“... **Naquela época**, meu marido se dava muito com o dono da Usina Salgado. [...] **costumava ser às cinco horas da manhã...**”*

(fragmento de 2G)

(26)

*“... **Naquela época as moças eram loucas por soldado...**”*

(fragmento de 2H)

(27)

*“... **comecei a fazer bolo para meus filhos venderem [...] Hoje meu filho é dono de uma metalúrgica...**”*

(fragmento de 2J)

Como se constata, a evidência de mudança na vida do entrevistado permanece, mas pode-se perceber também, uma preocupação em trazer à tona as impressões deste, quando compara este sentir com a observação do presente, com a investigação do passado ressecado pelo tempo, com a expectativa de um futuro que a vontade constrói do presente em cima do passado. O aluno faz das lembranças do entrevistado o que Bosi (2003b, p. 443) chama de “extração”, não uma extração no sentido literal, mas aquela que “extraí ainda mais a realidade, só conservando o necessário aos fins utilitários que lhes fixa”.

É notório nesta subcategoria a presença aguçada da sensibilidade ao se retomar o passado, uma vez que as lembranças desse passado trazem à cada geração a memória de acontecimentos que permanecem como ponto de demarcação em sua história. As grandes festas, por exemplo, são recordadas com detalhes ou mencionadas com entusiasmo como nos exemplos (28, 29 e 30).

(28)

“A história da minha vida é uma loucura, porque aos dezesseis anos fugi de casa com um soldado. Isso me faz lembrar quando eles chegavam aqui no município do Ipojuca, era uma verdadeira festa, porque eles pareciam uma espécie de presidente...”

(fragmento de 2A)

Bosi (2003a, p. 418) aponta para algumas características acerca das recordações dos idosos, que segundo a autora, se baseiam, muitas vezes, nas pedras, muros, prédios da cidade amada por estes. A devoção por costumes e crenças faz aflorar a lembrança da reconstrução de capelas como em:

(29)

“Assim a igreja foi restaurada colocamos os bancos e pedi que fizessem uma placa para cada um, colocando o nome da família que doou...”

(fragmento de 2G)

(30)

“Todo o convento foi restaurado pelo povo de Ipojuca com nossas próprias mãos com muita fé e coragem que hoje não se encontra mais”.

As primeiras narrativas (produção inicial) desta pesquisa foram produzidas na terceira oficina que segundo o caderno do professor da OLP, constitui um diagnóstico sobre o que os alunos conheciam acerca do gênero, suas experiências de leitura e as características do gênero já dominadas. Tais informações, acerca da importância da primeira produção para o desenrolar das oficinas, são mencionadas apenas nesta parte do caderno do professor, mais para explicitar um propósito do concurso “caso a produção do aluno fosse selecionado como semifinalista da Olimpíada, o professor precisaria levar a primeira produção para o encontro regional”, que para asseverar tamanha importância dessa produção. Esse talvez seja um dos pontos pelo qual não se alcançou a totalidade do uso dessa subcategoria na produção final.

3.1.2 Organização sequencial

A organização sequencial pertencente ainda a primeira parte do folhado constitui, segundo Bronckart (2003, p. 217), elementos essenciais da textualidade, uma vez que ao produzir um texto o agente produtor dispõe dessas representações. Na organização sequencial, nossa análise se limitou ao emprego do “narrador em primeira pessoa” e ao emprego de “adjetivos e advérbios que ajudam a enriquecer a descrição”.

3.1.2.1 Narrador em primeira pessoa

Esta subcategoria compreende uma das principais características das narrativas de memória. E, pelo quantitativo de alunos, oito, que faz uso desse recurso já na primeira produção, reforçam o que Moisés (1997, p. 161), caracteriza como memória do “eu”, afirmando que onde houver a presença de relatos pessoais, conseqüentemente, a narrativa se dará na primeira pessoa. Tal resultado reforça também as orientações dadas na terceira oficina, na qual os alunos deveriam escrever seu primeiro texto de memória, ocupando o lugar o memorialista, como se fosse o próprio entrevistado. Na produção final, esse número alcança sua totalidade.

3.1.2.2 Emprego de adjetivos e advérbios

A subcategoria “emprego de adjetivos e advérbios” que ajudam a enriquecer a descrição, cinco alunos faz uso desse recurso na primeira produção, sem muita riqueza de detalhes, de pormenores e pouquíssima preocupação em envolver o leitor com a narrativa como nos exemplos (31 e 32).

(31)

*“Ela se casou e teve **um filho**, ele é **a coisa mais linda do mundo...**”*

(fragmento de 1A)

(32)

*“Após o enterro ela ficou **sozinha com os filhos e sem casa**, porque a casa que ela morava era **de aluguel...**”*

(fragmento de 1C)

Tais exemplos comprovam a dificuldade do grupo em reconhecer as descrições solicitadas na quinta oficina e o uso das mesmas no trabalho destinado ao envolvimento do leitor com a narrativa, pois é através da descrição (evocação) do que se via e/ou principalmente se sentia ao recordar uma história individual ou coletiva que a narrativa atinge seu propósito que é o de encantar. Esse encantamento é chamado por Bosi (2003b, p. 44) de

evocação, pois ao evocar lembranças o sujeito mnêmico não só lembra uma ou outra imagem. Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca, ele a está vivendo atualmente e com uma intensidade nova.

A autora afirma, ainda, que:

Antes de abrir as páginas de um livro de memórias seríamos capazes de lembrar pouca coisa: o assunto, algumas personagens mais caracterizadas. Ao nos envolvermos na leitura (descrições) as imagens nos parecem tão reais com toda a sua força e cor que, os pormenores esquecidos ressurgem de tal maneira que podemos sentir as mesmas emoções que acompanharam o nosso primeiro contato com a obra (2003b, p. 56 e 57).

Na produção final, o número de alunos que passam a fazer uso desse recurso chega à totalidade, acarretando construções bem mais elaboradas como pode ser visto nos exemplos (33 e 34).

(33)

*“As meninas eram **muito fogosas...** Foi numa dessas festas que conheci **um moreno cor jambo**, fiquei **muito interessada nele...**”*

(fragmento de 2A)

(34)

*“Certo sábado **por volta das oito horas**, ele foi **a uma venda beber**, quando o **inesperado** aconteceu. O tumor se agravou e **imediatamente ele foi internado no Hospital de Santo Cristo**, quando a notícia chegou, meu marido já **estava morto.**”*

(fragmento de 2C)

Este último exemplo transcende o sentimento individual que Bosi (2003a, p. 423) define como vínculos difíceis de separar, pois encontram-se enraizados nas lembranças do grupo doméstico, que se constitui uma espécie de elo que liga os velhos aos novos. Outro fragmento que comprova esse vínculo está presente no exemplo (35).

(35)

*“Criei **essa criança** como se fosse **minha filha**, com **muito amor e carinho**. Ela casou e teve um filho, que é **a coisa mais linda do mundo!** **infelizmente** não posso mais vê-lo”.*

(fragmento de 2B)

3.2 Mecanismos de textualização

A categoria mecanismo de textualização compreende a segunda parte do folhado, ela articula a progressão textual, organizando os elementos constitutivos da narrativa como marcadores de conexão, de coesão nominal e coesão verbal.

3.2.1 Uso do léxico da época evocada

O uso do léxico da época evocada surge nas narrativas de memória como subcategoria que constitui uma particularidade nas narrativas, uma vez que seu uso só foi efetivado pelos alunos, após a aplicação das sequências didáticas e, apenas, três alunos passaram a fazer uso desse recurso em situações como nos exemplos (36, 37 e 38).

(36)

*“... Lavei **roupa de ganho** – lavar roupa para fora...”*

(fragmento de 2A)

(37)

*“... em quase todos os engenhos tinha **rendeiros** – senhores de engenho antigamente...”*

(fragmento de 2B)

(38)

*“... então com dez filhos para criar, os deixava em casa, um cuidando do outro e ia **tirar conta** – cortar cana...”*

(fragmento de 2F)

3.2.2 Expressões que ajudam a localizar o leitor

Para falar da coesão verbal na narração convém lembrar que todo discurso resulta num ato de produção e que todo tipo de discurso carrega um conjunto de processos particulares. Convém lembrar também, que o mesmo não acontece com os eixos de referência temporal, que variam conforme esses tipos de discurso. Segundo Bronckart (2003, p 284), “os mundos específicos dos discursos da ordem do NARRAR são disjuntivos do mundo ordinário e, como tal, marcado por uma origem espaço-temporal”. Na medida em que o mundo discursivo da narração é disjuntivo e autônomo ele é ancorado por uma origem absoluta, trazida às narrativas de memória pela subcategoria “expressões que ajudam a localizar a época evocada”, na qual, seis alunos fazem uso desse recurso já na produção inicial. Após a aplicação das sequências didáticas, esse número chega à totalidade, onde podemos encontrar construções como nos exemplos (39, 40, 41 e 42).

(39)

“No ano de 1962 quando eu tava na feira com meus pais trabalhando...”

(fragmento de 1I)

(40)

“Nessa época meu marido se dava muito com o dono da Usina Salgado...”

(fragmento de 2G)

(41)

“... eu estudava na escola Paroquial São Miguel por volta de 1943. [...] Ao passar dos tempos a menina cresceu...”

(fragmento de 2H)

(42)

“Passaram-se alguns meses e começamos a namorar. A princípio meus pais não acreditavam em nosso namoro...”

(fragmento de 2I)

Ao examinarmos esses trechos de narração, observa-se que esse tipo de origem marca uma relação de deslocamento entre o início de processo narrativo e de seu eixo de referência temporal. Nas narrativas de memória, os processos são claramente apresentados em uma ordem deslocada em relação à da diegese¹, ou seja, os processos são apresentados anteriores a fase atual.

3.2.3 Verbos no pretérito perfeito e imperfeito

Outra subcategoria a ser analisada, diz respeito aos mecanismos de coesão verbal que, surge, nas narrativas de memória, no emprego dos verbos no passado como marcador de um tempo do qual se lembra e já se foi. A oitava oficina foi destinada ao trabalho com os verbos no pretérito perfeito e imperfeito, onde, já nas primeiras produções, a totalidade dos alunos faz uso tanto do pretérito perfeito quanto do imperfeito; de modo quase intuitivo, uma vez que, nas atividades propostas como apresentação de um texto sem os

¹ Ato de narrar ou contar uma história. = NARRAÇÃO

verbos, de modo que os alunos a preencham, a localização dos verbos no texto apresentado e a classificação destes. Esta última atividade os alunos não conseguiam distinguir quando se tratava de pretérito perfeito ou imperfeito. A oficina mostrou-se bastante proveitosa, uma vez que ajudou os alunos a distinguirem um tempo verbal do outro e a perceber que nas narrativas de memória o uso do pretérito perfeito marca as ações que se destacam, como pode ser visto nos exemplos (43 e 44).

(43)

“... **fugi** de casa com um soldado. [...] Foi numa dessas festas que **conheci** um moreno, cor jambo, **fiquei** muito interessada nela...”

(fragmento de 2A)

(44)

“... ele **descobriu** que tinha uma doença muito grave [...] e sabia que a qualquer hora poderia morrer.[...] Ele **ficou** dois dias...”

(fragmento de 2C)

Já o uso do pretérito imperfeito marca o tempo de lembrar, que se constitui como o tempo da memória, da saudade salvadora por ser segundo Benjamin (*apud* BOSI, 2003b, p. 33),

a rememoração uma retomada salvadora do passado, nos depoimentos biográficos é evidente o processo de reconhecimento e de elucidação.

E, essa retomada salvadora do passado pode ser visto nos exemplos (45 e 46).

(45)

“... **tudo era diferente**, as coisas eram mais difíceis...”

(fragmento de 2D)

(46)

“... **um senhor que morava** na casa dos romeiros...”

3.3 Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos compreendem a última parte do folhado e, como dito, na fundamentação teórica, contribui para estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto. Essa responsabilidade enunciativa se presentifica em instâncias formais ou informais ao texto, denominadas por Bakhtin (2003) de autor e narrador. Nas narrativas de memória, sejam memórias literárias ou autobiográficas, a posição enunciativa é bem definida, uma vez que o ângulo pelo qual os acontecimentos são vistos é uno. Uno porque, nesses gêneros, o autor é narrador de suas memórias, e logo, a voz que surge procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual, é ela quem intervém para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado, como ilustram, respectivamente, os exemplos (47 e 48).

(47)

“... Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis; nada menos”.

(ASSIS, 1999, p. 41)

(48)

“Era bonita, fresca, saía das mãos da natureza, cheia daquele feitiço, precário e eterno, que o indivíduo passa a outro indivíduo, para os fins secretos da criação”

(ASSIS, p. 59)

Ao examinar os exemplos 47 e 48, observamos o que Bronckart (2003, p. 328), chama de voz neutra, onde o emprego do eu é, fundamentalmente, um marcador de identidade, mostrando um processo suplementar de fusão do narrador e da voz que põe em cena, de algum modo, o narrador assume o seu personagem.

As narrativas propostas pela Olimpíada de Língua Portuguesa apresentam um posicionamento enunciativo variado, uma vez que ao recordar as lembranças relatadas, temos a presença do autor (aluno) que assume a voz e posicionamento valorativo do narrador (idoso). Nessa condição

de produção, ao redigir o texto de memória não basta recontar o que se ouviu na entrevista. O aluno precisa reinterpretar essa escuta, se posicionar no lugar do outro garantindo, assim, a natureza literária da narrativa, trazendo à tona a função ideológica, posição axiológica do narrador, ou seja, a visão de mundo do entrevistado. Tal “acontecimento artístico” faz do sujeito que lembra (idoso) um controlador do que será escrito e segundo Bakhtin (2003, p. 175),

o autor se tornará próximo da personagem apenas onde não há pureza da autoconsciência, onde, sob o poder da consciência do outro, ele toma consciência de si no outro dotado de autoridade... Numa união entre duas almas e não entre espírito e alma.

Nesta situação o autor é, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão às narrativas de memória seu aspecto definitivo, é ele segundo Bronckart (2003, p. 320),

quem decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe o modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, quem seleciona e organiza os tipos de discurso, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização.

Assim, na responsabilidade enunciativa serão analisadas duas subcategorias a “distinção entre escritor e narrador” e “uso da pontuação”.

3.3.1 Distinção entre autor e narrador

Ao observarmos a tabela 1, percebermos que na primeira produção, apenas dois alunos fazem uso desta subcategoria, como pode ser visto nos exemplos (49 e 50).

(49)

*“... Bom não tive nenhum filho, mas adotei uma menina, [...] **porque meu sonho era ter uma filha** e meu marido havia falecido...”*

(fragmento de 1A)

(50)

*“... Hoje, tenho três filhos, cinco netos e dois bisnetos, meu esposo se aposentou devido a um problema de saúde, mas **sou muito feliz apesar de***

estar muito doente. Agradeço a Deus por ter conquistado meu esposo Eduardo”.

(fragmento de 1I)

Como se constata nos exemplos, o autor evoca emoções e sentimentos do entrevistado, quando exalta a tristeza de D. Antônia por não poder ter filhos e satisfação de D. Risoleta que, mesmo em meio às amarguras da vida consegue se considera feliz por ter encontrado o grande amor de sua vida. Após aplicação das sequências didáticas esse número sobe para 9, aparecendo construções como nos exemplos (51, 52 e 53).

(51)

*“... o convento foi construído. Todo ele pelo povo de Ipojuca com nossas próprias mãos, **com muita fé e coração que hoje não se encontra mais**”.*

(fragmento de 2E)

(52)

*“... **Sou uma mulher muito religiosa e, me interessei pela Igreja...**”*

(fragmento de 2G)

(53)

*“No dia que **não o via sentia uma tristeza dentro do meu coração**. Todos os dias queria ver aqueles lindos olho e seu sorriso que me encantava e me enchia de alegria”.*

(fragmento de 2I)

Note-se que no exemplo (51) o uso da primeira pessoa do plural mostra o sentimento de fé comungado por toda comunidade, já em (52) a primeira pessoa do singular traz a voz e marca a fé pessoal do entrevistado. No (53) vemos a ênfase bastante acentuada no sentimento amoroso da entrevistada pelo esposo.

3.3.2 Uso da pontuação

A subcategoria “uso da pontuação” nas narrativas de memória tem como foco o emprego do travessão, do ponto de exclamação e das reticências. Essa subcategoria, assim como a subcategoria “uso do léxico da época evocada”,

apresenta particularidade, uma vez que, na primeira produção, nenhum aluno fez uso desse recurso, não condizendo com o resultado das atividades, exercícios de uso da pontuação, propostas pela sexta oficina. Nela, os alunos responderam às atividades sem maiores dificuldades. Na sétima oficina, foram feitas várias indagações acerca da sensibilidade do narrador, ao remontar o tempo antigo, e da importância de se preservar esses sentimentos, fazendo uso das reticências, do travessão e do ponto de exclamação como recurso para manter a posição axiológica do narrador. Na produção final, o número sobe para 9 os alunos que passaram a fazer uso dessa subcategoria, em construções, como ilustram os exemplos (54, 55, 56, 57, 58 e 59).

(54)

*“... Foi numa dessas festas que conheci um moreno, **cor jambo...** Fiquei **interessada nele...**”*

(fragmento de 2A)

(55)

*“... Sofri muito com sua **morte...** Nunca pensei em casar novamente, pois ele foi o único a quem **amei! Sofri muito após sua morte...** Passei muita fome... Lavei roupa de ganho – **lavar roupa pra fora**”*

(fragmento de 2A)

(56)

*“... meu marido era uma pessoa **assim – próxima – do dono da Usina**”*

(fragmento de 2 B)

(57)

*“... meu marido faleceu cedo – **aos 30 anos.***

(fragmento de 2C)

(58)

*“... Decidi ser católica desde minha infância, mas falo em ser católica não pelo fato de ir à igreja ou ter uma religião, mas sim levar para as outras pessoas a fé, o amor e a paz. **Mas me orgulho bastante de ser católica!***

(fragmento de 2D)

(59)

*“... decidi que **ele – meu protetor – deveria voltar para seu lugar de origem.**”*

(fragmento de 2G)

Ao examinar a produção final, percebe-se que os alunos passaram a fazer da pontuação ao longo de toda a narrativa, os exemplos (54) e (55) ilustram muito bem, uma vez que ambos pertencem ao mesmo texto. No primeiro tem-se o emprego das reticências com propósito suspensivo, onde o autor permite que outro conclua seu pensamento. De modo a dar a entender o interesse que a entrevistada tinha pelo futuro esposo. No segundo exemplo tem-se nas reticências, um propósito expressivo marcador do sofrimento da entrevista pela perda do ser amado, ainda nesse exemplo, o uso do travessão, mostra a preocupação do autor em explicar uma expressão “roupa de ganho” que, possivelmente, o leitor desconhece. Nos demais exemplos o emprego desse recurso, surge sempre com o propósito trabalhado na sétima oficina, manter a presença dos sentimentos, sensações e/ou ressentimentos do narrador.

4 AS SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO NA PROPOSTA DA OLP

Bazerman (2007, p. 110) postula que “o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social”, ou seja, a linguagem está ligada aos relacionamentos e cooperação do indivíduo com outras pessoas, aos sentimentos de segurança, de ansiedade, à totalidade de emoções, à proximidade e distanciamento em relação deste com os outros e, principalmente, à consciência desse indivíduo e dos outros. É pensando na linguagem como forma de interação social que analisaremos as interações presente na sequência didática proposta pela OLP.

Em “Marxismo e filosofia da linguagem” Bakhtin (1999, p. 112 e 113) metaforiza a “palavra”, afirmando ser esta “uma ponte entre as pessoas”, na qual de um lado encontra-se o locutor e do outro seu interlocutor. Nessa visão o autor atribui à linguagem o fenômeno de interação social, onde o interlocutor ocupa o lugar de sujeito ativo na constituição do sentido e a linguagem articula o linguístico, o social e o ideológico.

Ao inserir a enunciação no contexto social mais amplo Bakhtin (1999, p. 113) não só enfatiza a importância da situação de produção, incluindo os “atos sociais de caráter não verbal”, como explicita a verdadeira substância da língua, ou seja, sua realidade fundamental, constituída pelo “fenômeno social da interação verbal”, que propicia as circunstâncias para a evolução real da língua: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, p. 112).

Assumida como forma de interação, a linguagem estabelece a relação do lingüístico com o extralingüístico e instancia o discurso, uma vez que toda palavra procede de alguém e dirige-se para alguém. Assim, a realização da palavra como signo concreto é determinada pelas relações sociais, pelos interlocutores e pela situação de produção. Situação de produção essa, reagrupada por Bronckart (2003, p. 93) em dois conjuntos, o primeiro referindo-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao mundo subjetivo.

No mundo físico a produção de texto é tida como forma de “comportamento verbal concreto”, devendo ser considerado o lugar de produção, o momento de produção e os interactantes.

No mundo social e subjetivo a produção de texto é tida como atividade de formação social e se constitui como “interação comunicativa” repleta de normas, valores, regras, etc. Nesse contexto sociosubjetivo também deve ser considerado o lugar social, a posição social dos interactantes e os objetivos da interação. Após essa distinção, Bronckart (2003, p. 95) afirma ser necessário reconhecer que a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única (salvo casos raros de co-escritura), que deve ser definida ao mesmo tempo, de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sociosubjetivo, podendo ser chamada essa entidade de enunciador ou agente-produtor, ou ainda, autor, sendo esta última adotada aqui.

Nas interações presentes no decorrer das oficinas, considerando o mundo físico, temos como lugar de produção a escola, o momento de produção cerca de 90 minutos, o enunciador (professor), quase sempre, se utiliza da modalidade oral para um interlocutor (aluno). No mundo sociosubjetivo as interações tem como lugar social, o contexto escolar, a posição social do enunciador assumindo seu papel de professor, dirigindo-se oralmente ao interlocutor, que tem nesse momento o estatuto de aluno e o objetivo dessa interação se configura na aquisição do conhecimento gradativo para a produção do gênero memórias literárias.

As interações presentes nas oficinas se deram, quase todas, na situação de produção já mencionada, salvo a segunda oficina, na qual o contexto era um salão (local da exposição), a posição social assumida pelo enunciador (aluno) era a de expositor, que se dirigia ao interlocutor (convidados) com objetivo de explicar a origem dos objetos e as histórias que estes representavam para seus possuidores.

As entrevistas e a produção das narrativas de memória se constituíram também num contexto de produção bem diferenciado das demais oficinas. Havendo necessidade de distinção entre o mundo físico e o mundo sociosubjetivo para as entrevistas, mas não para a produção das narrativas, uma vez que esta pode se constituir numa co-escritura (polifonia), que envolve

tanto autor (aluno) quanto narrador (idoso). Nessa outra acepção, a noção de enunciador é a mesma adotada pelos narratólogos, denominadas por estes de narrador e segundo Bronckart (2003, p. 95) designa um “construto teórico”, uma “instância puramente formal”, a partir da qual são distribuídas as vozes que se expressão em um texto.

Nas interações de produção da modalidade oral em que se considera o mundo físico, temos na entrevista com o idoso, um emissor (idoso) e um receptor (aluno) situados no mesmo espaço-tempo, uma vez que o emissor pôde responder diretamente ao receptor, podendo, nesse caso, também assumir a condição de co-produtor ou de interlocutor.

Nas interações de produção da modalidade oral pertencentes ao mundo sociosubjetivo vê-se na entrevista com o idoso, o lugar social como a casa deste numa interação informal, onde a posição que o emissor (idoso) desempenha na interação em curso é a de entrevistado e, à posição social que o receptor (aluno) desempenha é a de entrevistador, sendo o objetivo dessa interação a coleta das lembranças desse idoso. Já nas interações de produção da modalidade escrita as narrativas de memória têm como lugar social a escola numa interação formal entre as instâncias do autor, do narrador para um leitor, em que a posição social do agente-produtor (aluno) é a de autor em parceria com a do enunciador (narrador) para um receptor que exerce a posição social de leitor, sendo o objetivo dessa interação um resgate das histórias que, se não contadas serão esquecidas.

Além das interações existentes, durante todo o percurso da sequência didática proposta pela OLP, os alunos tiveram acesso há várias situações reais de produção, na qual o contexto de produção era bem definido, fazendo com que o aluno mobilizasse seu conjunto de conhecimentos (representações) referentes ao contexto físico e social, ao conteúdo temático mobilizado, no momento da produção, e ao seu próprio estatuto de agente (capacidades de ação, intenções e motivos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, a pesquisa nasceu de um incômodo surgido nas aulas de Produção Textual. Convidada a inscrever-se na Olimpíada de Língua Portuguesa sem maiores esclarecimentos ou direito a questionamentos, tendo por opções aceitar ou rejeitar, preferimos à primeira, uma vez que nesta o solo nos pareceu mais frutífero.

A pouca experiência com o fazer científico acarretou muitos percalços que acreditamos terem sido motivadores para o enriquecimento deste projeto inicial. Observações científicas possibilitaram revisões e alterações até o encontro do trajeto pelo qual seguir para investigar o tema. Após as idas e vindas das escritas e reescritas, deu-se a pesquisa por concluída, ainda que não fechada ou definitiva, mesmo porque, nada pode ser definitivo dentro do fazer científico. As investigações devem criar discussões, indagações e questionamentos que reflitam sobre a prática e encorajem novas pesquisas e, conseqüentemente, novos conhecimentos.

Nosso objetivo geral, com o trabalho consistia em investigar os resultados da sequência didática apresentada pela Olimpíada de Língua Portuguesa, a partir das produções iniciais e finais dos educandos. Separamos da vida estudantil um momento relevante para o percurso almejado, a oitava série do Ensino Fundamental.

Na intenção em dar conta do objetivo geral, dividimos a pesquisa em três tópicos, que procuraram analisar: a) o que os alunos já conheciam sobre o gênero – produção inicial; b) o conhecimento adquirido após as oficinas – produção final e c) as interações existentes neste processo.

Os resultados da análise das produções de dez alunos da 8ª série da Escola Estadual Paroquial São Miguel, antes e após a aplicação da sequência didática proposta pela OLP, revelaram transformações importantes nas capacidades de linguagem desenvolvidas nesses alunos. Os textos analisados revelaram que das dez subcategorias, cinco delas: a) o retorno a algum ponto do passado; b) narrador em primeira pessoa; c) adjetivos e advérbios que enriquecem a descrição; d) expressões que ajudam a localizar o leitor; e) os

verbos no pretérito perfeito e imperfeito; os alunos mostraram aptidão já na produção inicial. Percebemos ainda, que as capacidades desses alunos aperfeiçoaram-se, no decorrer das oficinas, de forma a um melhor desempenho na produção final.

Esse dado nos permitiu concluir que o trabalho com produção textual oral ou escrito, embasado numa Pedagogia de Projetos faz do aprender uma ação interativa. Ação, porque o aluno aprende no processo de produção, levantando dúvidas e pesquisando. Interativa, porque cria relações, incentivando novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Afinal, aprender fazendo, agindo, experimentando é o modo mais natural e intuitivo de aprender.

Quando falamos em Pedagogia de Projetos estamos nos referindo a uma lógica educativa bastante diferenciada do que se vem fazendo na maioria dos processos educacionais. Mudar a lógica educativa significa romper com tradições e a Pedagogia de Projetos apresenta diversas propostas de ruptura: romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, com a fragmentação dos conteúdos em disciplinas, em séries e em períodos letivos predeterminados, como horários semanais fixos e bimestres, romper com o protagonismo do professor nas atividades educativas (interação entre os participantes), romper com o ensino individualizado e com a avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados e voltada exclusivamente para selecionar os alunos dignos de certificação.

A idéia central da Pedagogia de Projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que aprender seja algo abstrato ou fragmentado. O aluno que compreende o valor do que está aprendendo, desenvolve uma postura indispensável: a necessidade de aprendizagem. Acreditamos ser esta a maior contribuição da OLP, uma vez que põe em prática a proposta da Pedagogia de Projetos.

Embora, documentos oficiais prevêem o enfoque, em sala de aula, do texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte ao funcionamento cognitivo. A virada discursiva ou enunciativa

no que diz respeito ao enfoque dos textos e seus usos em sala de aula passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir dos PCNs. Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Os resultados apontaram que tal concepção de aprendizagem para o trabalho com gêneros textuais, cria contextos de produção precisos, efetuando atividades ou exercícios múltiplos e variados, permitindo aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral ou escrita, em situações de comunicação diversas. Favorecendo ao aluno ter uma representação real da situação de produção como os interactantes, a finalidade, sua posição como autor ou interlocutor, além das técnicas para elaborar os conteúdos, o planejamento do texto e o vocabulário apropriado.

A exploração dos dados permitiu, ainda, observar que os alunos chegaram, gradativamente, a exploração das especificidades dos gêneros textuais, em particular, a narrativa de memória, permitindo uma reflexão maior sobre este gênero e uma compreensão melhor sobre questões de ordem social, uma vez que possibilitou um resgate das histórias que muitas vezes ficavam esquecidas pelos idosos por falta de uma escuta, de um ouvinte atento disposto a registrá-las e recontá-las. Numa oportunidade única de construir a arte do encontro não só do passado com o presente numa dimensão puramente temporal, mas num encontro geracional entre aqueles que possuem uma densa experiência de vida percorrida em diferentes estradas com aqueles que ainda estão no intermezzo da caminhada.

A sequência didática apresentada no caderno do professor da Olimpíada de Língua Portuguesa sob a forma de oficinas, supõe um rico processo de interação em aula, com a participação e orientação do professor como parceiro mais experiente e conhecedor do conteúdo que ensina. Além de criar um campo que favorece apropriação, por parte dos alunos, de um dos

instrumentos culturais elaborados historicamente pelo homem, os gêneros textuais. As oficinas favoreceram, ainda, aos professores saciar alguns anseios e dúvidas sobre o *modo de pensar* e o *modo de fazer* o ensino dos gêneros escritos e orais de maneira mais satisfatória. Planejando etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final.

Outra vantagem desse tipo de trabalho é que leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende.

Aos alunos favoreceu um contato com a leitura e, a escrita de variados gêneros textuais pertencentes tanto à modalidade oral quanto à modalidade escrita. Entre esses gêneros podemos destacar: a entrevista com o idoso, a exposição, o convite preparado para a exposição, as placas informativas dos objetos expostos, o filme, a pesquisa do idoso e, principalmente, a produção das narrativas de memória.

É importante enfatizar que a ideia central do trabalho com sequências didáticas “é de que se devam criar situações com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores” (MARCUSCHI, 2002).

Para finalizar reafirmamos a certeza de que numa sociedade da informação como a nossa, o professor já não pode, com certeza, ser considerado o único detentor de um saber que apenas lhe basta transmitir. É preciso ser capaz de se orientar no meio dos saberes tornando-se de algum modo, parceiro de um saber coletivo, que lhe compete organizar situando-se, assim, na vanguarda do processo de mudança.

As exigências do mundo contemporâneo impõem que ofereçamos aos alunos competências básicas que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, que por sua vez, permitam sua formação como cidadãos críticos e reflexivos.

Dessa forma, narrar essa “história” foi de grande valia, uma vez que se vislumbrou, a partir desta, outro olhar sobre a Pedagogia de Projetos e,

consequentemente, sobre a OLP. A perspectiva “narrativa”, o diálogo entre a Linguística, a Literatura e a Sociologia constitui o clímax desse trabalho, não nos permitindo um desfecho de conto de fadas, pois do contrário seria dada por encerrada, mas um desejo de contar histórias tão “emocionantes” quanto esta. Embora, fique a certeza de que outras pesquisas virão, pois não ignoramos que “esta história” seja a penas o começo de uma longa narrativa.

REFERÊNCIAS

- AGUILLERA, Cintia Gonzaga. **Pedagogia de Projetos**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/1020/1/Pedagogia-De-Projetos/pagina1.html>> Acesso em 10 de set. 2010.
- ANDRADE, Clara Regina e ALTENFELD, Anna Helena. **Se bem me lembro.../ Caderno do Professor da Olimpíada de Língua Portuguesa**. Cenpec: Fundação Itaú Social. Mec. São Paulo, 2008.
- ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Trad. NASSETTI, Pietro. Martin Claret. São Paulo, 2007.
- ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 27ª ed. Ática. São Paulo, 1999. Lit.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando Dizer É Fazer**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1990.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática: Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Publifolha. São Paulo, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec. São Paulo, 1999.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Martins Fontes. São Paulo, 2003.
- BARROS, Danieli Martí. **A Memória**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/11.shtml>>. Acesso em 23 julho. 2009
- BARTHES, Roland. **Análise Estrutural da Narrativa: Pesquisa semióticas**. 4ª ed. Vozes. Petrópolis, 1976.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. (Org.) HOFFNAGEL, Judith Chambliss e DIONÍSIO, Angela Paiva. Cortez. São Paulo, 2007.
- BORGES, Jorge Luis. **Funes, O Memorioso**. Trad. FRANCIOTTI, Marco Antonio. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/funes.htm>>. Acesso em 8 de set. 2010.
- BOSI, Ecléa. **Memórias e Sociedade: Lembranças de velhos**. 10ª ed. Companhia da Letras. São Paulo, 2003a.
- _____. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de psicologia social**. Ateliê Editorial. São Paulo, 2003b.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: Concietos-Chave**. (Org.) BRAIT, Beth. 4ª ed. Contexto. São Paulo, 2008.

BRONCKAR, Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. MACHADO, Anna Raquel e CUNHA, Péricles. EDUC. São Paulo, 2003.

BUARQUE, Chico. **Leite derramado**. Companhia das Letras. São Paulo. 2009. Lit.

CARDOSO, Maísa. **Percurso dos Gêneros do Narrar do Ensino de Língua Materna: Um diálogo com foco nos alunos**. Dissertação. Paraná 2009
COSTA, Lígia Militz da. **A poética de Aristóteles**. Ática. 2ª ed. São Paulo, 2006.

CORDEIRO, Gláís Sales. AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de & PRADO, Vanda Lúcia. **Escrevendo Narrativas de Viagens**. Université de Genève, Suisse. São Paulo, 2000.

DIEL, Astor Antônio. **Memória e Identidade: Perspectiva para a história**. In: Cultura Histórica: **Memória, identidade e representação**. EDUSC. Bauru. São Paulo, 2002.

DIJK, Teun A. Van. **El Discurso como Interaccion Social: Estudios sobre El discurso II uma interaccion multidisciplinar**. Gedisa. Barcelona, 1997.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. **Memória e Velhice: do lugar da lembrança**. In: **Velhice ou Terceira Idade**. (org). MORAIS, Miriam e BARROS, Lins de. FVG. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2000.

FRAGOSO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 483-502. São Paulo, 2005.

FOX, Men. **Guilherme Augusto de Araújo Fernandes**. Brinque-Book. São Paulo, 1995. Lit. Inf.

GABRIEL, Carmem Tereza. **Usos e Abusos do Conceito de Transposição Didática: Considerações a partir do campo disciplinar da história**. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/gt0509.htm> >. Acesso em 13 junho. 2010.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7ª ed. Ática. São Paulo, 2006.

GENETTE, G. **Fronteiras da narrativa**. In: **Análise Estrutural da Narrativa**. Trad. MARTINS, Fernando Cabral. Veja. Lisboa, 1995.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2ª ed. Martins Fontes. São Paulo, 1987.

- GOETH, Johann Wolfgang. **Memórias: A poesia e verdade**. Vol. 2. Universidade de Brasília. Brasília, 1986.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. Trad. SIDOU, Beatriz. Centauro. São Paulo, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-Ação Pela Linguagem**. Contexto. São Paulo, 1997.
- LINO, Denise e KEMIAC, Ludmila. **Professores com a mão na massa: Relatos de experiências de ensino de língua portuguesa e de literatura**. CDU - UFCG Campina Grande, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e compreensão**. Parábola. São Paulo, 2008.
- _____. Gêneros textuais: o que são e como se constituem. UFPE, Mimeo. Recife, 2002.
- _____. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Lucerna. Rio de Janeiro, 2005.
- MARQUES, Gabriel Garcia. **Viver para Contar**. Trad. NEPOMUCENO, Eric. 2ª ed. Record. Rio de Janeiro, 2003.
- MOISES, M. **A criação literária: prosa II**. 17ª ed. Cutrix. São Paulo, 1997.
- MOISES, M. **A análise literária**. 15ª ed. Cutrix. São Paulo, 2008.
- MORO, M. **Crianças com Crianças, aprendendo: Interação social e construção cognitiva**. Cadernos de Pesquisa, 79, 1991. 31-43.
- NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa: características usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração, vol. 1, nº 03. 2º sem, São Paulo, 1996
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral: Uma polêmica**. Brasiliense. São Paulo, 1987.
- NUNES, Benedito. **O Tempo na Narrativa**. Ática. São Paulo, 1988.
- Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o futuro**. Disponível em: <http://ww2.itaub.com.br/itausocial/site_fundacao/LeituraEEscrita/OlimpiadaDeLinguaPortuguesaEscrevendoOFuturo.aspx>. Acesso em 10 de junho de 2010.
- OLIVEIRA, Marta Korl de. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento. Um processo histórico**. Scipione. São Paulo, 1997.

PERRET-CLERMONT, A. N. **A construção da Inteligência pela Interação Social**. Divulgação Cultural, Lisboa, 1979.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. Martins Fontes. São Paulo, 1992.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Zahar. Rio de Janeiro, 1977.

POLIDORO, Lurdes de Fátima. STIGAR, Robson. **A Transposição Didática: A passagem do saber científico para o saber escolar**. Revista de Teologia & Cultura. Ciberteologia, ano VI , nº 27, junho. 2010.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, vol. 2, nº 3. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **Memória e Identidade Social: Estudos históricos**, vol. 5, nº 10. Rio de Janeiro, 1992.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **Por uma Poética das Memórias literárias**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/11.shtml>>. Acesso em 3 julho. 2009.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. José Olímpio. Rio de Janeiro, 1953. Lit.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS. São Paulo, ano IV, n. 8, fev. 2008, 20 p.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS. São Paulo, ano IV, n. 9, jun. 2008, 24 p.

REVISTA NA PONTA DO LÁPIS. São Paulo, ano IV, n. 10, dez. 2008, 24 p.

REVISTA PONTA DO LÁPIS. São Paulo, ano V, n. 11, agosto. 2009, 53 p.

ROAZZI, A e BRYANT, P.E. **Interação Social e Inferência Lógica**. Mímeo (artigo ainda não publicado). UFPE. Recife, 1999.

SACCHETTO, Maria Elizabeth e SCAFUTTO, Maria Luiza. **Gêneros Textuais: Reflexão e ensino**. Disponível em: <http://www.cesjf.br/cesjf/revistas/cesrevista/edicoes/2008/generos_texturiais.pdf>. Acesso em 13 junho. 2010.

SILVA, A. C. T. **Orientações para o primeiro projeto de pesquisa**. In: _____; BELLINI, L. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação: formação de professores**. Eduem. Maringá, 2005, p. 55-67. EAD n. 2.

SILVA, Dora Rosa da e MOSER Sandra Maria Coelho de Souza. **O Gênero Discursivo nas Aulas de Língua Materna e o Desenvolvimento de uma Postura Crítica**. Artigo.

SÉRGIO, Ricardo. **Recanto das Letras**. Disponível em <<http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/681198>>. Desde 5 outubro 2007.

SOMMER, Robert e AMICK, Terrence. **Pesquisa-Ação: Ligando à pesquisa a mudança organizacional**. GUNTHER, Hartmut (Org.). UNB. Laboratório de Psicologia Ambiental. Brasília, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales. 2ª ed. Mercado de Letras. São Paulo, 2010.

STADNIKY, Hilda Pívaro. **Memória e Narração**. Disponível em: <[HTTP://www.ufsn.br/mletras/arquivos/revistacaranda01.pdf](http://www.ufsn.br/mletras/arquivos/revistacaranda01.pdf)>. Acesso em 3 fev. 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento**. In: M. Cole, V.J.Steiner, S.Scribner e E. Souberman (org.) **A formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo, 1984.

UCHOA, Elizabeth. **Cadernos de saúde pública**. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102311X2003000300017&script=sci_arttext&tlng=e>. Acesso em 8 de set. 2010.

ANEXO I

PRODUÇÃO INICIAL

TEXTO 1 – A

COISAS DA VIDA

Eu nasci em 15 de outubro de 1929, a minha história é uma loucura com 16 anos fugi de casa com um soldado, porque meus pais não deixaram eu me casar com ele. Bom não tive nenhum filho, mas adotei uma menina, que era filha da minha irmã, porque o meu sonho era ter uma filha e o meu marido havia falecido aos 30 anos. A partir daí me senti muito sozinha e sabendo que minha irmã não tinha condições de criar mais uma filha resolvi então adotá-la então criei essa menina com todo amor. Ela se casou e teve um filho, ele é a coisa mais linda do mundo, mas agora não posso vê-lo porque tive uma briga com mãe dele, ela saiu de casa e depois disso nunca mais o vi.

Fiquei muito triste depois disso, até que adotei outra menina e até hoje ela vive comigo. Ela é muito amorosa comigo, Deus me tirou uma filha, mas me deu outra, sou muito feliz com ela. Agradeço todos os dias a Deus por ter me dado ela.

Agora vivo minha vida muito feliz com ela do meu lado, apesar de ter acontecido muitas coisas na minha vida, sou feliz e vivo muito bem assim.

TEXTO 1 – B

COMO SURTIU A IGREJA PAROQUIAL SÃO MIGUEL

No cemitério de Ipojuca, havia uma igreja chamada Nossa senhora do Desterro, que estava caindo, então os homens fizeram outra igreja para ela na rua do convento, depois dessa santa habitar vários anos, ela foi transferida para porto de Galinhas. Então a igreja virou um depósito de cal. Eu me interessei pela igreja e fui até o convento pedi ao frei para reformar a igreja, mas o frei não deixou, porque a imagem de São Miguel era muito valiosa e a igreja não tinha segurança nenhuma. Falei com os donos de fazenda e engenhos para que eles me ajudassem com o dinheiro para colocar grades na igreja. Eles ajudaram e eu e meu marido colocamos as grades. Fui ao convento e peguei os bancos da igreja e pedi a algumas famílias para ajudarem a fazer mais bancos. Cada banco tem os nomes de cada família. A igreja não tinha sinos, então fui ao convento e perguntei ao frei onde estavam os sinos e o frei não sabia. Então procuramos os sinos juntos, eles estavam num túnel coberto de palha de coqueiro. Mandei meu marido soldar os sinos para que eles não caíssem e fiz a inauguração da igreja Paroquial São Miguel que até hoje temos.

UMA MULHER QUE SOFREU

Dona Juvina sofreu por causa do marido que bebia muito. Já chegava batendo nos filhos e na mulher. Ele sofria de um problema muito grave, ele tinha um tumor na cabeça. A qualquer hora poderia morrer, era o tipo de homem que acordava pra beber e bebia pra dormir. Mais chegou um dia que D. Juvina ficou mais triste, porque ela gostava dele, mesmo depois de tudo que aconteceu. Um dia de sábado às 8 horas da manhã ele saiu de casa e foi para uma venda beber, mas aconteceu o que um dia, iria acabar acontecendo, passou mau e ficou internado no hospital Santo Cristo de Ipojuca. Ficou o sábado e o domingo até meio dia na pedra, sendo enterrado naquele mesmo domingo às 2 horas da tarde. Os filhos ficaram abalados e D. Juvina não sabia o que fazer. Após o enterro ela ficou sozinha com os filhos sem casa, porque a que morava era de aluguel. Mas sempre tem uma pessoa que ajuda, e foi sua irmã. Ficando tudo bem com sua família, mas ela sofreu, porque perdeu a pessoa que ela gostava.

Hoje ela é aposentada, já tem sua casa, seus filhos estão casados e só uma filha ainda mora com ela e cuida dela.

UM DOCE DE VIDA!

Minha história é muito diferente de muitas outras. Tomei um rumo na vida que acho que quase ninguém iria tomar. Mas eu me orgulho e muito de ser uma católica. Com meus 8 anos fui catequista e ainda não sabia ler corretamente, quando me atrapalhava com alguma palavra ia até o padre e perguntava. Cresci e até 2001 fui uma catequista, parei porque não agüentava mais. Minha pressão aumentou muito, mas eu não parei de ser católica. Fui para missa até no Piauí e me apaixonei pelo lugar, lá é maravilhoso, tem bastante cachoeira e lugares históricos para conhecer. Lá o numero de católicos é muito maior do que em Ipojuca. Em Ipojuca as pessoas são mais afastadas da religião. No Rio de Janeiro as pessoas são divididas não são maiores nem menores, são iguais. Hoje tenho 78 anos, mas não desisti de ser católica. Minha vida é um doce!

O INCÊNDIO DO CONVENTO

Um grande marco da minha vida foi o incêndio do convento. Em 1935 no dia 1 de março, começou um grande incêndio no altar-mor do Convento de Santo Antonio na igreja de Santo Cristo de Ipojuca. Antes a igreja era toda coberta por telhas de barro que era sustentada por grandes ripas de madeira. Algo que facilitou a propagação do fogo e principalmente no altar-mor que era todo de madeira. O vigário do convento, Frei José, ficou tão desesperado que se ajoelhou nos pés do altar-mor esperando a hora de morrer. Foi à noite de maior angústia. O céu estava todo avermelhado e as pessoas traziam baldes, tigelas com água. Fizemos tudo para apagar o fogo, mas não conseguimos, só quando chegou um caminhão da usina, cheio de água. Todos os dias dezenas de pessoas viam em caminhada ao convento com pedras e antigas coisas para reconstruir o convento. Esse foi o fato mais marcante.

A HISTÓRIA DA MINHA VIDA

Quando eu era criança, vivia pela rua brigando. Aos 8 anos minha mãe morreu e fui embora para o engenho, morar com meu pai, mas depois de alguns anos meu pai morreu. Foi então que eu voltei para Ipojuca para morar com minhas tias. Aos 10 anos arranjei um namorado, no começo do namoro ele me tratava muito bem. Aos 13 anos me casei com ele, foi então que ele começou a me bater. Depois de alguns anos eu já estava com cinco filhos para criar e ele continuava a me bater. Foi então que eu deixei ele e me casei com outro, já este nunca me bateu, mas também quem fazia as compras era ele. Ele nunca me dava dinheiro para nada. Foi então que ele me deixou para viver com outra mulher. Eu já estava com cinco filhos deste. Foi então que eu não quis mais me casar, pois eu já estava com dez filhos. Eu deixava meus filhos em casa, um cuidando do outro e saía para tirar conta.

A RECONSTRUÇÃO DA CAPELA

Em 1970 um fato marcou minha vida que foi a restauração da capela de nossa Senhora do desterro que hoje mais conhecida popularmente como capela de São Miguel.

Essa minha história começou assim a capela de São Miguel era um depósito de cal, aí eu pequei e fiz uma reunião com os senhores de engenho eles como eram muito ricos pegaram e doaram grades que era para ninguém rouba mais isso era só uma história que os frades inventaram para não dar a imagem mais deram e um amigo meu entrou no túnel e lá estava o sino ele estava todo camuflado ele pegou e me deu pra colocar lá aí eu mandei chumbar e colocar ele lá.

No outro dia eu e minha mulher fomos tocar para a reinauguração dela.

AMOR PRECOCE

Quando tinha 7 anos me apaixonei por um escoteiro e namorei escondido com ele, toda vez que ele passava pela frente de minha casa eu corria para vê-lo, com o passar do tempo ele virou soldado e minha mãe descobriu que a gente namorava e mandou eu terminar o namoro com ele porque ele era soldado e podia me abandonar para ir a guerra, e então eu fugi com ele nos casamos minha mãe foi para São Paulo com a minha irmã e minha família eu fiquei morando aqui com ele na Rua Frei Vicente o convento era cheio de grama havia poucas casas. Casamos na igreja e ele era lindo com os olhos claros de cor morena. Eu não posso ter filhos, então peguei minha sobrinha para criar.

AMOR PROIBIDO

No ano de 1962 quando eu tava na feira com meus pais trabalhando, conheci um rapaz por nome Eduardo.

Tudo começou quando ele foi comprar uma dúzia de bananas, ele perguntou como eu me chamava, e educadamente respondi que meu nome era Rute. A partir daquele dia ele sempre passava pelo meu banco de feira.

Passaram-se alguns meses e começamos a namorar. A princípio meus pais não aceitavam o nosso namoro. Mesmo assim nos encontrávamos as escondidas, em um dos encontros nos envolvemos e acabei ficando grávida. Isso foi uma decepção muito grande para meus pais que acabaram me expulsando de casa.

Tive que ir para a casa dos pais dele, lá foram muitas humilhações, tive que sair da escola onde fazia a 2ª série. Meu esposo com muito trabalho conseguiu comprar uma casa aqui em Ipojuca e, finalmente tive minha primeira filhinha, no ano seguinte tive mais uma filha que ao nascer morreu logo em seguida.

Hoje, tenho três filhos e cinco netos e dois bisnetos, meu esposo se aposentou devido a um problema de saúde, mas sou muito feliz apesar de estar muito doente. Agradeço a Deus porque conquistei meu eterno esposo Eduardo.

A REALIDADE DA VIDA

Eu e minha avó é que ela foi uma mulher batalhadora que criou seus filhos sozinha com muito esforço e luta ela naquela época fazia muito bolo para os seus filhos venderem um de seus filhos que era muito virado derrubava o bolo no chão e as pessoas pegavam o bolo ela trabalhava na escola Domingos Albuquerque naquela época as famílias eram mais rígidas as pessoas não podiam ficar ouvindo as conversas dos outros. Em 1903 houve uma festa que ela foi e aconteceu uma briga e aí se feriu muita gente ela estava lá mas não aconteceu nada com ela. A vida dela foi muito cheia de dificuldades como varias famílias mas sob superar essas dificuldades. Trabalhou muito um dos filhos dela foi morar em Brasília. Hoje ele é dono de uma metalúrgica a casa dela estava caindo ele veio e refez cada um de seus filhos trabalham. Hoje em dia a família está ótima todo mundo bem e ela foi uma guerreira.

ANEXO II

PRODUÇÃO FINAL

TEXTO 2 – A

MEUS AMORES

A história da minha vida é uma loucura, porque aos dezesseis anos fugi de casa com um soldado. Isso me fez lembrar quando eles chegavam aqui no município do Ipojuca, era uma verdadeira festa, porque eles pareciam uma espécie de presidente. As meninas eram muito fogosas e eu era uma das primeiras. Foi numa dessas festas que conheci um moreno, cor jambo, fiquei muito interessada nele... Então, ele me tirou para dançar, aproveitamos para conversa, mas logo minha mãe me mandou entrar e foi perguntando quem era aquele rapaz. José, esse era o nome do meu amado. Ele tinha dezenove anos, e eu tinha acabado de conhecê-lo e já estava apaixonada! Minha mãe disse que não queria por causa da sua cor. Ele era negro... Então, concordei com e ela, mas o que minha mãe não sabia é que já havia marcado um encontro para o dia seguinte. Encontramo-nos várias e várias vezes sem minha mãe perceber, foi então que resolvemos nos casar. Então, tive que contar para minha mãe. Ela não quis aceitar de jeito nenhum, resolvi fugir com o homem que amava.

Passado algum tempo depois de casada, não tive nenhum filho, pois meu marido faleceu muito cedo – aos 30 anos. Sofri muito com sua morte... Nunca pensei em casar novamente, pois ele foi o único a quem amei! Sofri muito após sua morte... Passei muita fome... Lavei muita roupa de ganho – lavar roupas para os outros.

Algum tempo, minha irmã me enviou uma carta, onde dizia ter tido outra filha e não tinha condições de criá-la. Criei essa criança como se fosse minha filha, com muito amor e carinho. Ela se casou e teve um filho, que a coisa mais

linda do mundo! Infelizmente, agora não posso mais vê-lo, porque tive uma discussão com a mãe dele e, depois disso nunca mais o vi. Fiquei muito triste... Até que adotei outra menina que ainda hoje vive comigo. Deus me tirou uma filha, mas me deu outra... Sou muito feliz com esta! Agradeço todos os dias a Deus por ter me dado ela!

O PODER DA UNIÃO

Nasci no Engenho Tapera, aos 5 anos de idade me mudei para a cidade do Ipojuca, onde casei muito jovem, ainda na adolescência, e tive filhos. Sou uma mulher muito religiosa, e me interessei pela igreja que hoje é conhecida popularmente como Capela de São Miguel. Antigamente ela funcionava muito bem, mas depois do governo do Sr. Luiz Nogueira passou a ser um depósito de cal. Então na época meu marido lidava na cana, e como era uma pessoa assim – próxima – do dono da Usina Salgado. Em quase todos os engenhos tinha rendeiro – senhores de engenho de antigamente. Como sou muito religiosa e meu protetor é São Miguel; então resolvi que ele iria voltar para seu lugar de origem. Reunimo-nos eu e meu marido com os rendeiros, então meu marido, que era amigo deles, fez a proposta. Os rendeiros aceitaram e se propuseram a dar uma grade para cada janela da Igreja. E assim o fizeram, em seguida veio a preocupação com os bancos. Onde estavam? Porque só era cal até quase o teto. Então pedi a uma pessoa que trabalhava e morava na Igreja, conhecido por todos como Frei Doca para contar quantos bancos ainda restavam. Aproveite para fazer uma visita a cada morador antigo, a cada família antiga de Ipojuca e fiz uma proposta para eles doarem um banco. Mas eu queria reaver os bancos antigos. Então depois da Igreja restaurada fui buscar esses bancos para fazerem outros. Um senhor que conhecia um carpinteiro na Rua da Brasília, ele fez esses bancos; então nós os botamos no convento, e mandei fazer uma placa para cada banco. Não sei se existe mais, mas em cada banco tinha uma placa com o nome da família que havia doado. Mandei chumbar o sino, chamei um dos melhores pedreiros de Ipojuca. Passados dois dias, fomos eu e meu marido tocar o sino da Igreja para a missa da alvorada.

AMOR SEM FRONTEIRAS

Casei cedo, algo comum naquele tempo. No começo do meu casamento sofri muito, pois meu marido bebia muito e começou a bater em mim e em meus filhos.

Depois de certo tempo ele descobriu que tinha uma doença muito grave, ele tinha um tumor e na cabeça e sabia que a qualquer hora poderia morrer. Mesmo depois de tudo eu o amava...

Certo sábado por volta das oito horas, ele foi a um bar beber, quando o inesperado aconteceu. O tumor se agravou e imediatamente ele foi internado no Hospital Santo Cristo, quando a notícia chegou, meu marido já estava morto. Ele ficou dois dias na pedra, ao meio dia o corpo foi liberado e duas horas depois foi enterrado. Eu e meus filhos não sabíamos o que fazer, aos chegar em casa me deparei com o dono da casa onde morávamos. Ele falou que iria colocar para fora de casa, mas como minha família é muito unida a minha pagou o meu aluguel.

Ao longo do tempo aprendi a viver sem ele, mas eu ainda sofria muito, pois ainda o amava muito. Hoje sou aposentada, tenho oitenta e cinco anos e uma filha que mora comigo e cuida muito bem de mim.

DIFERENTE, MAS BENEFICIADA

Minha história de vida é muito diferente de muitas outras histórias quês resgatam por aí, tomei rumo na minha vida que acho que ninguém tomaria. Decidi ser católica desde minha infância, mas falo em ser católica não pelo fato de ir à igreja ou ter uma religião, mas sim, levar para outras pessoas a fé, o amor e a paz. Mas me orgulho bastante de ser católica! Com oito anos fui catequista e ainda aos dez continuava sendo. Mas ainda tinha um porém, não sabia ler...

Naqueles tempos tudo era diferente, as coisas eram mais difíceis e só se conseguia alguma coisa quem se esforçava. As crianças começavam a estudar com sete anos eu já tinha oito. Hoje tudo é mais moderno só basta as crianças completarem dois anos para começar a freqüentar uma creche. Agora existem várias maneiras para se sobressair, há muito professores particulares, pessoas dispostas a ajudar e claro a internet!

Parecia mais que existia algo para me impedir de seguir o que realmente queria. Mas com muita fé e confiança estava cada vez mais aprendendo e contava com a ajuda do padre. Era maravilhoso! Quando me atrapalhava com alguma palavra me ia até o padre e ele me explicava tudo. Saia da igreja vendo que tinha aprendido mais, para mim era como se tivesse montando o quebra-cabeça da minha vida, era maravilhoso!!!

Cresci aprendendo com a vida!! Fui catequista até o ano de 2001, aos sessenta e três anos parei só por causa da minha pressão. Por isso não aguentava mais, mas nunca pensei em momento algum de desistir em ser católica. Hoje me recordo bastante das minhas viagens, já fui para o Piauí. A missão do Piauí foi excepcionalmente linda... Bastante gente católica e com uma só intenção, saber mais sobre o amor e claro de Deus! No Piauí havia lugares históricos, me apaixonei pelo lugar! Lá o numero de católicos é muito maior do que em Ipojuca, aqui as pessoas são mais afastadas da religião...

Já passei grandes momentos no Rio de Janeiro é maravilhoso! As igrejas são lindas... No Rio as pessoas são divididas, não é maior e nem menor. As pessoas podem deixar de lado aquilo que elas gostam por meras coisas, mas nunca irei deixar de lado aquilo que amo e que consegui com muito esforço...

Hoje tenho setenta e um anos, mas não desisti de ser católica.

TENHA FÉ!

Vim morar aqui em Ipojuca quando eu tinha sete anos, fui criada na casa dos meus padrinhos lá eu casei graças a Deus. Tive meus filhos com 38 anos, depois fiquei viúva com cinco filhos para criar. O mais novo ficou com 23 dias de nascido. Sofri demais para criar eles; comi de esmolas, mas graças a Deus eu devo a Pedro Serafim pai, que foi quem me empregou no Estado e onde acabei de criar meus filhos e deixei de sofrer. Mas sofri muito mesmo antes de tudo isso acontecer na minha vida.

Um senhor que morava na casa dos romeiros chamado de senhor. Manoela, quando dormia, viu um clarão, abriu a porta do convento e pensou o que seria aquilo e ficou agoniado, não sabia o que fazer. Foi chamar o vigário Lourenço que não respondeu. Bateu na porta com mais força e de nada adiantava, até que ele pegou um machado e arreventou a porta principal do convento e ao abri-la eu e vi o vigário Lourenço ajoelhado de braços abertos em frente ao altar-mor esperando para morrer, pois ele pensava que o mundo iria se abalar. Este dia para foi realmente o fim do mundo. O céu ficou encarnado e Sr. Manolo botou a boca no mundo, o povo invadiu o convento com canecos e baldes para ver se apagavam o fogo, mas não conseguiram. Foi à noite de maior agonia que o povo de muita fé assistiu, só apagou porque veio um caminhão da Usina salgado e apagou o fogo. Nesta confusão um senhor foi serrar a cumineira de lá do convento para que o fogo não passasse para floresta. Nesse momento o homem caiu de lá, mas não sofreu nenhum arranhão graças a Deus e na hora de tirar o santo do altar apenas dois homens tiraram a imagem pela janela e para recolocar no lugar foi necessário mais de 20 pessoas.

Na restauração do convento eu e muitas pessoas carregamos muitas areias e tijolos, as coisas pequenas o povo trazia e foi assim que o convento foi

reconstruído. Todo ele pelo povo de Ipojuca com nossas próprias mãos, com muita fé e coragem que hoje não se encontra mais.

A HISTÓRIA DA MINHA VIDA

Sou conhecida por Dona Liu e vou contar um pouco da minha história para vocês. Quando eu era criança eu vivia pelas ruas brigando, por volta dos meus oito anos minha mãe morreu, eu fiquei muito abalada, fui morar com o meu pai no engenho, mas alguns anos depois meu pai também morreu. Fiquei traumatizada, pois eu era tão nova e já estava órfã de pai e mãe. Eu voltei para Ipojuca para morar com minhas tias.

Aos dez anos conheci um menino que eu pensava que era o amor da minha vida, pois ele me tratava muito bem. Aos treze anos casei com ele, foi então que conheci quem ele era realmente, ele começou a me bater. Depois de alguns anos eu já estava com cinco filhos para criar e ele continuava a me bater. Foi quando eu o deixei e casei com outro homem. Já esse homem nunca me bateu, mas também quem fazia as compras da casa era ele. Ele nunca me deu dinheiro para nada. Foi então que ele me deixou para ir viver com outra mulher. Eu já estava com cinco deste, então com dez filhos para criar, eu os deixava em casa um cuidando do outro e ia tirar conta – cortar cana.

Hoje estou com oitenta e dois anos, sou aposentada, quase não consigo andar; porque tenho problemas na perna e também não enxergo mais, pois tenho catarata. Mas tenho uma filha que mora comigo e os outros moram perto

O MILAGRE DE SÃO MIGUEL

Sou uma mulher muito religiosa, e me interessei pela Igreja que hoje é conhecida popularmente como Capela de São Miguel. Antigamente ela funcionava muito, depois do governo do Sr. Luiz Nogueira passou a ser um depósito de cal. Naquela época meu marido se dava muito com o dono da usina Salgado, e como quase todos os engenhos havia rendeiro. Tive a ideia de me reunir com eles para pedir que doassem uma grade para cada janela da igreja, pois como era muito religiosa e meu protetor era São Miguel, decido que ele – meu protetor – deveria voltar para seu lugar de origem. Ao conseguir com que as grades fossem doadas, era a vez dos bancos da igreja. Procurávamos por toda a parte, onde estavam esses bancos? A igreja era só cal para todos os lados. Pedi a uma pessoa que trabalhava na igreja – conhecido como Frei Doca – para contar os bancos que ainda restavam. Aproveitei para fazer uma visita a cada morador antigo, a cada família antiga de Ipojuca, fazendo-lhes uma proposta de doação de bancos para nossa amada igreja. E foi o que fizeram... Contrataram um carpinteiro, da Rua da Brasília para fazer os bancos.

Passado algum tempo os bancos ficaram prontos e a igreja foi restaurada, colocamos os bancos e pedi que fizessem uma placa para cada um, colocando o nome da família que o doou. Pedi para o melhor pedreiro de Ipojuca que chumbasse o sino, e após dois dias eu e meu marido fomos tocar o sino para a missa da alvorada – que costumava ser às cinco da manhã. Esse acontecimento marcou muito minha vida.

AMOR PRECOCE

Quando mocinha, morava com minha família em Ipojuca, havia poucas casas na Rui Frei Vicente, muitas árvores e o convento era cheio de grama; eu estudava na Escola Paroquial São Miguel por volta de 1943. Era do tipo bagunceira, gostava de estudar, mas também bagunçava muito. Naquela época conheci um soldado, as moças eram loucas por soldados. Ele era lindo de olhos claros e cor morena. A voz linda de anjo, nós nos apaixonamos e começamos a namorar escondido. Até que minha mãe descobriu e me proibiu de namorá-lo, porque ele era soldado e podia me abandonar. Fiquei muito triste porque estava apaixonada. Então tive que tomar uma difícil decisão, sofri muito, mas decidi fugir com ele. Só com a roupa do couro, sai de casa a partir daí comecei a trabalhar em casa de família em troca de lar e comida. Quando a patroa podia me dava dinheiro e roupa; não era muito, mas dava para comprar o que precisava. Com que ele ganhava, construí uma casa aos poucos. Casamo-nos na igreja e foi uma cerimônia muito simples.

Em casa não havia muitos móveis, então a lua-de-mel foi difícil. Continuei a trabalhar em casa de família em troca de dinheiro. Houve uma época que minha irmã teve que mudar de cidade, mas a filha dela estudava e não queria ir; então ela resolveu que a menina iria ficar comigo. Criei como se fosse minha filha.

Ao passar dos tempos a menina cresceu e se casou e teve dois filhos e foi morar no Rio de Janeiro. Peguei outra menina para criar, pois precisava de alguém para ajudar em casa. A menina tinha de tudo. Após algum tempo meu marido morreu, fiquei viúva depois de 30 anos de casada. Não me senti muito sozinha, porque tinha a menina para cuidar de mim. Logo que ela se casou e teve dois filhos e eu me apeguei muito ao meu bisneto do coração. Em um momento briguei com a mãe dele, por motivos que prefiro não comentar. Ela foi embora e levou a criança – meu bisneto a coisa que eu mais amo nessa vida...

Sinto muitas saudades do meu bisneto, choro muito ao lembrar do rosto angelical do menino.

Hoje estou muito doente, saúde muito frágil... Tenho uma menina na minha casa que me ajuda muito, mas sou muito feliz por estar viva!!!

AMOR PROIBIDO

No ano de 1962 quando estava na feira com meus pais trabalhando, conheci um rapaz por nome de Eduardo, que por sinal era um belo moço. De olhos cor de mel, alto, moreno claro, cabelo liso e muito formoso. Logo chamou minha atenção! Tudo começou quando ele foi comprar uma dúzia de bananas, logo em minha barraca e foi logo perguntando meu nome educadamente sorrindo. Respondi Ruth, desse dia em diante começamos a nos ver constantemente, pois ele sempre passava pelo meu banco de feira. Sempre bem arrumado e cheiroso... Percebi então que eu já estava gostando bastante dele. No dia que não o via sentia uma tristeza dentro do meu coração. Todo o dia queria ver aqueles lindos olhos e seu sorriso que me encantava e me enchia de alegria.

Passaram-se alguns meses e começamos a namorar. A princípio meus pais não acreditavam em nosso namoro; por ele ser mais velho que eu, mas isso não impediu de ficarmos juntos. Passamos anos escondido; num desses encontros acabamos nos envolvendo mais além do namoro, mas não me arrependo desse envolvimento. Fiquei grávida... Para meus pais foi uma decepção, mas para mim não; porque sabia do amor verdadeiro que sentíamos um pelo outro. Aquele momento foi um momento mágico para nós dois que nos amamos com ternura e muita delicadeza, principalmente da parte dele que já tinha certa experiência... Nunca consegui esquecer esse dia! Por causa disso tive que sair de casa para a casa dele; foram muitas humilhações, mas nosso amor crescia cada vez mais...

Abandonei meus estudos, onde fazia 2ª série. Com muito trabalho e coragem conseguimos comprar nossa casa aqui em Ipojuca. Nossa primeira filhinha nasceu e ficamos muito felizes. No ano seguinte nasceu a segunda, mas morreu ao nascer...

Hoje temos três filhos, cinco netos e dois bisnetos. Meu esposo se aposentou devido a um problema de saúde, mas somos felizes por tantas vitórias conquistadas. Juntos fomos companheiros de todas as horas e circunstâncias, assim como somos até hoje e nosso amor sempre será uma fonte viva... Tudo que tenho conquistei ao lado do meu eterno amor Eduardo...

ONTEM TRISTEZA, HOJE ALEGRIA

Sou uma mulher que batalhou pela vida, sustentei seis filhos com muito esforço... Comecei a trabalhar no Domingos Albuquerque – Escola Pública do Estadual do Município – quando sair de lá, comecei a fazer bolo para meus filhos venderem. Um dos meus filhos, o mais velho, era muito sapeca! Quando o mandava levar o bolo para o cliente, seus amigos o chamavam para brincar e deixava o bolo no chão. A pessoa que passava naquela hora, pegava o bolo. Eu ficava muito furiosa, quando ele chegava em casa, não valava nada! Então batia nele.

Ao passar do tempo meus filhos cresceram, cada um seguindo seu rumo. O mais novo começou a trabalhar de combeiro, quando era mais novo. Depois de adulto, passou a trabalhar de carreteiro. A minha situação antigamente era muito complicada, tinha dias que não comia para dar de comer aos meus filhos, mas as dificuldades foram superadas.

Hoje meu filho é dono de uma metalúrgica e cada dia cresce mais seu trabalho. Todos os meus filhos estão trabalhando graças a Deus que ilumina a minha família! Eu agradeço tudo a ele... Consegui dar a volta por cima.