



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MARIA JOSÉ PAULINO DE ASSIS

**REGISTRO DAS MEMÓRIAS:
uma questão identitária**

MAMANGUAPE-PB

2015

MARIA JOSÉ PAULINO DE ASSIS

REGISTRO DAS MEMÓRIAS:

uma questão identitária

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito final para obtenção do grau de mestre em Letras.

ORIENTADORA: Profa Dra Luciane Alves Santos

MAMANGUAPE-PB

2015

A848r Assis, Maria José Paulino de.
Registro das memórias: uma questão identitária / Maria José Paulino de Assis.- Mamanguape-PB, 2015.
145f.
Orientadora: Luciane Alves Santos
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM
1. Memórias. 2. Identidade. 3. Oralidades. 4. Relatos.
5. Escrita.

UFPB/BC

CDU: 82-94(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Aprovada em 28 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Luciane Alves Santos
Orientadora (Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**)

Profa Dra Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
Examinador (Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**)

Profa Dra Maria Auxiliadora Fontana Baseio
Examinador (Universidade de Santo Amaro – **UNISA**)

DEDICATÓRIA

A **Luiz Daniel**, pelo companheirismo incomensurável em nossa história;
A **Thiago Paulino**, pela dádiva que é em minha vida e pela contribuição permanente
nos trabalhos escritos até aqui;
A **Luana Danieli Paulino** – Lua: nosso satélite – pela indubitável presença em todas
as etapas desse Mestrado;
A **todos os meus alunos** – em minha trajetória docente – pelas contribuições que
ficaram (e ficarão) em minhas memórias;
Aos profissionais que ainda acreditam em sua missão de educador-transformador.

AGRADECIMENTOS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.*

(J. C. M. N.)

Meu agradecimento inicial é a **Deus**, que me permitiu integrar a Turma I do Profletras, num momento de provações em minha vida, além de acolher-me sempre em seus braços, elevando-me em todos os momentos difíceis e prósperos de minha existência com seu amor incondicional de Pai e Criador. Obrigada, Senhor!

A minha família, que sempre acreditou em mim, cada um em seu modo particular:

Meu marido e companheiro de todas as lutas, **Luiz Daniel**, pela força ímpar que me transmite, pela compreensão e partilha da vida, especialmente durante esse período do Mestrado. Pelas tantas contribuições que, juntos, trazemos à Educação e à luta do magistério, nossa história é muito especial!

Meus filhos **Thiago** e **Luana** – pessoas maravilhosas e amadas – pelo incentivo constante, por acreditarem em meu potencial profissional e acadêmico, pelo apoio afetivo e digital. Tenho muito orgulho de vocês.

Aos meus pais, **Maria** e **Graciano**, pela concepção e ensinamento do valor da dignidade em nossas vidas. Aos meus irmãos **Antônio**, **João**, **Elisangela** e **Graciano**, pelos créditos concedidos durante toda a minha jornada pessoal e profissional.

À Profa. Dra. **Luciane Santos**, minha orientadora, que acolheu minha intenção de projeto ainda embrionária e tornou-se cúmplice desse trabalho, incentivando, acreditando, sugerindo, direcionando, com quem muito me identifiquei. Obrigada por tantos ensinamentos, pela confiança transmitida a cada encontro.

À Profa. Dra. **Laurênia Souto**, por tantas vezes que ouviu meus relatos, sugerindo referências, apoiando minha pesquisa e incentivando meu trabalho profissional e acadêmico.

Aos Professores Doutores **João Wandemberg**, **Marluce**, **Alvanira**, **Carla Alecsandra**, **Marineuma**, **Roseane** e **Carlos Augusto**, por integrarem nossa formação acadêmica de forma tão humanitária.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. **Maria Auxiliadora Baseio**

(UNISA) e Profa. Dra **Maria Claurênia Baseio** (UFPB), pelas relevantes contribuições acadêmicas que trouxeram ao meu texto final.

À **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

À **TURMA I** do Profletras/UFPB, por tanta cumplicidade nas angústias e sucessos, dores e alegrias. Turma única na humanização do meio acadêmico. Pela partilha de experiências – docentes e pessoais – e saberes teóricos, pelo apoio múltiplo vivenciado desde o nosso primeiro encontro e comprovado a cada dificuldade apresentada. Aos 26 que sempre fomos!

À “**turma do carro**”, por tantos diálogos, tantas memórias narradas na convivência da estrada, tantos assuntos resolvidos, tantas dúvidas sanadas: **Ana Maria, Anelise, Fernando**. Projetos e títulos eram definidos em nosso itinerário, numa construção coletiva e identitária. À doce amiga **Aldenice**, pelo carinho e incentivo dispensado a mim.

A **Girlaine**, minha irmã-companheira, que compartilha comigo a vida desde o primeiro dia de aula da graduação em Letras, por ouvir tantos relatos profletrando com paciência e convivência, por fazer parte desse trabalho desde o início.

A **Ana Cláudia Sales**, que me apresentou o Profletras. Obrigada pelo apoio fundamental dado no início dessa jornada e que muito contribuiu para esse ápice.

Aos **amigos e amigas** que me deram apoio, incentivo, orientação quanto às *normas técnicas*, desse e de outros trabalhos, continuamente, acreditaram em minha capacidade. Àqueles que contribuíram com estímulo particular ao direcionarem indagações acerca dos artigos, seminários, leituras e encontros acadêmicos dos quais participei. Muitas pessoas foram fundamentais nesse processo!

Aos **alunos do 9º ano A** (turma escolhida para a intervenção pedagógica), que acolheram a proposta da pesquisa sem restrições, dispostos a relatar suas memórias a partir das descobertas identitárias, constituindo a essência desse trabalho. Vivenciamos uma experiência adorável na partilha dos relatos de vida de cada um.

Enfim, agradeço a todos/todas que constituem as minhas memórias, identificados ou anônimos, proporcionando as descobertas identitárias ao longo de toda a minha vida, desde as histórias ouvidas na infância – e jamais esquecidas – às leituras e fatos vividos na adolescência que fizeram de mim uma adulta responsável e íntegra, como pessoa, mulher, esposa, mãe, professora e pesquisadora.

Retrato

*Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.*

*Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração que nem se mostra.*

*Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
Em que espelho ficou perdida a minha face?*

Cecília Meireles

Deslizando os dedos sobre as páginas de um livro escolar, deparei-me com Cecília. Em vão tentei falar-lhe, pois ela, com um olhar efêmero e melancólico, debruçada sobre uma janela, via uma cidade que parecia feita de giz, ali procurava um espelho onde, um dia, deixou perdida a sua face.

Fechei o livro e abri minha janela, através dela vi um espelho refletindo passo a passo a minha vida. E eu contemplava os cenários reproduzidos, pessoas que entravam e saíam, como estrelas cadentes ou borboletas coloridas, nesse ir e vir, tantas surpresas aconteciam. Uma senhorinha de cabelos brancos fazia renda, guardiã de sua almofada e seus bilros, tecia, tecia, assim ia tecendo toda a minha história, acrescentava fatos e maravilhas... Naquele tecido transparente, ela registrou minhas memórias.

Maria José Paulino de Assis

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo amplo investigar fundamentos teóricos acerca de memórias e identidades que sejam coadjuvantes no projeto de intervenção pedagógica. Esta intervenção visa registrar as memórias e sua contribuição para a coletividade, a partir da concepção de que recuperar o passado e a tradição é uma forma de dar significado à sua própria existência através da descoberta identitária. Apresentamos a metodologia da aplicação prática do projeto de intervenção e a análise das produções textuais desenvolvidas em sala de aula com alunos do 9º ano do ensino fundamental. O suporte teórico desta pesquisa apresenta-se fundamentado em Bergamaschi (2002) *Memória: entre o oral e o escrito*, Hall (2011), *A identidade cultural na pós-modernidade*, Le Goff (2013) *História e Memória*, Matos (2014) *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*, Schnneuwly; Dolz (2011) *Gêneros orais e escritos na escola* e apresenta textos de apoio a partir das obras de Casimiro de Abreu (1999); Manuel Bandeira (2004); Cecília Meireles (2004); José Lins do Rego (2008), entre outros. A partir desse estudo foi elaborado o projeto de intervenção que proporciona o registro das memórias pessoais e familiares, partindo da expressão oral, em equipe, para a modalidade escrita. O exercício da oralidade ocorre primeiro de forma espontânea e desprendida, sem preocupação formal, depois há registro em vídeo. São apresentados textos motivadores, sobretudo, do romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, em que o protagonista narra situações com familiares, expondo o respeito, a admiração e o deleite da convivência afetiva, expõe ainda a contação de histórias marcada em sua infância. A atividade de escrita acontece com o objetivo de registrar dados sobre a vida de cada um, desde o nascimento aos dias atuais, e seu convívio social, criando, assim, um relato de memórias. Em outra ocasião são narrados acontecimentos vividos com parentes – pais, irmãos, primos, avós, tios... – significantes para suas memórias e formação identitária. A análise do *corpus* da pesquisa possibilitou a comprovação de que o objetivo proposto foi alcançado.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias. Identidades. Oralidade. Relatos. Escrita.

ABSTRACT

This work has the broad objective to investigate theoretical foundations about memories and identities that are supporting the pedagogical intervention project. This intervention aims to record the memories and its contribution to the community, from the design to recover the past and tradition is a way to give meaning to their own existence through the discovery identity. We show the methodology of the practical application of the intervention design and the analysis of textual productions developed in the classroom with students from 9th grade of elementary school. The theoretical support of this research is based on Bergamaschi (2002) Memory: between the oral and the written, Hall (2011), Cultural identity in postmodernity, Le Goff (2013) History and Memory, Matos (2014) The word of the storyteller: his educational dimension in contemporary times, Schnneuwly; Dolz (2011) Genres oral and written texts in school and has support from the works of Casimiro de Abreu (1999); Manuel Bandeira (2004); Cecilia Meireles (2004); José Lins do Rego (2008), among others. From this study was drawn up intervention project that provides a record of personal and family memories, starting from speaking, as a team, for writing mode. The exercise of orality first occurs spontaneously and disengaged, without formal concern, then is recorded on video. Motivating texts are presented, especially the novel *Menino de Engenho* (Plantation Boy), by José Lins do Rego, in which the protagonist narrates situations with family, exposing the respect, admiration and the delight of the affectionate familiarity, still exposes the storytelling marked its childhood. The writing activity takes place in order to record data about the life of each one, from birth to the present day, and your social life, thus creating a report of memories. Another time are narrated events lived with relatives - parents, siblings, cousins, grandparents, uncles ... - significant for your memories and identity formation. The *corpus* analysis of the research made it possible to prove that the proposed objective was achieved.

KEYWORDS: Memories. Identities. Orality. Reports. Writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 MEMÓRIAS: RECORDAÇÕES, IDENTIFICAÇÕES, REGISTROS.....	16
1.2 Memória e identidade.....	20
1.3 Memórias e a experiência do narrador	24
1.3.1 Histórias de tradição oral: entrou pela perna do pinto e saiu pela perna do pato	26
2 A ESCOLA E O REGISTRO DAS MEMÓRIAS	31
2.1 As práticas da oralidade a partir dos PCNs	32
2.2 O texto escrito conforme os PCNs	35
2.3 Memória e escola	37
2.4 Do texto literário ao registro das memórias	38
3 REGISTRO DAS MEMÓRIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA	42
3.1 A intervenção	42
3.1.1 Exposição da prática.....	45
3.2 A pesquisa	46
3.2.1 Sujeitos da pesquisa	47
3.2.2 Vivência da pesquisa.....	48
3.3 Oficinas	49
3.3.1 Situação inicial: primeiras oficinas	49
3.3.2 Diálogos com o texto literário e produção das memórias	52
3.3.3 Reflexões sobre a pesquisa.....	57
4 E POR FALAR EM MEMÓRIAS...: UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS PRODUÇÕES TEXTUAIS	60
4.1 Dinâmica de apresentação: características pessoais.....	61
4.2 Texto de apresentação: um curto relato.....	62
4.3 Gênero textual Relato: memória de parentes ou amigos	64
4.4 Perfil do Estudante	71
4.5 Apresentação em áudio: destaque para a oralidade.....	73
4.6 Memórias: relatos de vida	75

4.7 Linha do tempo: fatos pessoais e sociais.....	87
4.8 Em foco o texto literário.....	92
5 CONCLUINDO ETAPAS	102
APÊNDICE	109
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

O ato de contar histórias é uma necessidade humana, conta-se o que foi vivido e o que é imaginário, o que se vive e o que pretendemos viver. Desde a aquisição da fala, o homem desenvolveu a narração para relatar dos pequenos aos grandes episódios da vida e acrescentar façanhas aos fatos reais. Há em nós o impulso natural de exteriorizar nossas ideias e sentimentos.

A princípio tudo foi transmitido oralmente, desde os tempos mais remotos, quando o registro dos acontecimentos era passado pela tradição oral. Aqueles que possuíam a eloquência reuniam públicos sedentos de informação para ouvir relatos de vivências ou causos, do mito às narrativas fabulosas com lição de vida (fábulas), passagens bíblicas ou sonhos de amor. Foi o instrumento social forjado pelo homem, a linguagem por excelência, que nos permitiu a distinção das coisas. Na criação da fala é como se o espírito estivesse saltando entre a matéria e as coisas pensadas, criando mundos paralelos e poéticos, ao lado da natureza (HUIZINGA, 2004, p. 7).

Com o surgimento da escrita, as narrativas começam a ser grafadas e, posteriormente, a imprensa consolida o registro escrito de muito que se viveu, ou se imaginou. A escrita trouxe a era da informação, mas, em certa medida, contribuiu para o declínio da experiência do narrador de tempos imemoriais. Por muito tempo o domínio da letra foi restrito a um pequeno grupo privilegiado, que deteve não apenas a soberania da escrita, mas também das ideias, o poder de passar adiante o que se quer que seja entendido.

A democratização do saber e das ideias foi gradativamente atenuada por meio de lutas históricas do povo oprimido, cansado e sufocado pelo poder demolidor dos detentores do letramento. Esse povo inicia um longo período de lutas em defesa da quebra da hierarquia linguística. Domínio este que não foi ainda exterminado, mas amenizado.

Com o lento acesso à leitura e escrita, à propagação de ideias e aquisição de informações, os intelectuais idealistas começam a conquistar espaço na sociedade, enveredar seus ideais e participar da encenação da História, deixando de ser meros espectadores.

A imprescindível convivência comunicativa entre os seres advém desde as primícias da humanidade e consagrou-se como vital para assegurar o crescimento intelectual e as conquistas do ser humano. Segundo os estudos de Vanessa Correa (2009) sobre oralidade e escrita, a linguagem é um instrumento diário utilizado para as mais diversas funções no exercício cotidiano das práticas cidadãs.

Correa ressalta ainda que a interação comunicativa se revela primordial para atuarmos como agentes da História viva da Humanidade. E para nos tornarmos sujeitos dessa História precisamos constituir uma identidade social. Quem sou eu no mundo em que vivo? Posso contribuir para transformá-lo ou devo me submeter aos modelos vigentes? Sem memória de si e de sua comunidade, o sujeito é desenraizado, desalojado de histórias e tradições específicas, e fica mais vulnerável às influências de uma sociedade mercantilizada, marcada pelo consumismo que, na visão de Stuart Hall, promove um verdadeiro “supermercado cultural” (2011, p.75).

Por meio da contação de histórias, de oficinas, leituras e análises de textos literários, no espaço escolar, objetivamos, através da intervenção pedagógica, registrar a memória e sua contribuição para a coletividade, recuperar o passado e a tradição é uma forma de dar significado à sua própria existência. Precisamos sentir que fazemos a História e somos parte dela.

Para alcançar o objetivo acima descrito, realizamos os estudos de suporte teórico, a fim de respaldar-se da importância do registro das memórias. Iniciamos com o capítulo “MEMÓRIAS: recordações, identificação, registros...” composto de breves considerações sobre o conceito de memória, da importância de seus registros, em sociedades ágrafas e em sociedades gráficas, com aporte teórico especialmente em Le Goff (2013) e Hall (2011). Expomos também a relevância dos narradores no decorrer do curso da História da Humanidade, ressaltando a necessidade de a escola centrar-se na tarefa de proporcionar a interação entre o contador e o público ouvinte, com ênfase na narrativa de tradição oral, a partir dos estudos de Zilberman (2006) e Bergamaschi (2004) e textos literários dos modernistas José Lins do Rego – na prosa regionalista – e Manuel Bandeira – no texto poético.

No capítulo “A ESCOLA E O REGISTROS DAS MEMÓRIAS” destaca-se a relevância de contar histórias desde a infância e do papel da escola nesse processo que envolve o oral e o escrito no constante registro das memórias, da identidade cidadã, do respeito ao outro, do falar e do ouvir, a partir de um estudo reflexivo dos PCNs do ensino fundamental.

“REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma proposta de intervenção em sala de aula” foca o projeto de intervenção desenvolvido em sala de aula. Nesse capítulo há a exposição das sequências didáticas que orientam o registro das memórias e a metodologia utilizada durante a pesquisa. O projeto de pesquisa foi elaborado com fundamentação nos PCNs e apoiado em

textos literários de Cecília Meireles, Pedro Bandeira, José Lins do Rego, entre outros.

Finalmente, o capítulo “E POR FALAR EM MEMÓRIAS...: um olhar reflexivo para as produções textuais” é constituído da análise das etapas de produção textual pautada na fundamentação teórica do projeto e desse estudo.

Em “CONCLUINDO ETAPAS”, expomos considerações acerca do registro das memórias, numa breve reflexão que relaciona os estudos teóricos às produções textuais escritas durante a pesquisa.

1 MEMÓRIAS: RECORDAÇÕES, IDENTIFICAÇÕES, REGISTROS...

*“Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!”
(Casimiro de Abreu, 1999)*

Iniciar este capítulo tendo como epígrafe os versos saudosistas do nosso poeta romântico Casimiro de Abreu é mergulhar na nostalgia da memória e viajar pelos entrecaminhos da literatura, possibilitando descobertas inéditas ou maravilhosas de nossa identidade. Embalar-se nos encantamentos da infância é redescobrir-se, conhecer melhor a si mesmo e entender comportamentos muitas vezes censurados pelo meio social em que vivemos. Rememorar a infância nos traz deliciosas lembranças das façanhas vividas, como bem escreveu nosso contemporâneo Chico Buarque nos versos: “Dar banda por aí / Fazendo grandes planos / E chutando lata / Trocando figurinha / Matando passarinho / Colecionando minhoca¹”, ou seria, em situação adversa, rever dissabores que devem ser esquecidos por causarem angústia, talvez superados para que possamos ir do sofrível ao agradável. Tudo contribui com a construção identitária, ora o fascínio, ora o desapontamento.

Nesse processo pela construção da identidade, a busca pela memória é um fator decisivo. O resgate das lembranças familiares, da infância, da adolescência como também da vida adulta cotidiana vem despertar a afetividade e atribui uma importância antes despercebida. Esse valor afetivo incita o registro escrito como forma de imortalizar acontecimentos lembrados. Com a memória ativada e motivados a produzir textos com narrativas e descrições familiares e pessoais, os alunos estarão conscientes da atuação como escritores de sua própria história.

Nesse sentido, Le Goff, em *História e Memória*, valoriza a memória como um “elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (2013, p. 435).

No domínio do literário, a relação entre memória e sentidos foi imortalizada no século XX pela obra *Em busca do tempo perdido*, do escritor francês Marcel Proust. Seu empreendimento literário esgarçou as fronteiras do romance tradicional ao tecer o mundo

¹ Fragmento da canção *Doze anos*. Disponível em http://www.chicobuarque.com.br/letras/dozeanos_77.htm. Acesso em 20/06/14.

interior pelo fio da memória involuntária, que se desenrola acompanhando o tempo psicológico da infância. Bergamaschi (2002), em seu texto *Memória: entre o oral e o escrito*, cita a obra de Proust assegurando que a memória é a garantia da identidade, é ela que possibilita dizer ‘eu’ reunindo tudo o que fomos e fizemos e tudo o que somos e fazemos, portanto, memória é a matéria-prima da existência.

Joël Candau, em *Memória e Identidade*, associa esses dois elementos que intitulam a obra na perspectiva de entrelaçamento mútuo, apresenta a ideia de necessidade de uma estar submetida à outra, complementando-se numa coordenação harmoniosa. Através da tese do antropólogo, reiteramos os conceitos expostos nessa pesquisa a respeito de memória e identidade:

A memória, ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (CANDAU, 2014, p. 16).

Então, é pertinente afirmar que, assim como a trajetória de vida, o ato de contar histórias, a seleção de enredos e o público-ouvinte contribuem com a formação da identidade, garantida pela memória. Esse ‘eu’ definido por Proust é, de fato, resultado de experiências e escolhas. Desta forma, reafirma-se a importância do apoio da contação de histórias à fixação das memórias e identidades.

1.1 Memória social: em busca da história coletiva

Na qualidade de ser social, o homem constitui-se a partir dos acontecimentos que o cercam e que, de certa forma, influenciam seu modo de viver, seu pensamento, sua identidade. Para conhecermos melhor as razões por que um autor defende uma teoria, ou expressa um pensamento, é indispensável inteirar-se da época em que ele viveu. Assim, é possível atribuir um significado maior às ideias difundidas pelo escritor estudado.

As lembranças memoráveis que conseguimos relatar e/ou registrar, na oralidade ou na escrita, não se compõem unicamente de fatos isolados, embora sejam memórias pessoais, pois estarão sempre permeadas por outros indivíduos, uma vez que vivemos em permanente contrato social, assim, a memória individual se entrelaça com a memória coletiva, contribuindo com a formação identitária de cada indivíduo.

Percebe-se, então, o valor que a memória social tem na formação da identidade do

indivíduo e em sua memória individual. Durante toda História, o homem sentiu necessidade de registrar suas memórias, tanto individual quanto social, em tempos remotos, isso acontecia oralmente, depois, com a consolidação da imprensa, na modalidade escrita.

Le Goff (2013, p. 389) cita Jack Goody ao afirmar que “em todas as sociedades, os indivíduos detêm uma grande quantidade de informações no seu patrimônio genético, na sua memória de longo prazo e, temporariamente, na memória ativa”. Conservar a memória é relevante para as sociedades, uma vez que esse legado contribuirá com a formação crítica e identitária de gerações subsequentes. A falta de registros poderá, inclusive, comprometer a preservação do patrimônio de um povo. Além do mais, como já foi dito, um povo sem memória é um povo sem história. Observamos, portanto, as relações de poder ditadas por setores dominantes de uma sociedade em que a memória coletiva é um forte instrumento de dominação das classes que ascendem ao poder:

a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela denominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p. 435).

O indivíduo precisa sentir-se parte da sociedade, colocar-se à margem chega a ser uma negação do próprio eu. Para Le Goff (2013, p. 390) “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora atrasada, ora adiantada”.

Desde os tempos mais remotos, quando não havia a escrita, procurava-se constituir algo que memorasse ao povo a força e o poder exercido por reis e imperadores. Monumentos eram construídos para garantir a lembrança constante do domínio. Ao longo da incansável luta da humanidade pelas questões humanitárias, muito se tem a contar, a registrar, numa perspectiva de conquistas e de libertação. Até os dias atuais, a luta pelo poder e o domínio das classes é uma inegável realidade. O povo massacrado pela ganância de quem acumula bens materiais e culturais, compõe a massa de manobra política, social e cultural.

A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2013, p. 390).

A relação de poder nas sociedades é registrada em todos os tempos, perpassando os diversos tipos de organização social, o espaço geográfico e os sistemas políticos. Apesar de todo o domínio a que o povo é submetido, através do registro das memórias há a tentativa de se chegar à libertação, gradativamente, acredita-se que o povo oprimido minimize seu flagelo, fortalecendo seus ideais e adquirindo identidade.

As sociedades, historicamente, tiveram um longo período de tradição oral, assim mesmo conseguiam registrar suas memórias, narrativas orais davam conta das lutas, conquistas e domínios de um povo. Com a aquisição da escrita, a oralidade, ou contação de histórias, não foi renegada, também continuaram os monumentos em homenagem, especialmente, àqueles que detinham o poder.

Na obra *O tempo vivo da memória*, Ecléa Bosi ressalta a liberdade da memória e seu significado coletivo, “A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo” (BOSI, 2013, p. 31). Portanto, a memória assume relevância ao integrar fatos pessoais e coletivos, situados em espaço e tempo concatenados sincronicamente.

Ao falar da história da memória coletiva, Le Goff (2013, p. 391) refere-se à afirmação de André Leroi-Gourhan ao dizer que essa se apresenta em cinco fases distintas “da transmissão oral, da transmissão escrita com tábuas ou índices, das fichas simples, da mecanografia e da serialização eletrônica”.

Basicamente, podemos dividir as fases da história da memória coletiva em sociedade sem escrita e sociedade da escrita. De acordo com Le Goff (2013, p. 393), “nestas sociedades sem escrita, há especialistas da memória, homens-memória: genealogistas, guardiões dos códices reais, historiadores da corte, tradicionalistas”, cita Goody, que por sua vez, enfatiza esse assunto ao dizer:

Nas sociedades sem escrita, não há dificuldades objetivas na memorização integral, palavra por palavra, mas também o fato de que “esse gênero de atividade raramente é sentido como necessário”; “o produto de uma rememoração exata” aparece nestas sociedades como “menos útil, menos apreciável que o fruto de uma evocação inexata” (GOODY, apud LE GOFF, 2013, p. 393).

Nesse caso, o mais relevante é a narrativa, ou o “comportamento narrativo”, que assume papel importantíssimo na função social. Ressalta-se, então, o extraordinário ofício dos “especialistas da memória”, “homens-memória”, personalidades que perpassaram épocas e

eternizaram-se nas sociedades, mesmo depois da escrita, da era eletrônica, digital, da cibernética e das relações virtuais.

Com o advento da escrita e, por conseguinte, da imprensa, as sociedades comportaram uma série de mudanças, com forte influência, portanto, na memória coletiva. Le Goff aponta como alterações a adoção do “monumento comemorativo” que consolida comemorações e celebrações. Mais adiante, o autor aponta, ainda, “a outra forma de memória ligada à escrita é o documento escrito num suporte especialmente destinado à escrita” (2013, p. 396). Percebe-se que a evolução das sociedades com instauração da escrita, da epigrafia, permite não apenas mudanças sociais, mas também as possibilidades de reordenação e reedição daquilo que foi registrado.

Portanto, nesse processo evolutivo, muito se tem a explicar, no entanto, nos delimitaremos à afirmação de Leroi-Gourhan, citada por Le Goff (2013, p. 396), “a evolução da memória, ligada ao aparecimento e à difusão da escrita, depende essencialmente da evolução social e, especialmente, do desenvolvimento urbano”.

Com o crescimento acelerado e desordenado dos centros urbanos, a ascensão do progresso social, tecnológico e midiático, a memória urbana tem veementemente a necessidade de registros, pois se torna uma “verdadeira identidade coletiva, comunitária”.

1.2 Memória e identidade

O registro da memória dos povos, em qualquer época, sempre esteve interligado à identidade, tanto individual quanto social e cultural. Essa estreita relação constitui-se de uma necessidade de descobrir-se e descobrir o outro, saber quem sou eu e respeitar o ser que integra o outro. Nos versos do poeta lusitano – Fernando Pessoa – através da heteronímia em Alberto Caeiro, no livro *O guardador de rebanhos*, encontramos a investigação do eu poético a respeito da identidade de si mesmo, identidade esta que é investigada pelo olhar do outro, “Nem sempre sou igual no que digo e escrevo. / Mudo, mas não mudo muito. / A cor das flores não é a mesma ao sol / De que quando uma nuvem passa / Ou quando entra a noite / E as flores são cor da sombra / Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores” (PESSOA, 1997, p. 42), nesses versos, o eu poético estabelece uma comparação de sua identidade com a efemeridade da flor, ou seja, alude ao fato de que, dependendo das circunstâncias, tudo muda, embora seja ele mesmo. Para contribuir com esse estudo, Candau explicita uma rotulação relativa à identidade, ajuizando-a como complexa:

No caso da identidade, a tentativa de depuração conceitual é mais difícil. No que se refere ao indivíduo, identidade pode ser um *estado* – resultante, por exemplo, de uma instância administrativa: meu documento de identidade estabelece minha altura, minha idade, meu endereço etc. –, uma *representação* – eu tenho uma ideia de quem sou – e um *conceito*, o de identidade individual, muito utilizado nas Ciências Humanas e Sociais (CANDAU, 2014, p. 25).

Assim, é fato que o sujeito constitua sua identidade a partir da convivência com seu grupo social, podendo, seguramente, acatar ou refutar as ideias e pontos de vista expostos pelo grupo.

Para Hall (2011, p. 15), “as sociedades modernas são, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. A partir dessa descrição podemos verificar que as incessantes mudanças sociais vividas pelo homem moderno, ou diria pós-moderno, comprometem o caráter de sua identidade.

Ampliando o conceito de identidade, estabelecemos um diálogo entre Hall e Bauman quanto à concepção, na modernidade, em que ambos comungam suas ideias. Hall (2011) apresenta a concepção de sujeito pós-moderno, numa sociedade de incessantes transmutações. Essa pós-modernidade é descrita por Bauman como modernidade líquida, em que prevalecem a liquidez, a fluidez, a incerteza e a insegurança individual e social. Nesse contexto, no livro *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*, Bauman (2005, p. 35) afirma que “Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, ‘estar fixo’ – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto”. Constatamos diariamente essa versão apresentada pelos sociólogos em nosso meio social, através das vivências cotidianas nas relações coletivas.

Certamente que a formação identitária não é estática, construída em forma, podendo, inclusive, modificar-se com o tempo, segundo Hall (2011, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. A velocidade com que as transformações ocorrem no mundo moderno impõe ao homem a necessidade de caminhar no mesmo ritmo. Nessa corrida alucinante, para manter-se em sintonia, o passado vai ficando cada vez mais distante e valores fundamentais esquecidos.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilo, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades se tornam* desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo

apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (HALL, 2011, p. 75).

Percebemos, então, a mutação da identidade social na linha do tempo da humanidade. O estilo de vida e os meios de que as pessoas dispõem acabam por moldar um novo perfil identitário para os sujeitos da história, estes, por sua vez, precisam despertar-se enquanto agentes, para que não sejam tragados pelo aceleração desordenado do progresso e da multiplicidade de opções que lhes são postas. Acerca desse mesmo conceito, expomos a contribuição de Bauman ao citar as estruturas e instituições sociais:

A principal força motora por trás desse processo tem sido desde o princípio a acelerada “liquefação” das estruturas e instituições sociais. Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluido, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades. Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo (BAUMAN, 2005, p. 57).

Desta forma, o indivíduo deve estar apto tanto às liquefações sociais quanto ao comportamento que deverá ter diante das mudanças, não é que existam fórmulas pré-aprovadas de sobrevivência, mas a orientação dada ao sujeito social certamente contribuirá com suas descobertas identitárias, portanto, as instituições família e escola devem ter um papel decisivo nessa formação.

A escola – como instituição social e formadora de cidadania – deve atuar de maneira contundente no desenvolvimento do senso crítico, que contribui com a descoberta das identidades. Além da responsabilidade de protagonizar como mediadora entre a identidade coletiva da humanidade, numa ampla referência, e da identidade nacional. De acordo com Hall (2011, p. 47), “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural”.

Hall também defende que as identidades nacionais não são natas, mas adquiridas durante nossa formação e experiência. Adiante, o autor evidencia a mudança na caracterização da cultura nacional, apontando alterações paradigmáticas que certamente influenciam na identidade do sujeito.

As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e identificação que, numa era pré-moderna ou sociedade mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas,

gradualmente, nas sociedades ocidentais, a cultura nacional (HALL, 2011, p. 49).

Decerto que o desenvolvimento das sociedades acarretou mudanças em todos os segmentos: tecnológico, político, religioso, comportamental, arquitetônico, fomentando, por conseguinte, metamorfoses no protótipo da identidade cultural. Ampliando conceitos anteriormente concebidos, um fator determinante nesse processo de mutação foi a expansão tecnológica e midiática. Como sabemos, a identidade não é inerte, estagnada, mas depende da mobilidade histórica, social e cultural. Assim, o sujeito também vai, gradativamente, identificando-se.

No tocante às vicissitudes da pós-modernidade, muito se pode observar quanto ao comportamento identitário dos sujeitos, dessa maneira, Candau assegura sua contribuição em torno dessa temática, especificando a identidade pessoal na relação com o outro, enfatizando o elemento que, estritamente, é responsável pela identificação primária nesse contexto pós-moderno em que os indivíduos assumem um papel social na família, na escola, no trabalho, no grupo institucional no qual está entreposto. Vejamos como Candau expõe sua assertiva a esse respeito:

Na atualidade, não se lembrar do nome de uma pessoa pode parecer uma ofensa para esta última, sobretudo se o esquecimento é manifesto em sociedade. Ela terá o sentimento de ser negada em sua individualidade, naquilo que Bourdieu denomina “sua constante nominal” (cf. RICOEUR, 1985, p. 194). Ao contrário, chamar alguém por seu nome – e mesmo escrever corretamente seu sobrenome – é lembrar-se da atribuição e do reconhecimento social de uma identidade igualmente, “fazer o nome” é agir para a posteridade, ter a esperança estéril de não desaparecer no esquecimento. Como mostram esses diferentes exemplos, não é suficiente apenas nomear para identificar, é preciso ainda conservar a memória dessa nominação, o que é a razão de ser memória administrativa registrada nos atos de estado civil (CANDAU, 2014, p. 69).

Constituindo-se como protagonista da história, descobrindo-se enquanto ser evolutivo no percurso seguido pela Humanidade, o homem assume a necessidade de registrar sua passagem pela vida terrena com a intenção de consolidar seus feitos e patentear seu heroísmo.

Na concepção de Hall, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade” (2011, p. 38-39). Portanto, é imprescindível que a sociedade proporcione ao sujeito a formação identitária, para auxiliá-lo na efetivação do registro das memórias, seja através de

monumentos, museus, bibliotecas, fotografias, texto oral ou texto escrito. Inclusive, essa certidão deve fazer parte do acervo coletivo, visto que somos parte do todo, não vivemos e agimos por exclusiva individualidade, senão, pela coletividade.

Reiterando a necessidade de descoberta identitária a partir do registro das memórias, Candau (2014, p. 19) atesta a indissociabilidade de identidade e memórias, acrescentando que ambas se completam e corroboram mutuamente, das origens à dissolução, para garantir a busca identitária faz-se primordial rememorar os fatos vividos.

Assegurar ao cidadão o direito de historiar suas vivências ao mesmo tempo em que tece seu perfil identitário, deve ser, pois, uma atividade constante na sociedade, e esta, por sua vez, precisa avalizar à escola a incumbência de desenvolver em seus educandos a competência leitora e de escrita que possibilite a efetivação no registro das memórias. Nesse âmbito, é válido discorrer, portanto, que há uma ideia de unidade ao citarmos e trabalharmos memória e identidade do sujeito em relação a si mesmo, seu grupo social e sua participação na história da Humanidade.

1.3 Memórias e a experiência do narrador

Nem mesmo a intempestividade do “era uma vez...”, nem tampouco a distância inimaginável do “num reino muito distante...”, associados ao avanço cibernético, fizeram com que a efígie do contador de histórias expirasse de nossa sociedade. Ainda encontramos resquícios de contação de histórias entre nós, o deleite sobrevive em quem respira uma bela narrativa, com adaptação de vozes e suspiros de tensão. O dom da palavra surpreende todas as gerações, todas as culturas, na descoberta de si mesmo e do outro, do próximo e do distante, do real e do imaginário.

Ao falar dos contadores de histórias, em seu livro *A palavra do contador de histórias*, Gislayne Matos (2014, p. 1) descreve-os como “guardiões de tesouros feitos de palavras”, que conduzem os ouvintes à aprendizagem e à compreensão de “si mesmos e do mundo”. A autora também os reverencia quanto ao desempenho da tarefa que lhes cabe, num processo de humanização de seus ouvintes.

Sua grande tarefa tem sido, desde sempre, preservar um tipo de conhecimento armazenado em forma de histórias, que eles contam e continuam a contar enquanto houver ouvidos prontos a escutá-los. Assim, cuidam para que o bem maior dos seres humanos, a capacidade para se humanizar, não se perca (MATOS, 2014, p. 2).

O ícone do contador de história é muito mais que uma voz abastada de fantasias e mistérios advindos de tempos perdidos e lugares inabitáveis, é também uma representação do humanitário, da sensibilidade, da luta entre o bem e o mal, da construção da identidade em gerações com valores e culturas diversos. A contação de histórias desperta a emotividade de quem conta e de quem ouve, instaurando o zelo pelo narrar e pelo ouvir. Essa mútua permuta possibilita o senso de sociabilização.

De fato, a palavra do contador de histórias parece perpassar a alma do ouvinte, tocar a mais profunda sensibilização do ser. A autora Gislayne Matos, na introdução do seu livro, respalda-se na experiência da infância, com a família, num típico registro de memórias, expõe o deleite vivido com as contações de façanhas reais e grandezas do mundo maravilhoso, assim, ela explica as motivações que a levaram a investigar teoricamente a dimensão educativa da palavra desses contadores:

A primeira advém do fato de eu mesma ter crescido numa família e numa comunidade em que a prática da narrativa oral era comum e incluía desde os casos memoráveis de membros da família e de pessoas da comunidade, os relatos de viagem daqueles que se aventuravam além das fronteiras da fazenda – momento de descontração, riso e comentários de todos os tipos por parte dos ouvintes – até a contação das histórias de encantamento e de assombração – quando a atmosfera se transformava em grave e solene, e o silêncio somente era quebrado pela voz do contador que sabia imitar, com maestria, os sons da floresta, a voz de cada um dos personagens, os gemidos do outro mundo. Esses serões, além de fonte inesgotável do prazer, eram um recurso educativo por excelência, tanto para as crianças tanto para os adultos, por proporcionarem a reflexão sobre as relações e a ética (MATOS, 2014 p. XXI-XXII).

Com essas palavras, a autora convida-nos – educadores, pai e mãe – a mergulhar no universo da contação de histórias, nas narrativas memoráveis da infância, das peripécias imaginadas e não vividas, dos sonhos fantasiosos, da visão que temos das nuvens, da fumaça, do voo dos pássaros... enfim, somos atraídos pelo bálsamo das narrativas orais, pela voz magistral do narrador, e conduzidos ao respeito pelo outro na construção da identidade e registro das memórias. Matos refere-se, ainda, para justificar sua investigação teórica, ao fato de ter se tornado uma contadora de histórias.

Regina Zilberman, em seu artigo *Memória entre oralidade e escrita*, discorre e reforça a importância do narrador no ato de contação de história.

O narrar, por sua vez, supõe a presença de ouvintes, e estes não são indivíduos isolados, mas o grupo: a narração só tem sentido se dirigida ao coletivo. Pela mesma razão depende da oralidade: seus narradores

modelares, o marinheiro e o agricultor, o primeiro recordando o que aconteceu em outras terras, o segundo, o que vivenciou proximamente, manifestam-se verbalmente para uma audiência visível e palpável, não para sujeitos distantes e seres anônimos (ZILBERMAN, 2006, p. 119).

Nesse caso, a escola deve propiciar esse momento da oralidade que, inclusive, é um dos pontos do currículo. O público que ouve histórias, espontaneamente, interage com o enredo, sente-se parte dele, entrelaça fatos narrados com fatos de sua própria vida, além de inspirar-se para, também, contar suas narrativas íntimas. Contar histórias para um público presente faz com que o texto torne-se concreto de imediato, no processo de interação autor/texto/leitor-ouvinte, numa “audiência visível e palpável”, como frisa a autora.

Também os PCNs sugerem esse ambiente de socialização das vivências num propósito de expansão de conhecimentos de mundo que nitidamente conduzem à constituição identitária.

A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade (BRASIL, 1998, p. 46).

Logo, o contador de histórias, em todos os tempos e modelos de regime social, contribui, decisivamente, para o registro das memórias, numa perspectiva de humanização dos sujeitos envolvidos nesse enlace narrativo que transpassa tempo, espaço e desenvolvimento sociocultural.

1.3.1 Histórias de tradição oral: entrou pela perna do pinto e saiu pela perna do pato

O tempo de contar histórias embaixo de uma árvore, na sala, sob a luz de uma lamparina, ou na calçada da casa tem se tornado raro no meio urbano, poderíamos dizer que só existe em nossas lembranças, nas recordações de nossos pais e avós, ou mesmo nas narrativas literárias. Nas reuniões familiares, os mais experientes relatavam suas próprias vivências ou narravam histórias que despertavam o imaginário dos ouvintes. A oralidade fluía na mistura de afeto e prazer, mistério e suspense, fantástico e maravilhoso. Mas esse hábito ainda tem registro em comunidades urbanas, porém, a recorrência maior é registrada em localidades indígenas e rurais.

Para Bergamaschi, os relatos de memórias acontecem em dois registros: em

sociedades sem escritas e em sociedades letradas. A colocação da autora ressalta a modalidade oral e a modalidade escrita no ato da contação de histórias, que proporciona o registro das memórias e a questão identitária:

Nas sociedades sem escrita há os especialistas da memória, em geral a pessoa mais velha da comunidade, que conta histórias, lembra fatos, repassa lendas, guarda receitas, preside os rituais comemorativos dos acontecimentos. [...] Nas sociedades letradas a memória assume o papel de inscrição – es(ins)crita. Passando da esfera auditiva à visual, a escrita armazena a informação que, através do registro, atravessa o tempo e o espaço (BERGAMASCHI, 2002 p. 133-134).

Devemos entender por “especialistas da memória” aqueles que sabem memorizar as narrativas para contá-las ao público, ouvintes sedentos por essas histórias. São essas narrativas que aguçam os ouvidos, a imaginação e a capacidade de reproduzir tantas outras histórias, de si mesmo e do outro, de seu povo e de povos distantes.

Outra contribuição expressiva a respeito de narrativa e oralidade vem de Bosi, ao reiterar que o registro das memórias garante a circulação do fluxo entre presente e passado e vice-versa:

Insisto nos termos *narrativa* e *oralidade*. Ambas se desenvolveram no tempo, falam no tempo e do tempo, recuperando *na própria voz* o fluxo circular que a memória abre do presente para o passado e deste para o presente. Eu diria que a expressão oral da memória de vida tem a ver mais com a música do que com o discurso escrito (BOSI, 2013, p. 45).

É notável a relação de afetividade e sensibilidade quando os relatos de memórias acontecem na oralidade, nesse processo presente e passado se fundem, não há limites extremamente demarcados entre o tempo vivido e o agora, certamente que as formas verbais se encarregam dessa divisão, mas não com radical precisão.

Em seu ensaio sobre a obra de Nicolai Leskov, Walter Benjamin (1985) nos lembra a importância do relato desses narradores experientes, aqueles que transmitem a substância do vivido. A difusão de ideias, de aventuras e de experiências é ofício para aquele que detém a sabedoria e é capaz de chegar aos ouvidos alheios através de conselhos e de sua memória; esse, para Benjamin, constitui a essência do narrador clássico. Na visão do autor, existe um sério esgotamento em nossa capacidade de contar: “A experiência da arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1985, p. 197). Ainda que a ensaística de Benjamin aponte para a provável extinção do contador de histórias, sabemos que ele não desapareceu por completo. No cenário

literário brasileiro, existem ainda diversos escritores que bebem e beberam na fonte da tradição oral. O romance do memorialista paraibano José Lins do Rego, *Menino de Engenho*, entre outras, exemplifica o apego às fontes primordiais da narração:

A VELHA TOTONHA de quando em vez batia no engenho. E era um acontecimento para a meninada. Ela vivia de contar histórias de Trancoso. Pequenina e toda engelhada, tão leve que uma ventania poderia carregá-la, andava léguas e léguas a pé, de engenho a engenho, como uma edição viva das Mil e uma noites. Que talento ela possuía para contar as suas histórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem nem um dente na boca, e com uma voz que dava todos os tons às palavras. As suas histórias para mim valiam tudo. Ela também sabia escolher o seu auditório. Não gostava de contar para o primo Silvino, porque ele se punha a tagarelar no meio das narrativas. Eu ficava calado, quieto, diante dela. Para este seu ouvinte a velha Totonha não conhecia cansaço. Repetia, contava mais uma, entrava por uma perna de pinto e saía por uma perna de pato, sempre com aquele seu sorriso de avó de gravura dos livros de história. E as suas lendas eram suas, ninguém sabia contar como ela. Havia uma nota pessoal nas modulações de sua voz e uma expressão de humanidade nos reis e nas rainhas dos seus contos. O seu Pequeno Polegar era diferente. A sua avó que engordava os meninos para comer era mais cruel que a das histórias que outros contavam (REGO, 2008, p. 79).

Fascinante a descrição da contadora de histórias feita pelo escritor modernista, qualquer um – criança ou adulto – sentir-se-ia preso pelos laços de encantamento das histórias da Velha Totonha. Nosso menino-narrador apresenta-nos a velha narradora com os olhos de quem foi tragado pelo encanto da contação de histórias.

A obra traz as lembranças de um pequeno órfão que vive no engenho do avô José Paulino. Em suas memórias, o protagonista Carlinhos de Melo, relembra as inúmeras histórias vividas em total liberdade. Ao final do texto, o jovem demonstra a maturidade precoce e carrega para seu novo endereço todo universo de impressões familiares, superstições, crenças e lendas oriundas da literatura oral, das vozes dos remanescentes de escravos. Em sua bagagem porta ainda as impressões sensoriais e imagens do mundo do engenho, espaço fadado ao esquecimento.

Assim, a escola deve oferecer em seu ambiente o encantamento das descobertas, os momentos de contação de histórias devem ser reservados e priorizados no planejamento pedagógico, a fim de avivar nos estudantes a sensibilidade para contar sua própria crônica, descobrindo-se num universo das sensibilidades, das impressões do real e do imaginário. O ouvir e o contar histórias precisa fazer parte da educação cidadã, pois, decerto, concorre para o despertar da formação humana das pessoas, ora através de narrativas vultosas, ora de pequenos causos ou lembranças. Além de registradas nas grandes narrativas, as contadoras e

contadores de histórias também são lembradas/os em versos, consolidando-se no lirismo e nas lembranças do eu poético, como podemos citar em Manuel Bandeira:

E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
(BANDEIRA, 2004, p. 100)

O encantamento das histórias ouvidas na infância perpassa os anos, o desejo de ouvir histórias ainda flui no adulto. A oralidade é lembrada na escrita de nossos consagrados escritores. E, como afirmou Bergamaschi (2002, p. 134), “a escrita armazena a informação que, através do registro, atravessa o tempo e o espaço”, o registro escrito deve perpetuar a contação de histórias, as memórias que servirão de suporte na constituição da identidade.

As narrativas passadas de pai para filhos, filhos para netos, bisnetos e demais descendentes devem ganhar um lugar especial nas memórias, tornando-se imortais. As proezas vividas ou sonhadas, as conquistas, os amores, as aventuras, as dores e alegrias poderão eternizar-se desde que registradas na modalidade escrita, perpetuando-se como romances, contos, relatos, biografias, memoriais ou memórias literárias.

Emaranhada nos caminhos e progressos da vida cotidiana, a arte de contar histórias atravessa séculos embalando sonhos e educando gerações e gerações. Nos tempos modernos, mesmo com a aceleração do desenvolvimento das mídias digitais e das redes sociais, o contador de histórias ainda encanta públicos de todas as idades, estimulando, inclusive, o surgimento de novos adeptos que se tornarão não somente contadores de histórias, mas também descobrirão traços identitários a partir da identificação com os enredos das narrativas reproduzidas.

No livro *Alfabetizar letrando com a tradição oral*, Lenice Gomes e Fabiano Moraes mencionam os contadores de histórias que são insubstituíveis devido à ludicidade de sua arte, pois transgridem a austeridade do tempo, da idade, das posições sociais e efetuam-se como humanizadores:

Os contadores de histórias (seja ele o narrador profissional que desempenha sua função em dado momento no espaço escolar, seja ele o profissional de educação que pratica essa arte milenar de perpetuação da tradição oral), o aspecto mais importante será o lúdico. No contador manifesta-se a alegria de saber brincar como criança; de gostar de gargalhar, confundir-se, aventurar-se, soltar para o imprevisível; de “retorcer a língua”, brincando criativamente

com sons que se parecem e se confundem; de se deixar admirar e encantar pelas e com as palavras em toda a sua intensidade afetiva e emocional, provindas desse jogo gestual (GOMES; MORAES, 2013, p. 52).

O encantamento das histórias ouvidas, sejam elas reais, fantásticas ou maravilhosas, resiste ao tempo e ao avanço tecnológico, ao espaço virtual e aos jogos eletrônicos. Ainda temos notícias de contadores entre nós, fascinando nossas conversas sobre família, seres desconhecidos e invenções incríveis.

2 A ESCOLA E O REGISTRO DAS MEMÓRIAS

*Quando eu tinha seis anos
Não pude ver o fim da festa de São João
Porque adormeci.*

*Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo
Minha avó
Meu avô
Totônio Rodrigues
Tomásia
Rosa
Onde estão todos eles?
(BANDEIRA, 2004, p. 98)*

Na infância é imprescindível que se conte histórias, desde os primeiros meses de vida. Esse ato ajuda a desenvolver a atenção, a percepção de mudança no tom de voz e estimula a fala. À medida que o tempo passa, a criança que ouve histórias tem mais imaginação, adquire riqueza vocabular e desenvoltura social.

O momento de ouvir precisa ser aguçado para que se preserve o respeito ao outro que fala. Saber ouvir é um hábito que deve ser desenvolvido desde o nascimento, pois por meio dele obtemos conhecimentos e capacidade de reflexão.

Desde os primeiros anos de convívio escolar, o educando necessita de práticas que estimulem tanto o ato de ouvir quanto o de falar, que o preparem no caminho rumo à escrita. Considerando, portanto, o imensurável valor da prática da oralidade em nosso meio social e também do papel insubstituível da escola como mediadora desse processo, é incontestável tornar essa atividade – de contar e ouvir histórias – prazerosa. Assim, pode-se estimular o aluno a contar sua própria história, relatar façanhas, experiências e estilo de vida de seus pais, avós, tios. Acontecimentos de sua infância devem assumir aspectos de grandes episódios, as aventuras infantis e da adolescência devem ser vistas como odisséias.

Irândé Antunes, em seu livro *Aula de Português: encontro & interação*, lança a seguinte reflexão sobre a atuação do ensino da língua:

Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativo. Sabemos quanto a incompetência atribuída à escola está ligada a conflitos com a linguagem (cf. Soares, 1987), a percepções distorcidas e míticas acerca do que seja o fenômeno linguístico (cf. Bagno, 1999, 2000). Sabemos quanto nos aflige a seletividade, a manutenção da estrutura de classes e a reprodução da força de trabalho (cf. Carraher, 1986) que,

incondicionalmente, decorrem também dessa incompetência e dessas distorções. Sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem se quer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito. Coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua (ANTUNES, 2009, p. 36-37).

Nessa reflexão proposta por Antunes, acentua-se ainda mais a necessidade de inserir na escola práticas de cidadania que vislumbrem a real possibilidade de uso da língua no registro das experiências de nossos estudantes, estimulando-os a aprender e empregar os recursos linguísticos como forma de tornarem-se sujeitos que atuam na função de leitor, autor e crítico dos escritos de sua própria história e da história de sua comunidade. Assim, as aulas de língua portuguesa ganharão sentido, perdendo a enfadonha obrigação do ensinar e do aprender a ler e escrever por uma tarefa tão somente de cunho social.

Essa proposta de dar sentido ao ensino-aprendizagem da língua materna também foi contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo atribuído à escola o dever de instruir o cidadão integralmente, respeitando os valores e desenvolvendo a aprendizagem e o senso crítico, atribuição assegurada nos Parâmetros.

2.1 As práticas da oralidade a partir dos PCNs

Os PCNs são uma coleção de documentos que sugerem a grade curricular e conteúdos para o ensino fundamental e médio. As propostas trazidas pelos Parâmetros foram elaboradas pelo Ministério da Educação e publicadas em 1997 (1º ao 5º ano) e 1998 (6º ao 9º ano).

Durante muito tempo, coube à escola dedicar-se às instruções de aprendizagem do conhecimento puramente formal, estabelecendo regras severas com o intuito de moldar os estudantes para tornarem-se pessoas temerosas às leis e às autoridades. Esse perfil da escola também foi registrado em obras literárias, conservando a verossimilhança com a sociedade da época. O narrador de *Casa de Pensão* ao falar da educação primária do protagonista Amâncio de Vasconcelos, um jovem maranhense, traz o seguinte relato:

Aos sete anos entrou para a escola. Que horror!
O mestre, um tal Antônio Pires, homem grosseiro, bruto, de cabelo duro e olhos de touro, batia nas crianças por gosto, por um hábito do ofício. Na aula só falava a berrar, como se dirigisse uma boiada. Tinha as mãos grossas,

a voz áspera, a catadura selvagem; e quando metia para dentro um pouco mais de vinho, ficava pior. Amâncio, já na Corte, só de pensar no bruto, ainda sentia os calafrios dos outros tempos, e com eles vagos desejos de vingança. Um malquerer doentio invadia-lhe o coração, sempre que se lembrava do mestre e do pai. Envolvia-os no mesmo ressentimento, no mesmo ódio surdo e inconfessável.

Todos os pequenos da aula tinham birra do Pires. Nele enxergavam o carrasco, o tirano, o inimigo e não o mestre; mas, visto que qualquer manifestação de antipatia redundava fatalmente em castigo, as pobres crianças fingiam-se satisfeitas; riam muito quando o beberão dizia alguma chalaça e afinal, coitadas! iam-se habitualmente ao servilismo e à mentira (AZEVEDO, 1996, p. 23).

A partir de mudanças sociais e políticas, a escola passou a ser vista como formadora de cidadãos. A cidadania era pregada por aqueles que constituíam e dirigiam a escola, embora a mudança tenha se arrastado por longos anos. A formação cidadã devia garantir ao sujeito (educando) a expressividade coerente e coesa, assim poderia fazer a exposição de suas ideias, posicionar-se de maneira estável tanto oralmente como por escrito. E, quanto ao ensino da oralidade, muito precisa ser feito para pôr em prática a teoria presente nos documentos oficiais. Para Schneuwely e Dolz (2011, p. 125) “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado”.

Essa é uma verdade consolidada, pois, apesar da garantia do ensino dos gêneros orais em documentos e sugerido em livros didáticos, muitos profissionais da educação entendem que a oralidade já “está pronta no estudante”. Sabemos que não se pode dispensar o desenvolvimento das habilidades da exposição oral. Segundo Schneuwely e Dolz (2011, p. 147) “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”. Evidencia-se na fala dos autores a necessidade de aprimorar no aluno a capacidade de expressar-se oralmente.

A expressão oral, ou oralidade, passa a ser uma necessidade na vida cotidiana do cidadão moderno, tanto na formalidade quanto na informalidade. Mesmo com o avanço tecnológico e digital e a expansão tipográfica, muitos são os momentos que exigem o uso da exposição oral, em diferentes contextos. No livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, Marcuschi aponta, inclusive, para os gêneros textuais orais.

a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Os gêneros textuais orais ou “fundados na realidade sonora” devem ser trabalhados pela escola, tanto quanto os gêneros textuais escritos. Numa perspectiva de formação integral do educando enquanto usuário da língua que terá a necessidade de comunicar-se oralmente e por escrito.

Como documento oficial que visa orientar a prática pedagógica, os PCNs asseguram objetivos de ensino associados, logicamente, a conteúdos que favoreçam a aprendizagem e a formação cidadã dos educandos. Iniciando a exposição dos objetivos do ensino fundamental, os PCNs apresentam o seguinte objetivo direcionado aos alunos:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 7).

Nesse contexto de direitos e deveres, respeito ao outro e a si mesmo, a formação cidadã é agora uma obrigação da escola, não apenas no curso do ensino fundamental, como também no curso do ensino médio. Dentre os conteúdos propostos para que a escola atue como formadora de cidadania, a grade curricular da disciplina de Língua Portuguesa é bastante vasta, incluindo conteúdos da linguagem oral e da linguagem escrita, sugerindo trabalho com os diversos gêneros textuais, inclusive os da esfera literária.

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita (BRASIL, 1997, p. 40).

É muito pertinente essa observação a partir da oralidade e da escrita, pois os próprios PCNs (1998, p. 54-55) apresentam de forma distinta quando situam os conteúdos relativos a cada uma das modalidades, inclusive distinguindo os gêneros textuais orais e os gêneros textuais escritos. Cabe aqui uma reflexão sobre a distinção oficializada a respeito do que seria propriamente um gênero oral e um gênero escrito. Um cordel é restritamente um texto oral? E o que diríamos do folheto de cordel impresso? E o que dizer do depoimento e da entrevista?

Poderíamos pensar na possibilidade de uma revisão quanto à oralidade e a escrita quando se trata de gêneros discursivos. Além disso, faz-se necessário compreender bem a

noção de texto, sua composição e compreensão.

No documento oficial é apresentado um conceito de texto em que seus elementos cotextuais e contextuais implicam tanto em sua organização quanto em sua compreensão.

Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares (BRASIL, 1998, p. 40-41).

Percebemos ainda que os PCNs sugerem a possibilidade da presença de fatores de textualidade, como intertextualidade e interdiscursividade na produção de textos. Isso mostra a relevância do trabalho que deve ser desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, exigindo do professor e demais profissionais da escola o planejamento para que se obtenha bons resultados. Além do mais, no processo de composição textual, especialmente envolvendo os fatores de textualidade, serão consideradas as modalidades oral e escrita.

2.2 O texto escrito conforme os PCNs

Assim como já foi explicitado, os PCNs distinguem o ensino da língua oral e língua escrita a partir dos gêneros textuais. Alguns gêneros são considerados essencialmente de realização oral, outros de realização escrita, outros ainda podendo aparecer nas duas modalidades. Desta forma, coloca-se em evidência o texto como unidade de ensino, sendo, pois, a partir dele desenvolvido o estudo da língua, seus usos, suas flexões e variedades.

Com ênfase no ensino da língua materna, os PCNs evidenciam a preocupação referente à competência discursiva do educando, possibilitando que a escola seja capaz de desenvolver habilidades de escuta e leitura, na oralidade e na escrita.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 27).

Observa-se, ainda, o destaque para a produção de textos, tanto orais quanto escritos, considerando a necessidade de comunicação do cidadão em formação escolar. Dessa forma, o realce para o cuidado com o dever da escola em instruir o educando e orientá-lo a expressar-se dignamente enquanto sujeito atuante e crítico em seu meio social, torna-se prioridade nesse documento.

Para que se efetive essa aprendizagem, é irrefutável que a escola planeje suas ações a partir dos objetivos assegurados no documento oficial:

a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno: utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

A seguridade de que a produção de textos escritos atende a diversas esferas sociais favorece a desenvoltura do educando na qualidade de cidadão. É pertinente refletir sobre o registro feito por Marcuschi que aponta a escrita como “produção textual-discursiva” com fins comunicativos:

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que em geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Nesse trecho, Marcuschi sugere que há no texto escrito especificidades e características gráficas, além de localizá-lo no plano do letramento. E, finalizando, defende que o texto escrito e o texto oral se complementam.

Portanto, considerando que tanto o texto oral quanto o escrito são práticas de comunicação e expressividade do sujeito, além da garantia de que a escola tem, efetivamente, o dever de promover a cidadania e o acesso aos modos de uso da língua com fins comunicativos, por meio de atividades escolares orais e escritas, essa pesquisa visa registrar as memórias de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, ao passo que estes educandos são convidados para o convívio com o texto literário.

2.3 Memória e escola

Dentre as muitas atribuições conferidas à escola, voltemos ao encargo de despertar a cognição em seus educandos. Com ações cautelosamente planejadas, como já sabemos a instituição deve atuar decisivamente no foco da formação cidadã, além de promover e expandir a humanização dos estudantes, meta alcançada através de habilidades desenvolvidas cotidianamente, incluindo o registro das memórias pessoais e sociais.

Em se tratando de identidade e reconhecimento de si mesmo e do outro como parte da sociedade em que vive, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 7) trazem a seguinte contribuição nos objetivos, referindo-se aos alunos do ensino fundamental: “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país”.

Desse modo, a escola deve atuar de maneira decisiva na construção e/ou definição da identidade, tanto individual quanto coletiva, proporcionando ao sujeito a concepção de agente de sua própria história e da História do seu povo, de sua gente:

as pesquisas em torno da memória, de modos variados, têm atingido alguns setores educacionais que buscam discuti-la e compreendê-la em diversos contextos, relacionando-a com práticas educativas da sociedade, mais especificamente com práticas escolares (BERGAMASCHI, 2002, p. 132).

A partir do exposto por Aparecida Bergamaschi, constatamos que já existem trabalhos nesse campo, o que é significativo, pois as atividades escolares devem, acertadamente, contemplar o registro das memórias, de forma que o indivíduo sinta-se parte da História. Além do mais, a escola deve garantir o acesso aos mais diversos meios de informações para que se chegue ao maior número possível de dados que auxiliem na constituição das memórias e da identidade. Inclusive, esse é um direito do qual não se deve abrir mão, pois, ao longo da História, muito se sonhou com a aquisição e o uso da leitura e da escrita como forma de libertação e de conhecimento do mundo.

Le Goff (2013) evidencia a luta das forças sociais, o desejo de fazer parte da História foi um marco nas memórias do povo oprimido. Assim como no espírito coletivo, essa necessidade também fazia parte do espírito individual, ou seja, sentir-se sujeito da História era uma questão de identidade.

Portanto, é inadmissível falar de registro de memória e não relacioná-lo ao papel da escola, que está intrinsecamente encarregada de desempenhar a formalização do

conhecimento e da formação cidadã. Entendendo-se por cidadania a atuação do sujeito – protagonista da história da Humanidade – assim, é primordial que se faça conhecer e que conheça a si mesmo, sendo, por isso, catalogado na memória social, oral e escrita.

2.4 Do texto literário ao registro das memórias

Do mesmo modo que a escola tem uma atribuição relevante quanto ao registro das memórias, é outorgada à instituição a função de desenvolver o gosto pela leitura em seus educandos, apresentando-lhes textos literários e propiciando a compreensão destes. Desta forma, a literatura contribui, decisivamente, em nossa pesquisa, com a descoberta das identidades e a produção dos relatos de memórias.

Ao formularmos a proposta de trabalho, refletimos sobre as dificuldades que historicamente vêm acompanhando professores e alunos, especialmente da rede pública deste país. Entendemos que atividades que promovam e fortaleçam a interação entre leitores e o texto literário demandam planejamento e envolvimento da comunidade escolar. Nesse sentido, o projeto de intervenção foi pensado de maneira a fim de proporcionar o relato das memórias dos sujeitos à medida que percebiam suas identidades, despertados pela leitura de textos literários, pesquisa com os parentes, roda de conversas, contação de histórias. Esse processo de contato e conhecimento do texto literário tem um caráter humanizador apontado por Antônio Cândido, no texto “O direito à literatura”:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CÂNDIDO, 1995, p. 177).

O texto literário, quando bem trabalhado, eleva a sensibilidade e a autoestima do leitor, numa proposta de ampliação do conhecimento da literatura e, até mesmo, da produção textual a partir de seu envolvimento com a arte. Esse trabalho precisa ser cuidadosamente planejado pelo professor, e não apenas o professor de Língua Portuguesa, numa interação com a escola, que deve favorecer um ambiente propício a fim de que docentes e discentes sintam-se acomodados, convidados à leitura. É certo que, em geral, ainda estamos aquém dessa prática, no entanto, faz-se necessário insistir, mobilizar, reivindicar, persistir e usufruir do

mínimo que a escola oferece para que possamos romper as barreiras de impedimento.

Os PCNs asseguram como um dos itens de “Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem” o “Interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (BRASIL, 1998, p. 64). Assim, fica evidente, cada vez mais, a obrigação do professor e da escola de desenvolver atividades que tenham base em obras literárias. Reforçamos essa defesa a partir do que afirma Marisa Lajolo, em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, em que a autora enfatiza o trabalho com o texto literário “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas” (LAJOLO, 2002, p. 15).

Lajolo (2002) ainda nos chama a atenção para as práticas do professor de Língua Portuguesa e seu engajamento com o texto literário, o encargo desse profissional quanto ao conhecimento diverso no repertório de obras da literatura brasileira e portuguesa, acentua também que o professor deve aguçar o olhar na escolha dos textos/obras que serão apresentados aos alunos como proposta de leitura na escola.

Outra contribuição notável é a que nos traz o professor Helder Pinheiro, em *Poesia na sala de aula*, posto que entre os gêneros textuais apresentados durante a pesquisa, o poema ocupa um espaço privilegiado, percorrendo desde o Romantismo à contemporaneidade. Em toda a obra, Pinheiro (2007) provoca a atribuição do professor quanto ao domínio com o texto literário a ser trabalhado em sala de aula, especificamente a poesia, que é imprescindível ao professor de português conhecer o texto poético de épocas e autores diversos, além de ser um efetivo leitor, com ampla experiência no campo literário, desenvolvendo o potencial crítico em torno das produções de qualquer época e gênero. Conforme Pinheiro (2007, p. 25), “Tendo em vista que a poesia é dos gêneros literários mais distantes da sala de aula, a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada”. O planejamento exigirá do professor conhecimento no assunto quanto às atitudes, cuidados e condições para o desenvolvimento do trabalho.

Quanto à seleção dos textos a serem trabalhados na escola, em *Letramento literário*, Rildo Cosson (2012, p. 35) conclui que ao professor cabe a responsabilidade de selecionar os textos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, progredindo para outras leituras que os conduzam à ampliação do universo leitor. Dando ênfase a essa questão, o autor sugere que:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade, para além da

simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares (COSSON, 2012, p. 35).

Há uma expressiva contribuição de Cosson com nossa pesquisa quanto à modesta antologia apresentada aos estudantes pesquisados. Quanto ao gênero textual, foram escolhidos romance e poemas, todos os textos são motivadores do tema memórias, percorrendo desde o Romantismo à contemporaneidade. O estilo heterogêneo de cada escritor visa à percepção de formas de expressividade individual em torno do mesmo tema com a finalidade de despertar a maneira própria, particular que cada estudante tem em seu interior.

Na tradição literária, o tema da memória tem papel preponderante. São textos que evocam com frequência a força da transmissão de uma história, do passado ou de uma cultura, de uma memória seja ela coletiva ou individual. Os textos selecionados para apoio nessa pesquisa vão da narrativa moderna – em prosa – na primeira pessoa, em que o protagonista narra sua infância envolta de descobertas e aventuras no engenho do avô; as composições em versos incluindo o saudosismo romântico da infância idealizada; a fuga para um lugar imaginário onde a infância é retomada na figura da contadora de histórias e das brincadeiras ao ar livre; a melancólica descoberta da efemeridade do tempo – os dois últimos textos do período moderno; a rememoração da malandragem vivida na infância ociosa e aventureira, por fim, a busca pela identidade ainda diante dos comportamentos vividos e rotulados durante a infância – ambos da literatura contemporânea.

Através dessa seleção textual, a literatura passa a instituir elos entre o registro das memórias e a descoberta identitária, como facilitadora, inclusive, na produção de textos. Além de garantir a convivência do leitor com o texto como um todo, explorando e conhecendo suas formas, estética, épocas, linguagem e contexto. Outra contribuição pertinente a esta pesquisa é a assertiva de Maria Amélia Dalvi, no texto “Literatura na escola: propostas didático-metodológicas”:

O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais estilizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)-ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura (DALVI, 2013, p. 74).

A citação de Dalvi traz um reforço aos nossos objetivos referentes ao trabalho e atividades que envolvem a coletânea, pois a proposta engloba aproximação com a obra literária, crescimento do gosto pela leitura, percepção da forma, imagens, ritmos e identificações pessoais advindas da compreensão semântica e estilística do texto.

Dado o exposto, concluímos que o registro das memórias e a descoberta das identidades tem um apoio substancial a partir do envolvimento com o texto literário, uma vez que o estudante é convidado a entrelaçar-se com as múltiplas possibilidades expostas pelos autores – em prosa e verso – de distintas localizações temporais e estéticas.

3 REGISTRO DAS MEMÓRIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

“O uso das letras foi descoberto e inventado para conservar a memória das coisas. Aquilo que queremos reter e aprender de cor fazemos redigir por escrito, a fim de que o que se possa reter perpetuamente na memória frágil e falível seja conservado por escrito e por meio de letras que duram sempre.”
(GUIDO, apud LE GOFF, 2013, p. 411)

A investigação inicial enveredou a pesquisa quanto à identidade, memórias, contação de histórias, tradição oral, aquisição e uso da escrita, ao encargo da escola quanto à formação identitária e o registro das memórias, portanto, o estudo teórico conduziu à prática, ou seja, à proposta de mediação em sala de aula.

Com o propósito de contribuir com a descoberta das identidades e no registro das memórias de estudantes do ensino fundamental, expomos uma proposta, acompanhada de sequências didáticas, que conduziu o trabalho pedagógico de maneira lúdica e cognitiva.

À vista disso, detalharemos, a seguir, as etapas, coletânea de textos, cronograma, avaliação e referencial teórico que deu subsídio ao planejamento.

3.1 A intervenção

A sociedade pós-moderna vivencia o aceleração de mudanças e é tomada pela velocidade com que tudo ao seu redor se transforma, aparece e desaparece, muda de roupagem e de forma. O novo deixa de ser novidade num incrível e veloz curto espaço de tempo. O que é considerado obsoleto, passando a ser desacreditado e, tomado pelo descrédito, torna-se inútil aos olhos de grupos sociais. Para Bergamaschi (2002, p. 137) “o desenvolvimento acelerado da ciência moderna colocou em evidência a ‘memória curta’, que desde então passou a predominar, desatualizando e transformando em obsoleto o recém criado”.

Nesse acelerado tempo de mudanças, há a intrínseca necessidade no ser humano de encontrar-se, de situar-se enquanto parte desse conjunto de acontecimentos. Então, o apelo deve ser atendido pela sociedade organizada, pois, a escola é o canal que precisa atuar no processo de construção identitária e, conseqüentemente, no registro das memórias, condição

já assegura pelos PCNs que reforça a atuação da escola na formação das identidades.

Impossível é falar de memórias e identidade sem lançar o pensamento aos familiares, àqueles com quem compartilhamos a vida, as aventuras, as peripécias, os sonhos, os pesadelos. À medida que buscamos saber quem somos, que características temos, o que, de fato construímos, impreterivelmente, nos encontramos no grupo social ou familiar a que estamos agregados.

E, a partir desse resgate da coletividade, viabiliza-se o registro da memória social, que também contribui, efetivamente, com as memórias pessoais. Restaurar a memória social, evidentemente, auxilia na reinterpretação de problemas já passados, o que pode favorecer tomadas de decisão sem prejuízo de rompimentos sociais.

Uma vez que se atribui à escola a tarefa de desenvolver os usos da língua materna nas modalidades orais e escritas, trabalhando-as através dos gêneros textuais, a escola deve garantir aos educandos os registros de suas experiências, de seus propósitos, de seus discursos no exercício da cidadania.

Além do mais, a prática dos registros das memórias em sala de aula, acontecendo na oralidade e na escrita, incitaria a contação de histórias. Em seu artigo *O Prazer de Contar Histórias*, publicado na Revista Língua Portuguesa, Fábio Fujita (2012, p. 25) declara que “os alunos são estimulados a trabalhar a própria memória afetiva: estaria nas jornadas pessoais a matéria-prima a fazer emergir o contador que há em cada um”.

Em sala de aula, alunos estimulados a resgatar histórias de seus familiares e pessoas bem próximas, passam a narrá-las com deleite. Passando então ao registro escrito, a exemplo de narrativa como *Menino de Engenho*, na voz do narrador-personagem, encantado pela vida no Engenho Corredor, de seu avô José Paulino. Logo, o registro oral e escrito das memórias passa a ser vivenciado perpassando as vias do resgate e formação da identidade, da compreensão e reinterpretação de problemas históricos e sociais, aflorando a contação de histórias.

Evidenciada a importância da formação cidadã através da construção da identidade e do registro das memórias, cabe à escola planejar as ações que resultem em práticas da oralidade e da escrita que garantam a efetivação desses registros.

Como trabalhar atividades de oralidade e escrita que possibilitem o registro das memórias, de forma que o estudante consiga ver-se como agente da história? O planejamento das atividades deverá ser norteado pela necessidade de se desenvolver o tema proposto.

Uma reflexão relevante inicia-se pelo estímulo à busca da identidade desde a infância.

Quantas vezes não nos flagramos em íntimos questionamentos sobre quem somos? Inúmeros são os textos literários e até mesmo de autoajuda que remetem a tais indagações.

Iniciando pelo deleite dos versos de Pedro Bandeira (2012): “Às vezes nem eu mesmo / sei quem sou. / Às vezes sou / “o meu queridinho”. / Às vezes sou / moleque malcriado. [...] Mas que importa / O que pensam de mim? / Eu sou eu, / sou assim, / sou menino”. Indo das indagações da infância, que são incontáveis e deslumbrantes, façamos uma ponte a Cecília Meireles (2004) com sua melancolia: “Eu não dei por esta mudança, / tão simples, tão certa, tão fácil: / - Em que espelho ficou perdida / a minha face?” Enquanto os primeiros versos, alusivos à infância, revelam segurança do eu poético “Eu sou eu, / sou assim, / sou menino”, os versos de Cecília revelam a inquietação do eu poético ao se dar conta do tempo que passou, da efemeridade da vida “Eu não dei por esta mudança, / - Em que espelho ficou perdida / a minha face?”.

É primordial desenvolver essa etapa da busca pelo “eu”, enquanto pessoa e membro do grupo social. Paralelamente, o planejamento constitui-se de atividades de registros orais, de socialização, evoluindo ao texto escrito devido à preservação do registro das memórias, lembrando Bergamaschi (2002) que enfatizou a importância da escrita, uma vez que “armazena a informação que, através do registro, atravessa o tempo e o espaço”.

Portanto, é fundamental que a escola se proponha a planejar o registro das memórias na evolução dos usos orais e escritos da língua. As atividades planejadas instigam a contação de história, dentro e fora da escola, num resgate do prazer da socialização do que foi vivido e do que se imaginou.

Conforme asseguramos anteriormente, esta intervenção apresenta como objetivo geral registrar as memórias pessoais e familiares, a partir da construção da identidade pessoal e social, partindo da exposição oral, através de atividades coletivas que envolvam o deleite e o prazer de contar histórias, para a formalidade da escrita, como forma de assegurar o armazenamento das memórias que deve atravessar gerações.

A partir da definição do objetivo amplo de nossa intervenção, delimitamos as metas para a convergência desse foco, dentre elas, especificamos as seguintes: tomar conhecimento de si próprio, a partir do evento comum a todos os seres vivos: o nascimento; reconhecer a sucessão de conhecimentos no tempo, registrando a sua própria história; identificar fontes históricas sobre sua vida; registrar a sua própria história valendo-se de várias fontes: relatos orais, documentos escritos, fotografias; compreender a história de seus colegas a partir da sua; conhecer e respeitar os diferentes costumes das famílias, grupos e povos; reconhecer a

importância de seus familiares (avós, bisavós, tios...) para entender seu comportamento e personalidade; identificar-se como agente da história, a partir do reconhecimento de si próprio nos eventos de seu povo, de sua comunidade; expressar-se oralmente e por escrito com fluência e segurança.

O registro das memórias através da oralidade e da escrita é uma proposta respaldada na necessidade de constituição do próprio “eu” de cada educando. Diversas atividades proporcionam o alcance dos objetivos propostos nessa pesquisa, a partir do trabalho com leitura de textos, pesquisas individuais, exposição oral, produção de textos, leitura e reescrita, entre outras atividades. O professor-pesquisador acompanha todas as atividades da pesquisa, ora aplicando-as, ora instruindo os estudantes pesquisados ao passo que assim for necessário. A pesquisa contempla desde a dinâmica de apresentação à produção textual do registro das memórias.

A avaliação do Projeto de pesquisa ocorre durante todo o processo de seu desenvolvimento, observando-se a participação da turma nas atividades propostas, a oralidade – fluência e espontaneidade ao falar e respeito ao ouvir – os textos escritos e as exposições de vídeos e o debate na culminância. O processo interventivo desenvolveu-se nos meses de maio e junho do ano de 2015, compreendendo 20 horas/aulas.

3.1.1 Exposição da prática

A sistematização da oralidade e da escrita é um processo que requer estratégias férteis para a promoção do desenvolvimento do texto. As oficinas de produção textual demandam habilidades do professor/pesquisador e dos sujeitos participantes, que devem estar inteirados das finalidades, condições e etapas da pesquisa. Desta forma, o Projeto de Intervenção precisa contemplar ações e material acessíveis aos participantes para que a interação flua e excite as ideias que devem resultar em textos consideravelmente dignos de representar seus autores.

Assim, as etapas – ou oficinas – foram planejadas a partir de uma metodologia que contempla os objetivos do projeto. Afinal, consideramos a colocação de Irandé Antunes ao afirmar que aquele que escreve deve submeter-se a uma sucessão de deliberações, uma vez que a escrita envolve etapas diversas que se integram, são elas “planejamento, operação e revisão” (2009, p. 54).

À vista disso, as ações metodológicas contam com o curso de etapas que garantem

planejamento, operacionalidade e revisão, acrescida também de reescrita dos textos produzidos.

3.2 A pesquisa

Quanto ao processo investigativo, esta pesquisa apresenta natureza qualitativa de caráter descritivo e intervencionista, pois conduz à produção textual baseada em aplicação de atividades sequenciadas e orientadas pelo pesquisador, ou seja, a professora da própria turma, caracterizando, ainda, o projeto desenvolvido como pesquisa-ação.

Para melhor compreender a aplicação da pesquisa-ação, veremos o que afirma Michel Thiollent, no livro *Metodologia da pesquisa-ação*:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

É evidente, na citação acima, que a cooperação e a participação do pesquisador e dos participantes são elementos substanciais na caracterização de uma pesquisa para que seja tomada como pesquisa-ação. Portanto, a pesquisa ora apresentada envolve, ativamente, a professora-pesquisadora e seus alunos-participantes em atividades práticas de leitura, análise e produção textual.

Enfatizando a caracterização desse tipo de pesquisa, Thiollent explicita ainda mais a fim de evitar ambiguidades:

Para que não haja ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Assim, tomamos como exemplo as tarefas realizadas no decorrer de nossa pesquisa como a dinâmica de apresentação das características² – realizada no primeiro encontro – em que fica claro a participação direta da pesquisadora e dos participantes, como também as

² Esta dinâmica será detalhada no item 3.4.1 Situação inicial: primeiras oficinas.

demais atividades desenvolvidas na aplicação do projeto.

Ao referir-se à pesquisa qualitativa, no material de suporte da UFPB Virtual, Maria Cristina de Assis (2015) afirma que “é uma pesquisa descritiva, cujas informações não são quantificáveis; os dados obtidos são analisados indutivamente; a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo instrumentalizar os educandos para produção de textos orais e escritos de maneira proficiente, a partir da manifestação das questões identitárias que conduzam ao registro das memórias. A fim de conduzi-los a essa prática de produtores textuais, adotamos atividades de leitura e apreciação de textos motivadores, como é o caso de poemas como “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, e do romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, entre outros.

A partir das produções textuais, iniciamos o processo de releitura e reescrita dos textos – relatos de memórias – pelos próprios alunos, que aconteceu imediatamente após cada etapa – oficina – aplicada, finalizando com as análises das etapas de produção textual, oral e escrita. As análises dos textos devem apontar para as dificuldades pelas quais os educandos passaram ao produzir suas próprias memórias, à medida que procuravam se encontrar na descoberta de suas identidades. Além de revelar a capacidade da turma quanto à proficiência na produção textual.

3.2.1 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa envolveu sujeitos discentes de uma escola pública da rede estadual da Paraíba, de uma turma de nono ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 13 e 17 anos, do turno vespertino. Em sua maioria, a turma é formada por meninas, apresentando a seguinte caracterização: 13 (treze) meninas e 7 (sete) meninos; dentre as meninas, duas declararam-se casadas (14 e 16 anos) e uma delas é mãe, esta com 16 anos. Embora seja uma turma do ensino regular diurno, constata-se certa irregularidade quanto à assiduidade diária dos alunos.

Embora adolescentes, esses sujeitos já são capazes de registrar momentos importantes de sua vivência familiar e social. Em seu texto “Diários e Memórias”, Susana Ventura (2012) cita Aulete ao definir o gênero memórias: “Gênero narrativo, as memórias são, por definição, ‘escritos em que o autor só trata de acontecimentos que lhe dizem respeito ou dos

pertencentes à sua época e em que é mais ou menos interessado””. Portanto, apoiados em estudos como o de Le Goff, Hall, Devallon, Ventura é que nos dispusemos a interagir com esses adolescentes no registro de suas memórias a partir da descobertas de suas identidades.

Mais adiante, Ventura declara algo mais sobre o registro das memórias, referindo-se ao tempo de experiências: “Para narrar um livro de memórias, deveria ser necessário ter vivido uma vida plena de acontecimentos, além de ter atingido um grau de maturidade e habilidades com a palavra... ou não? Que nos desmintam as memórias dos astros juvenis...” (VENTURA, 2012, p. 90). Nessa ocasião, a autora faz alusão ao texto de Lobato, *Memórias da Emília* (1936), em que a boneca-personagem delibera por registrar suas memórias, embora a protagonista não tenha um campo vasto de experiências vividas, uma vez que se atribui à boneca o período de vida relativo ao de um criança. Logo, a partir desses estudos e constatações, é que foi possível fundamentar a escolha de estudantes do nono ano do ensino fundamental para que fizessem parte dessa pesquisa com o registro de suas memórias.

3.2.2 Vivência da pesquisa

Conforme já havia mencionado, a escolha do trabalho com memórias advém do propósito de ocasionar o registro das memórias pessoais e familiares, a partir da construção da identidade pessoal e social, partindo da exposição oral, através de atividades coletivas, assegurando o armazenamento das memórias que deve atravessar gerações.

Considerando, também, que essa proposta de trabalho propicia o desenvolvimento da produção textual, oral e escrita, conduzindo os estudantes à melhoria do nível de proficiência de leitores e produtores de textos.

Vale salientar que os procedimentos metodológicos dessa pesquisa envolveram leitura de textos – prosa e verso – especialmente da esfera literária, discussão a respeito da temática e aspectos formais, análise semântica e, finalmente, as etapas de oralidade e de escrita, revisão e reescrita dos textos.

A escrita é uma tarefa que requer uma metodologia que conduza à realização social da linguagem, o método ou métodos empregados devem ser facilitadores desse processo, ou seja, do ato de escrever. Irandé Antunes contribui com essa ideia a respeito da produção escrita:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa que não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou de informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas no ato de

escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções (ANTUNES, 2009, p. 54).

Corroborando com as ideias da autora, asseguramos que esse projeto de pesquisa prioriza as etapas requisitadas no processo de produção textual escrita, ou seja, etapas que foram previamente planejadas para favorecer o registro das memórias.

3.3 Oficinas

No planejamento da pesquisa foram contempladas as etapas de leitura, análise e interpretação dos textos de apoio para as produções textuais, que também foram organizadas em etapas – oficinas – aplicadas com a turma de nono ano já citada. Cada oficina foi planejada de acordo com a carga horária das aulas de Língua Portuguesa e os objetivos da pesquisa. Essas etapas, ou oficinas, seguiram as orientações das sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Segundo os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82). Portanto, relataremos, a seguir, as etapas que propiciaram o registro das memórias.

3.3.1 Situação inicial: primeiras oficinas

O primeiro momento foi respaldado pela dinâmica de apresentação, sugeridos exemplos como AMIGO, ESTUDIOSO, TÍMIDO... e orientados a não se identificar com o nome próprio. Concluída essa atividade, as fichas foram recolhidas, embaralhadas e redistribuídas aleatoriamente. Cada aluno leu as palavras da ficha que pegou e atribuiu as características a um colega escolhido, fechado esse ciclo, debatemos um pouco a respeito das características escritas nas fichas e as atribuições feitas pelos colegas. Foi um momento de descoberta do outro e de si mesmos, proporcionado pelas escolhas de palavras que os caracterizavam. A oficina encerrou-se com a leitura do poema “Retrato”, de Cecília Meireles, texto impresso distribuído para que colassem no caderno.

Cecília Meireles - Retrato: reflexões filosóficas e existenciais

No encontro seguinte, a aula foi iniciada com a leitura do poema da segunda fase modernista “Retrato”, inicialmente publicado no livro *Viagem* (1939), de Cecília Meireles, em que o eu lírico, em primeira pessoa, expressa melancolia na busca de sua existência, descrevendo o seu próprio rosto, procurando encontrar-se, pois não mais se reconhece. O ritmo marcante do poema “assim calmo, assim triste, assim magro”, sugere mudanças ocorridas em sua vida, tanto emocional quanto física, tal situação é igualmente marcada em “tão paradas e frias e mortas;” e “tão simples, tão certa, tão fácil”. A reflexão filosófica encanta os leitores, conduz a busca por si mesmo.

O debate a respeito do texto foi aberto, instigando a participação da turma, timidamente, poucos se pronunciaram. Teve início a discussão acerca da estrutura do texto, relembrando conceitos de verso e estrofe, enfatizando o ritmo do poema e o jogo de palavras empregado pela autora. Aproveitando, houve uma breve exposição biográfica da poetisa modernista. Em seguida, apresentado, à turma, o projeto de pesquisa, expondo claramente seu objetivo e suas etapas. Um grupo demonstrou curiosidade e interesse em participar, alguns questionaram sobre a “obrigatoriedade” da participação e outra parte da turma não se manifestou, foram esclarecidos de que seria respeitada a opção de participarem ou não das atividades, mesmo assim, foram incentivados a comparecer às oficinas.

Nosso terceiro encontro teve início com a distribuição e leitura de textos de apresentação, com dados fictícios. Comentamos os textos apresentados e alguns reconheceram ali características suas. Eis alguns dos recortes lidos:

Meu nome é _____. Faço curso de informática pela manhã. Quando estou em casa ajudo minha mãe nas atividades domésticas. À noite vou à igreja ou fico em casa conversando com minhas amigas. Gosto de praia, música gospel e jogar no celular. Pizza e lasanha são minhas comidas preferidas. Moro com minha mãe e minha avó.

Sou _____, tenho 14 anos e moro com meu pai e minha madrasta. Tenho dois animais de estimação: um cachorro e um coelho. Quero ser professor de Educação Física, pois gosto muito de esportes. Quando eu tiver condições, vou estudar inglês e alemão, quero falar bem essas línguas. Eu treino taekwondo e xadrez pela manhã. Já li alguns livros e gosto muito de estudar.

A partir da discussão envolvendo os textos de apresentação, a turma foi convidada

para a primeira produção textual. Fariam uma apresentação com seus dados pessoais e relato de suas atividades diárias. Distribuído o papel, ficaram à vontade para a primeira produção de texto relativa à pesquisa. Recolhidas as produções, houve uma revisão com anotações de comentários sugestivos, com a intenção de que pudessem rever o texto e reescrevê-lo, podendo acrescentar ou reformular informações.

Chegado o primeiro momento de reescrita, nesse quarto encontro, os alunos foram convocados individualmente para a revisão do texto, recebendo orientação para reescrevê-lo conforme achassem pertinente, nessa revisão também foram checados aspectos ortográficos e de linguagem. A reescrita aconteceu nessa mesma aula. Após essa atividade, receberam os textos “Minha Tia Sinhazinha” e “Meu Tio Juca”, do livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego. O objetivo da leitura desses textos era suscitar relatos sobre parentes, acontecimentos vividos com eles ou histórias que sabiam deles. Inicialmente, os relatos foram curtos e tímidos, a expressão oral registrava-se com muita dificuldade. Iam sendo motivados a lembrar fatos marcantes que envolvessem seus parentes ou mesmo um amigo próximo. Essa orientação nos remete a Jean Devallon (2010, p. 25), no texto “Memória social e produções culturais”, ao referir-se ao registro das memórias: “há necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade; e sobretudo, é preciso que ele seja reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social”.

O quinto encontro foi iniciado com a leitura do texto “A prima Lili”, capítulo 8 do livro *Menino de Engenho*. Após a leitura do capítulo, comentamos um pouco sobre o enredo desse romance. Nessa oficina, receberam orientação para a produção do relato de memórias que envolvesse um parente ou amigo. As produções de relatos foram recolhidas e revisadas.

Na oficina seguinte – sexto encontro – mais uma etapa de revisão individual, considerando aspectos ortográficos e linguísticos, observando fatores de textualidade e vocabulário. Mais uma vez, foi realizado o processo de reescrita, facultada a possibilidade de reformulação do texto original. Após a reescritura dos relatos, foram convidados a ler a produção ou contar a história relatada, três alunos leram e dois dispuseram-se à contação da história. Foi um momento marcante em nossa pesquisa, percebeu-se a emoção marcando a fala tanto de leitura quanto da narração oral. Referindo-se ao contador de histórias, Roberto Carlos Ramos afirma que “a palavra é o elemento mais fantástico para trabalhar com a emoção das pessoas” (RAMOS, apud MATOS, 2014, p. 4). Ainda nessa aula, receberam orientações para que conversassem em casa, procurassem informações a respeito do nascimento e da primeira infância, de fatos marcantes de sua família.

A sétima oficina teve início com a formação de equipes, cada equipe recebeu um exemplar do livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, devido à escassez dos exemplares na escola, fez-se necessário esse procedimento. Uma vez que o enredo já era familiar à turma, iniciamos com a exposição das referências biográficas do [nosso]³ escritor modernista José Lins do Rego, a seguir, iniciou-se a leitura do primeiro capítulo da narrativa em que o menino-protagonista – Carlos de Melo – coloca-se como narrador de sua infância. A leitura estendeu-se até o quinto capítulo, num revezamento com alguns alunos que aceitavam o convite de participar como leitores. Depois de cada capítulo havia comentários a respeito dos fatos narrados. Finalizando a aula, os estudantes receberam o convite para ler, caso desejassem, o romance na íntegra. Como disponibilizávamos de apenas sete livros, em cada equipe um estudante prontificou-se a essa atividade.

Em casa, os alunos enveredavam pelos caminhos do Engenho do velho José Paulino – cenário das narrativas da infância do menino-protagonista – ao passo que liam o romance *Menino de Engenho*. Paralelamente, no encontro seguinte pautava-se em uma nova etapa: a construção do perfil do estudante, um texto-formulário que seria preenchido com dados da vida pessoal, familiar e social de cada um. O formulário recebeu a denominação de **Perfil do Estudante** e foi distribuído para preenchimento. O tempo dessa atividade foi de aproximadamente trinta minutos. Em seguida, foi trabalhada a leitura complementar do texto de Pedro Bandeira.

3.3.2 Diálogos com o texto literário e produção das memórias

Pedro Bandeira – Identidade: palavras e magias em versos

O texto “Identidade”, de Pedro Bandeira foi lido em voz alta, acentuando o ritmo do poema. Publicado em 1984, integra o livro *Cavalgando o arco-íris*, um livro de poemas infantis que agrada qualquer adulto, transportando-o para o universo de situações e sentimentos próprios da infância vivida por todos nós. Os poemas dessa obra proporcionam também o contato com os recursos estilísticos de um texto poético, como ritmo, rima e os versos livres e brancos, as repetições, como aliteração e assonância.

A respeito desse contato com o texto poético, Pinheiro (2007, p. 22-23) assegura que “o modo como o poeta diz – e o que diz ou comunica – sua experiência, permite um encontro

³ O emprego do pronome possessivo em 1ª pessoa do plural (nosso) dá-se ao fato do desenvolvimento da pesquisa acontecer no estado da Paraíba, terra natal do romancista citado.

íntimo entre leitor-obra que aguçar as emoções e a sensibilidade do leitor”. Evidentemente que essa é uma veracidade irrefutável, mas é incontestável também que o mediador – o professor – tem aí um papel fundamental na intermediação dessa relação leitor-obra e leitor-autor. Segundo Pinheiro (2007, p. 89), ao falar da poesia na escola, “o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem”.

A seguir iniciamos uma breve discussão a respeito da temática dos versos, registrou-se a participação deleitosa de alguns que se identificavam com fragmentos do texto. Conforme havia solicitado em um dos nossos encontros anteriores, pedimos que falassem do nascimento e de acontecimentos vividos na primeira infância ou com parentes, incluindo referências a fatos marcantes (históricos) que tenham coincidido com suas lembranças. Aproveitando esse momento de fluidez na contação de suas histórias de vida, foram convidados para gravação de áudio de alguns registros de memórias, de imediato houve recusa, conversamos sobre o assunto à medida que tentava convencê-los e alguns se prontificaram a realizar, posteriormente, a tarefa. Combinamos que essa atividade seria realizada em momentos e espaços reservados, fora da sala de aula.

Em nosso nono encontro, organizamos a roda de conversa, era chegada a hora de apresentar os relatos da narrativa do nosso menino-protagonista que viveu as mais diversas experiências pueris no engenho canavieiro, embrenhando-se pelas práticas libertinas da adolescência precoce. O momento era de socialização da leitura, da exposição de impressões e encantamentos, de deleite por ter conhecido o menino Carlinhos de Melo e as demais personagens da narrativa de um dos volumes do ciclo da cana-de-açúcar. Iniciamos a roda de conversa relembrando os capítulos iniciais lidos em sala, a partir daí, iniciaram-se as falas a respeito do romance. Dentre os sete alunos que levaram o livro com o compromisso de lê-lo, quatro concluíram a leitura, três leram um pouco mais da metade. Mesmo assim, a conversa foi bastante proveitosa, uma vez que entre eles houve muita interação, os demais, que conheciam apenas os textos trabalhados em sala, acompanharam atentamente a discussão.

Para finalizar esse encontro, foi compartilhada a leitura dos capítulos 39 e 40 – os últimos do romance que apresentam o desfecho das aventuras que afloraram o “homem” contido no menino-protagonista e sua ida ao colégio interno.

Na aula seguinte, nosso décimo encontro, foram iniciados os registros das memórias. Após breves comentários a cerca das experiências já relatadas e das pesquisas feitas em casa, distribuímos a folha de papel padronizada da nossa pesquisa, solicitando que relatassem suas memórias. Ficaram à vontade para escrever, alguns faziam reescritas quando não estavam

satisfeitos com o rumo dado aos relatos. Concluída essa atividade, os textos foram recolhidos para revisão. Aproveitando a sensibilidade aflorada nessa atividade, falamos a respeito da linha do tempo, conheceram exemplares montados por outra turma, como sugestão, foram orientados para que tentassem fazer em casa, à medida que viessem as dúvidas, poderiam entrar em contato com a professora.

A revisão dos relatos de memórias considerou aspectos como estrutura do gênero textual relato/memórias, os fatores de textualidade (coesão e coerência, informatividade, funcionalidade), a ortografia e alguns elementos sintáticos.

Depois dessa etapa, em nosso décimo primeiro encontro, promovemos leituras complementares dos textos literários que deram suporte às atividades da pesquisa. A seleção considerou alguns critérios relativos tanto aos aspectos da esfera literária quanto da esfera linguística, como linguagem e contexto que pudessem ser claramente compreendidos por estudantes do ensino fundamental. Além do foco nas ideias dos textos, os alunos passaram a conhecer, panoramicamente, a biografia do autor. Paulatinamente, foram apresentados textos e autores.

Casimiro de Abreu - Meus oito anos: a poesia bem-comportada

A primeira apresentação contemplou o poema romântico de Casimiro de Abreu, “Meus oito anos”, publicado em 1859, integrando o Livro I da coletânea *As primaveras*. O texto é marcado pelo saudosismo típico dos românticos, em que o eu poético declama a saudade da infância perfeita, idealizada, com tempo e espaço míticos, reconhecido pela fortuna de detalhes visuais e movimento. Com um vocabulário simples e adjetivado, a mistura de um cenário raro, devido à aproximação do progresso, caiu facilmente no gosto popular, divulgando uma paisagem natural, composta por árvores frutíferas e pássaros cantando. Possui um toque nostálgico, embora esteja centrado na aurora da vida, transpassada de amor, sonhos, elementos naturais que o fazem esquecer as “mágoas de agora”. A descrição, portanto, é de uma poesia bem-comportada, infância e natureza perfeitas que conduzem ao entorpecimento tão deleitoso que renegam o sofrimento devido às mágoas do presente.

Após a leitura do poema para os alunos, foi aberta a discussão a respeito dos aspectos estruturais e semânticos, as imagens, o ritmo, os recursos estilísticos, a comparação da infância no texto e a infância vivida pelos discentes pesquisados, os recursos naturais descritos pelo eu lírico e a realidade dos dias atuais, o cenário daquela época e da moradia

urbana que conhecemos e vivenciamos diariamente.

Chico Buarque – Doze anos: a malandragem poética

A seguir, os alunos foram apresentados ao poema-canção de Chico Buarque “Doze anos” (produzido para a peça *Ópera do malandro*, de 1978). O texto traz as reminiscências saudosistas da infância, contrapondo-se a Casimiro de Abreu, pois retrata a malandragem de outrora, reconstituindo a salutar vadiagem do malandro, de estilo ocioso e aventureiro, porém, sem as marcas da malícia prejudicial à formação do caráter. O cenário inserido no poema remete a uma paisagem urbana “Um futebol de rua / Sair pulando muro / Olhando fechadura”, embora sem a ocupação imobiliária do total da área em que se morava, ideia bem definida nos versos: Comendo fruta no pé / Chupando picolé / Pé-de-moleque, paçoca / E disputando troféu / Guerra de pipa no céu / Concurso de pipoca. Para reforçar as atitudes do malandro ocioso e aventureiro, temos os versos “E chutando lata / Trocando figurinha / Matando passarinho”, “Olhando fechadura / E vendo mulher nua”.

Realizada a leitura em voz alta para os alunos, fizemos a análise comparativa considerando todos os aspectos possíveis de observação em ambos os textos. A participação foi marcada por comentários quanto à época de cada texto, evidenciando a linguagem: o vocabulário, os adjetivos; assim como o cenário que serve de palco para as aventuras pueris citadas. Como exemplo, apresentamos os trechos seguintes: “Que amor, que sonhos, que flores, / Naquelas tardes fagueiras / À sombra das bananeiras, / Debaixo dos laranjais!” (ABREU, 1999) e “Ai, que saudades que eu tenho / Duma travessura / Um futebol de rua / Sair pulando muro / Olhando fechadura / E vendo mulher nua”⁴ (HOLANDA, 2014). O conteúdo dos textos foi comparado à infância que os alunos tiveram, às aventuras vividas. Organizamos equipes para que debatessem a questão das experiências de cada um na infância e na adolescência, durante esse momento, eram chamados, individualmente, para a revisão das produções feitas na aula anterior do relato das memórias. Iam sendo comunicados das sugestões e observações anotadas, orientando cada um sobre a possibilidade de alterações, recomendando a reescrita. À medida que eram chamados, as equipes iam se desfazendo e cedendo lugar à atividade individual de reescrita, que exigia deles muita concentração. A maioria conseguiu concluir a tarefa da reescrita e devolver a produção, um pequeno grupo

⁴ HOLANDA, Chico Buarque de. Doze anos. Disponível em <http://letras.mus.br/chico-buarque/45127/>. Acesso em 01/07/2014

precisou de mais tempo e solicitou a extensão do prazo para que pudesse finalizar em casa e devolver na aula seguinte.

Trazendo, ainda, a contribuição de Pinheiro (2007, p. 20) ao afirmar “É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. Não qualquer poesia, nem de qualquer modo”.

Manuel Bandeira – Vou-me embora pra Pasárgada: fugacidade, infância e saudade

Nosso décimo segundo encontro foi marcado pelo anúncio do poema do modernista pernambucano Manuel Bandeira, “Vou-me embora pra Pasárgada”, publicado em 1930, no livro *Libertinagem*, em que o eu poético evoca a infância através da figura lendária da “mãe d’água” e da contadora de histórias “Rosa” presente em sua memória: “E quando estiver cansado / Deito na beira do rio / Mando chamar a mãe-d’água / Pra me contar as histórias / Que no tempo de eu menino / Rosa vinha me contar” (BANDEIRA, 2004). Para Antônio Cândido, em *O estudo analítico do poema*, “claramente alegórico é ‘Vou-me embora pra Pasárgada’, onde a abstração da fuga moral, da evasão, se traduzem numa sequência quase ficcional de atos e feitos” (1996, p. 78). Essa sequência de atos e feitos dão um ar de movimento ao texto, próprio da fase dinâmica que são os primeiros anos de vida. O retorno à infância é posto de forma latente, que aparece no poema como tempos felizes, tempos no qual o eu poético anda de bicicleta, monta em burro brabo, sobe no pau de sebo e toma banho de mar. A Pasárgada de Bandeira alinha todos os tipos de liberdade: a amorosa, a sexual e até mesmo a liberdade de voltar à infância.

Após a leitura do poema, a turma foi orientada a destacar versos com que se identificasse ou que lhe despertasse a atenção. Depois das exposições de comentários dos versos escolhidos, fizemos reflexões sobre o texto, a estrutura: versos, estrofes, o ritmo; o vocabulário, as referências a lugares, brincadeiras da infância, folclore, com ênfase na fuga para um lugar fictício: Pasárgada. A partir daí, deu-se ênfase à questão identitária, as descobertas e decepções pelas quais passamos, o desejo de mudança, os ideais. Após um momento de reflexões e socialização de ideias, voltamos à redistribuição das produções de relatos de memórias, propondo uma releitura, mais atenta e crítica, facultando a possibilidade de reescritura. Alguns optaram pela nova versão do relato, com acréscimo de informações. A maioria preferiu manter a versão anterior.

Concluindo nossa pesquisa, realizamos o encontro final, recapitulando as etapas vivenciadas e as impressões que estas deixaram, rememorando as descobertas feitas durante

as conversas em casa, a leitura do romance, as rodas de conversas, as produções textuais, as reescritas e gravação de voz/vídeo (atividade realizada apenas por alguns), as linhas do tempo (atividade opcional realizada por poucos alunos). Sugerida a leitura dos relatos produzidos e cinco alunos se prontificaram a fazê-la. Dois alunos aceitaram mostrar a linha do tempo e falar a respeito dos fatos marcantes de sua vida pessoal e de fatos da História que aconteceram paralelamente aos seus. Momento emocionante da nossa pesquisa, era visível a sensibilidade de uns e a empolgação de outros. Finalmente foi solicitado que registrassem as impressões que os textos literários lhes trouxeram, podendo deter-se a apenas um texto ou referir-se a mais de um, fazendo comparações entre textos, ou do texto consigo mesmos, mostrando semelhanças e/ou diferenças, evidenciando algum fato marcante observado na partir da leitura do texto, ficaram à vontade para que falassem a respeito da linguagem do texto literário, caso quisessem. Desta forma encerramos nossa pesquisa que proporcionou o registro das memórias considerando a questão identitária.

3.3.3 Reflexões sobre a pesquisa

Com o propósito de refletir sobre a proposta da pesquisa, através da metodologia que a norteou em sala de aula, de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, catalogaremos, de forma breve e precisa, as etapas, fundamentações e práticas desse trabalho.

Como essa pesquisa-ação tem por finalidade dotar os estudantes de capacidade para a produção textual de relatos de memórias, registrando-as a partir das descobertas das identidades, foram assegurados procedimentos metodológicos capazes de despertar a fluidez oral e escrita dos fatos memorialistas. De acordo com Thiollent (2011), na pesquisa-ação os participantes deixam marcadas suas falas e atitudes e o pesquisador atua na realidade dos atos verificados.

Os textos que deram suporte literário e desencadearam a motivação para a escrita foram selecionados ponderando a média de idade e nível de conhecimentos – social e intelectual - dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

É importante destacar a metodologia dessa pesquisa no que se refere aos métodos e técnicas utilizados, uma vez que estes devem auxiliar na coleta de dados pelos estudantes e na organização destes para a produção textual. Retomando Thiollent, encontramos um esclarecimento mais preciso quanto aos métodos e técnicas da pesquisa-ação:

O papel da metodologia consiste também no controle detalhado de cada

técnica auxiliar utilizada na pesquisa. Como já indicamos, a pesquisa-ação, definida como método (ou como estratégia de pesquisa), contém diversos métodos ou técnicas particulares em cada fase ou operação do processo de investigação. Assim, há técnicas para coletar e interpretar dados, resolver problemas, organizar ações etc. A diferença entre método e técnica reside no fato de a segunda possui em geral um objetivo muito mais restrito do que o primeiro. Seja como for, podemos considerar que, no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados (THIOLENT, 2011, p. 33).

Associando a teoria do autor supracitado à nossa prática pesquisadora, fica explícita a vinculação teoria/prática, ou seja, textos foram selecionados para dar auxílio ao desenvolvimento de ideias, recordações e registro das memórias, como também as pesquisas em casa, com a família que deram sustentação à produção final da pesquisa.

Visando a produção textual oral e escrita, assim como a revisão e reescritura dos textos, os procedimentos metodológicos enveredaram pelo caminho do diálogo e entrelaçamento entre leitura-escrita-revisão-reescrita, propiciando o prazer da leitura, da contação de histórias e da produção textual. As etapas nas quais foram desenvolvidas a pesquisa aconteceram paulatinamente, numa sequência que procurava fomentar o registro das memórias. Vale salientar que os primeiros registros surgiram timidamente, mas com a realização das oficinas, leitura dos textos, contação de histórias, pesquisas com familiares, as ideias e conhecimentos de fatos expandiam-se significativamente e os relatos de memórias tomavam novos formatos, desenvolviam-se.

À medida que as oficinas aconteciam, os sujeitos dessa pesquisa reconheciam-se como agentes da História social e política de sua gente e de sua própria história, certificando-se de que suas identidades entrelaçavam-se com as identidades de seus familiares e sua comunidade. Essa descoberta oportunizava a autovalorização das experiências vivenciadas e compartilhadas em seu meio social, como é possível constatar em textos produzidos pela turma. Em cada texto é possível observar aspectos relevantes como a identificação do sujeito com a História social e política, os fatos escolhidos pelo aluno demonstram suas descobertas e associações com os acontecimentos. A identificação com a figura paterna, o entrelaçamento das aptidões a partir da contação de histórias, resultando no encantamento pelas atitudes do pai. E, mesmo com o passar dos anos e as mudanças trazidas pelo tempo, a afetividade continua.

Desta maneira, evidenciava-se o deleite ao identificar-se na temática dos textos lidos e no registro das memórias. É bem verdade que alguns demonstravam apatia à sua própria

história, tendo em vista as marcas indesejáveis percebidas em suas recordações.

Assim, nos deparamos com registros da realidade vivida pelos alunos em seu meio familiar, um estigma que marca as memórias. Da mesma maneira, encontramos marcas de momentos indesejáveis na narrativa de *Menino de Engenho*, em que o menino-narrador fala da morte da mãe, de suas primeiras experiências com as doenças venéreas – ainda na infância.

O processo de produção textual, norteador pelo estímulo da leitura de textos literários, roda de conversas e pesquisa com familiares, perpassou etapas e oficinas que envolveram escrita, revisão, reescrita, revisão e nova reescrita. Como toda produção textual, não foi um percurso tão simples, exigiu atenção com a estrutura formal do gênero relato, memórias, vocabulário, linguagem (ortografia, sintaxe), fatores de textualidade e o conteúdo do texto.

Portanto, esse relato incumbiu-se de retratar as etapas da metodologia da nossa pesquisa que foi delineada através do Projeto de Intervenção supracitado. Vale salientar que esse trabalho não está acabado, uma vez que é imprescindível retomar oficinas e métodos de produção textual a cerca do registro das memórias, assim como avaliar continuamente a leitura, a oralidade e a escrita de textos em sala de aula. Na expectativa da contribuição com a prática docente no que se refere à produção de textos e estando consciente das limitações dessa pesquisa, proponho-me a persistir no estudo desse tema.

4 E POR FALAR EM MEMÓRIAS...: UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.
(MELO NETO, 2003)*

Concluídas as etapas de produção textual, nas modalidades oral e escrita, iniciamos uma leitura atenta aos registros de memórias coletados nessa pesquisa-ação. Como exposto no capítulo anterior, nossa pesquisa foi desenvolvida a partir da leitura de textos da esfera literária, debates e produção de textos orais e escritos.

A leitura dos textos produzidos durante a pesquisa foi conduzida à luz dos estudos teóricos sobre identidade e registro de memórias, considerando a faixa etária, a escolaridade e os níveis socioeconômico e cultural da turma pesquisada. Foram respeitados os posicionamentos e as omissões de dados de alguns participantes.

Convém evidenciar que esta pesquisa foi submetida à apreciação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Universidade Federal da Paraíba, assegurando a manutenção do sigilo e a salvaguarda do anonimato dos autores dos textos, conforme cópia da CERTIDÃO apresentada no ANEXO A. A escola foi oficialmente informada de todo processo através de cópia do projeto de pesquisa e formalizou o consentimento por meio da CARTA DE ANUÊNCIA assinada pelo Diretor responsável pelo turno, vale ressaltar que cópias dos documentos citados encontram-se na seção ANEXO A. Além disso, os sujeitos da pesquisa e seus respectivos responsáveis foram comunicados e esclarecidos a respeito da proposta do pesquisador e os fins da pesquisa, após esses procedimentos, os responsáveis assinaram os termos de consentimento (TERMO DE ASSENTIMENTO e TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO), recebendo, inclusive, uma cópia de cada um dos documentos assinados.

Como já foi explicitado, o desenvolvimento da pesquisa contemplou várias etapas de produção textual oral e escrita, iniciando com palavras que sugeriam características pessoais de cada estudante, seguindo com texto de apresentação, relato de memórias de familiares,

perfil do estudante, gravação em áudio sobre memórias, produção escrita das memórias, linha do tempo (um texto multimodal) e comentários escritos a respeito dos textos literários que deram suporte às produções textuais.

Teceremos impressões no tocante às etapas, considerando as peculiaridades de cada estilo e o propósito a ser alcançado pelas atividades aplicadas, a correspondência entre texto literário e produção textual dos estudantes, a identificação dos leitores com as leituras do romance e dos poemas, enfim, um olhar reflexivo sobre todos os textos produzidos apresentamos um quadro panorâmico dos resultados da pesquisa.

4.1 Dinâmica de apresentação: características pessoais

A dinâmica de apresentação foi uma maneira de estimular a turma a participar das atividades da pesquisa. Dentre as características mais citadas estão ALEGRE, SIMPÁTICA, AMIGA/O, TÍMIDA/O, PERSISTENTE. Consideramos a brevidade da atividade, restringindo a descrição pessoal a duas palavras, além do imediatismo com que os estudantes tinham para pensar e escrever. Vejamos alguns desses escritos:



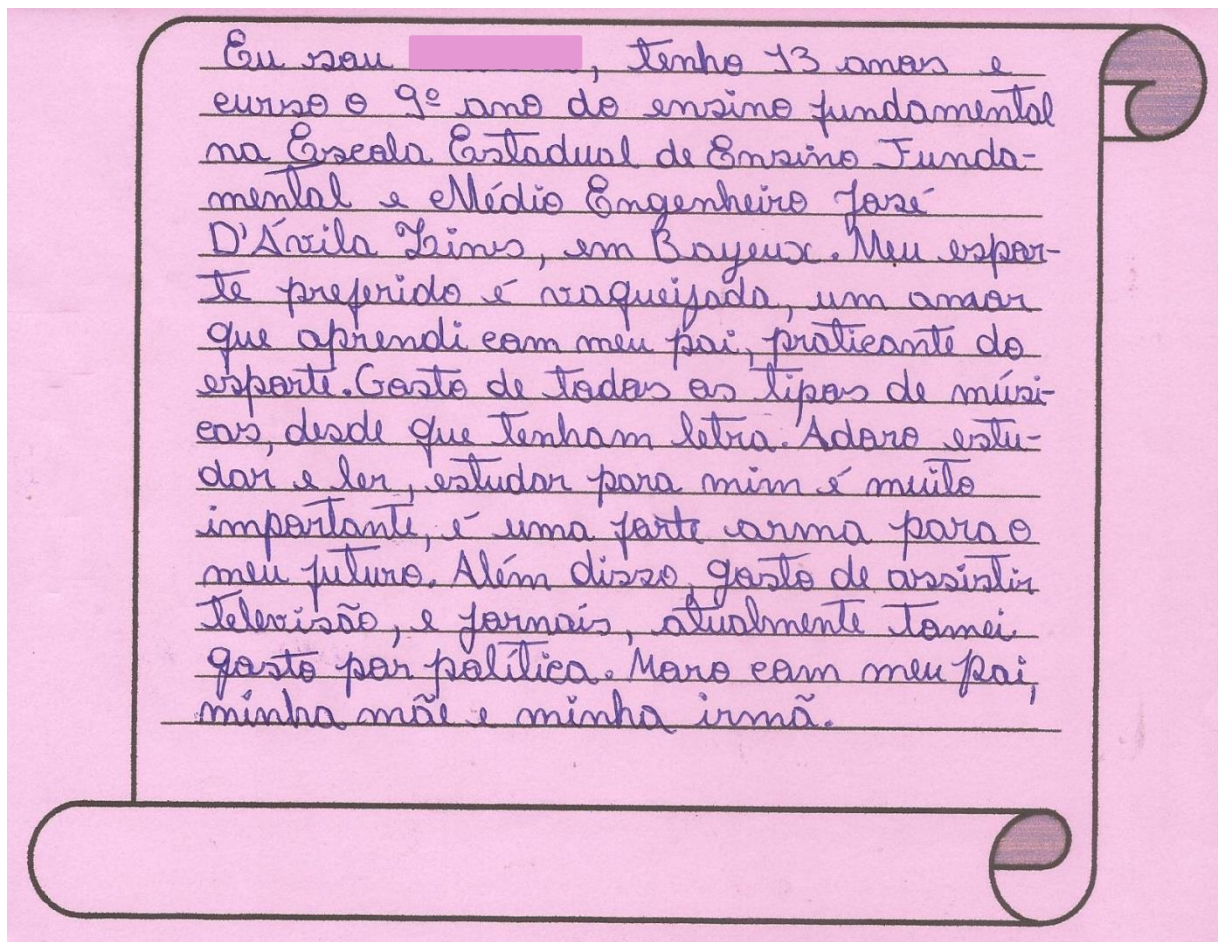
A questão identitária também aparece representada por atividades praticadas pelos sujeitos da pesquisa, como é o caso de FAZER TRILHA DE MOTO, ATLETA e IGREJA, possivelmente pelo fato de ir à igreja, participar de grupos religiosos, ainda por praticar atividades esportivas (atleta). Nossas atitudes, ações, comportamentos em uma determinada época e espaço ou mesmo a mudança de hábitos e posturas constituem nossa identidade.

4.2 Texto de apresentação: um curto relato

Após a apresentação através de características, foi proposta a atividade de produção textual de um curto relato sobre si, uma espécie de prefácio de suas memórias. Os textos tiveram o mesmo perfil da apresentação oral: breve e simples.

Os autores restringiram-se a falar do momento presente, seus afazeres diários foram frisados, além de comportamentos e dados pessoais. É importante conferir a naturalidade com que eles escreveram essa apresentação, expondo seu cotidiano, suas preferências, amizades. A simplicidade da linguagem também caracterizou a espontaneidade dos educandos nessa tarefa.

TEXTO 1



TEXTO 2

Meu nome é [redacted], tenho 14 anos. Gosto de me aventurar, e fazer ideias, e comentar com meus amigos sobre coisas novas. Moro na cidade de Baxux, perto para o Flamengo. Estudo na escola D'Ávila Lima. Gosto também de ficar um pouco no computador.

TEXTO 3

Oi, meu nome é [redacted]. Estudo na escola D'Ávila Lima pela tarde. Quando estou em casa ajudo minha madrinha nas atividades domésticas. À noite vou à igreja ou fico em casa conversando com minhas irmãs. Gosto de praia, festas e músicas gospel. Pizza, bolo e lasanha são minhas comidas preferidas. Tenho 15 anos e trabalho na feira. Fico no 9º ano A do ensino fundamental.

TEXTO 4

Meu nome é [redacted], tenho 15 anos, gosto de músicas de pagode e rap romântico. Quero fazer faculdade de medicina, gosto de assistir desenhos e filmes de terror, romance e comédia. Gosto muito de estar com minhas colegas e tirar foto fazendo careta. Gosto de brincar muito com as colegas, vou à igreja nas terças e ao domingo. Sou chata, estressada, encrenqueira, meiga e às vezes abusada.

A descoberta das identidades começa a ficar explícita nesses textos de apresentação, o autor assume com firmeza suas características, seu perfil de agente de sua própria história, observamos a afirmação: “Adoro estudar e ler, estudar para mim é muito importante, é uma forte arma para o meu futuro” (Texto 1), a autoafirmação do indivíduo como sujeito capaz de edificar seu destino, seu futuro. Admitir a personalidade, embora permeada de “defeitos”, também pode ser uma maneira de autoafirmação: “Sou chata, estranha, brincalhona, meiga e às (sic) vezes abusada”. Vale lembrar que Hall (2011, p. 13) afirma não haver, no sujeito, uma identidade plena e única, que ela se constitui e se modifica com nossas experiências culturais.

O gosto musical, por filmes, esportes, religião tem seu registro nessa apresentação inicial. A identificação com a figura paterna é focada com bastante determinação, mostrando a influência que esse vínculo proporciona à formação da entidade humana, social, política: “Meu esporte predileto é vaquejada (sic), um amor que aprendi com meu pai, praticante do esporte”.

Portanto, essa etapa inicial de produção textual propiciou uma caracterização panorâmica e, ao mesmo tempo, espontânea, disponibilizando dados palpáveis à nossa pesquisa que está centrada no registro das memórias a partir das descobertas identitárias.

4.3 Gênero textual Relato: memória de parentes ou amigos

A partir das leituras iniciais do romance *Menino de Engenho* e das rodas de conversas sobre experiências e convívio familiar, que aconteciam paulatinamente, a cada encontro, chegamos à produção textual dos relatos sobre parentes e amigos. Preliminarmente, os relatos escritos foram curtos, restringindo-se a poucas informações, como se os alunos estivessem limitados a escrever apenas mínimas descrições. Na etapa da reescrita, movidos por mais estímulo, acrescentaram dados, fatos vividos, conquanto, alguns tenham persistido na versão inicial.

É fato que as narrativas rodearam o estilo romanesco com o qual tiveram contato, até mesmo por apresentar-se numa linguagem acessível ao grupo envolvido na pesquisa, além do tema ter encantado os leitores, possivelmente por alguns fatores relevantes como o caso de o narrador ser um menino cheio de vigor e necessitado de afeto. Assim o protagonista é apresentado, inicialmente, aos novos familiares com quem passaria a conviver a partir daquele momento:

Quando cheguei, com o meu tio Juca, ao pátio da casa, o alpendre estava

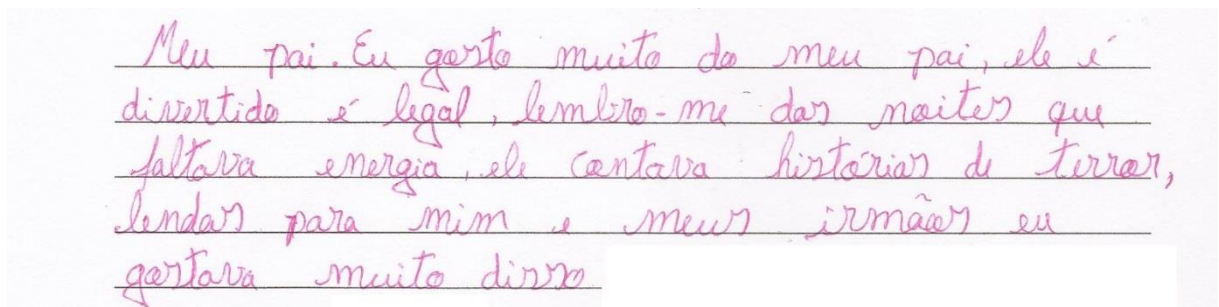
cheio de gente. Desapeamo, e uma mulher muito parecida com a minha mãe foi logo me abraçando e beijando. Sentado numa cadeira, perto de um banco, estava um velho a quem me levaram para receber a bênção. Era o meu avô (REGO, 2008, p. 38-39).

Outros parentes e moradores foram-lhes apresentados com o tempo, a convivência, as aventuras pelo engenho, que foram muitas e trouxeram sequelas diversas devido à sensação de liberdade que envolvia o neto do senhor de engenho. A partir dessa experiência leitora, os estudantes inspiraram-se em suas produções de relatos.

Os relatos aludiram a parentes e amigos, entre os familiares, a maior incidência foi de irmão/irmã, seguidos de pai, primo/a, tio, tia, mãe, depois amigo/a e uma pessoa adulta não muito próxima, mas que despertou afetividade e afinidade do autor do texto.

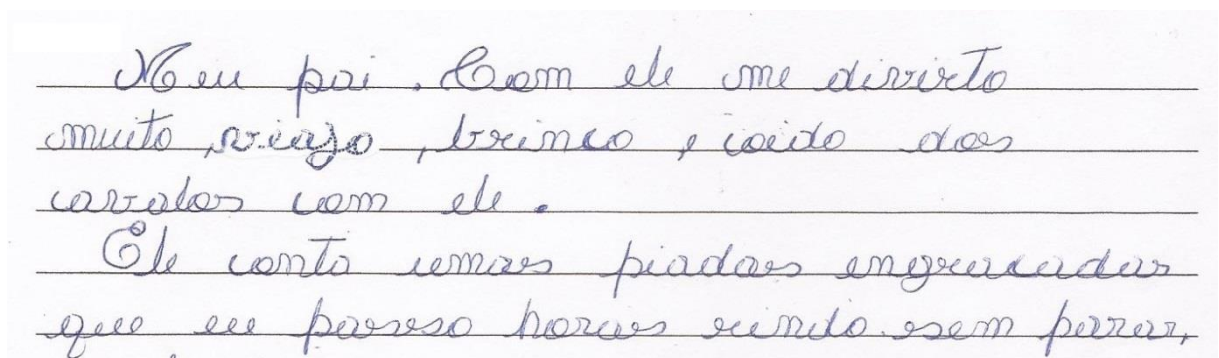
Em dois textos fez-se referência à figura paterna, expressando muito afeto e respeito. Um marco indispensável para nossa pesquisa é que em ambos os textos o convívio agradável com o pai dá-se pela contação de histórias, com destaque para as narrativas engraçadas e de terror, nas noites sem energia elétrica. Embora o cenário seja urbano, esse fato acontecia especialmente quando faltava energia no lugar em que moravam.

TEXTO 5



Meu pai. Eu gosto muito do meu pai, ele é divertido e legal, lembro-me das noites que faltava energia, ele contava histórias de terror, lendas para mim e meus irmãos eu gostava muito disso.

TEXTO 6



Meu pai. Com ele me divirto muito, riço, brinco e conto das coisas com ele. Ele conta umas piadas engraçadas que ele passa horas rindo sem parar.

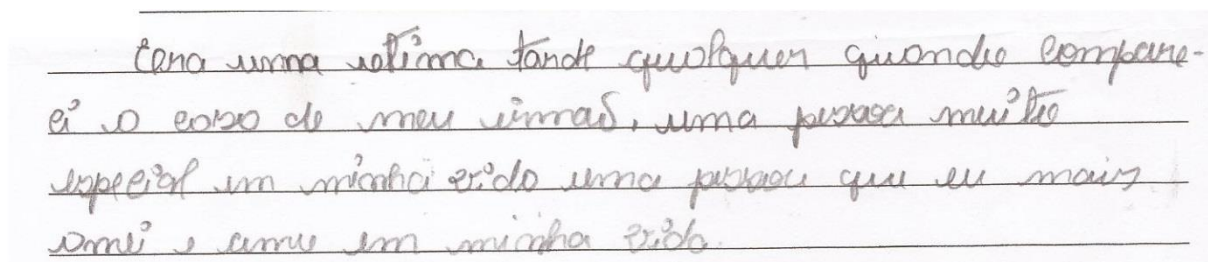
Em todos os tempos, a contação de histórias, as rodas de conversas aproximaram e

aproximam as pessoas. O contador de histórias – o narrador de fábulas, lendas – passa a ser uma celebridade para quem ouve o enredo, assim como acontece no romance de José Lins do Rego em que a Velha Totonha encantava toda a região circunvizinha ao engenho onde morava o protagonista.

Referindo-se ao contador de histórias na modernidade, Gomes e Moraes expressam a seguinte consideração “percebemos que a figura mítica e lendária do homem que narra, localizada na sociedade urbano-industrial, não se perdeu na multidão, nem mesmo quando foi lançada involuntariamente no labirinto dos clips dos vídeos e dos computadores” (GOMES; MORAES, 2013, p. 9), portanto, o narrador dos meios urbanos também impressiona seus ouvintes, como é o caso do pai que narra histórias de terror e lendas e do pai que conta piadas. Ainda a respeito desse assunto, os autores asseguram a necessidade que a sociedade tem de mitos, desta forma, não se desprende do imaginário transmitido pelo mítico e lendário contador de histórias. As narrativas são sempre atraentes quando os ouvintes são cativados ao deleite desse momento ou atraídos pelos narradores, é o que aconteceu com as autoras dos relatos produzidos durante nossa intervenção.

Três dos textos referem-se aos irmãos, a cumplicidade nas brincadeiras e aventuras foram registradas nessas memórias, enfatizando o companheirismo existente nessa relação fraterna.

TEXTO 7



Era uma vez, tanto qualquer quando compa-
e o caso de meu irmão, uma pessoa muito
especial em minha vida uma pessoa que eu mais
amo e amo em minha vida.

O emprego de adjetivos comprova a empolgação ao falar do irmão como companheiro, alguém “muito especial em minha vida”, um reforço à identificação com a pessoa citada no relato, que foi selecionada entre tantos parentes e amigos, definida como “especial”, merecedora de amor – “uma pessoa que eu mais amei e amo em minha vida” – e reconhecimento, uma vez que teve lugar em seus registros de memórias.

Primos e primas também fizeram jus à citação nos relatos – estes – meio que irmãos e irmãs, igualmente compartilham aventuras, travessuras e afetividade entre si. Diversas são as

experiências compartilhadas, especialmente na infância e na adolescência que se perpetuam em nossas lembranças, cabíveis em relatos de memórias.

TEXTO 8

Eu e minha prima Evelyn assistimos filme de Jenson quando eu vou para casa das minhas Tias.

Eu e meus demais primos saímos quase todo o sábado e nos domingos. nós ainda temos o desejo de ir para uma praia muito legal que seja cristalina.

Não já fomos para o cinema onde eu, todos os meus primos e amigos assistimos um filme ótimo, e depois comemos um cachorro-quente muito gostoso com um suco de granadela.

Depois de tudo isso que nós fizemos, fomos para o circo e lá comemos pipoca doce, e também algo doce.

No outro dia eu, toda minha família e alguns amigos fomos para um rio, mas antes de irmos preparamos levando água, comida, repelente, e uma cabana. Levamos também um mini-fogão, lá fomos pescar, mas antes fomos pegar minhocas e alguns graxetas para quando chegar à noite nós comermos peixe assado.

Nesse dia foi muito bom, o peixe estava delicioso alguns tipos de insetos vieram para nossas calças mas nós conseguimos controlar todos eles.

Tomando como exemplo essa produção textual, os primos são os elementos centrais que compõem o cenário familiar, as ações giram em torno das afinidades com que primos e primas encontram em sua relação afetiva e de convívio doméstico e social. Múltiplas atividades são vivenciadas por esse grupo, intensificando o prazer obtido na realização desses encontros, novamente a cumplicidade é essencial e nítida nesse processo. O momento de lazer

relatado inclui a família, compreendendo que, assim como os amigos, os primos estão presentes. E a satisfação é notória nessa comunhão de experiências.

Os tios e tias são apresentados como coparticipantes de suas memórias, há destaque para aqueles que sempre estiveram presentes – desde a infância – com tal proximidade que podem ser considerados na qualidade de mãe (no caso da tia), a admiração e o afeto pelo tio ou tia são recorrentes em todos os textos. Vejamos alguns fragmentos:

TEXTO 9

Minha tia Elieia

Ela é uma pessoa muito importante para mim, quando eu era pequena ela gostava de estar sempre comigo, e ainda hoje ela é muito presente em tudo da minha vida, ela me ensina a fazer muitas coisas, ela gosta de sair comigo e me levar para conhecer lugares diferentes ela é muito especial amo muito ela.

E sem falar que ela é muito linda, tem cabelos pretos e grande pele branca, olhos claros, baixinha, ela é minha tia preferida também e a única por perto.

TEXTO 10

Boom, meu tio Lindomiro Para mim ele é especial desde de eu nascer ele sempre gosta de mim sempre me deu atenção;

TEXTO 11

Tio pai é uma pessoa muito boa, muito legal, ele mora em São Paulo. Gosto muito quando ele vem passar o fim de ano na casa da minha avó porque agente sai pra vários lugares, pro shopping, pra pizzaria, pra outros lugares.

A convivência com esses parentes desde os primeiros anos de vida contribuiu com a formação identitária dos participantes da pesquisa. Observa-se a relação de intimidade que une o autor do texto e a pessoa citada: “e ainda hoje ela é muito presente em tudo da minha vida”, entende-se que há um intenso grau de dileção direcionado à tia.

Na narrativa de *Menino de Engenho*, a imagem materna torna-se vaga para o narrador à medida que este conhece outras pessoas no engenho e com quem vivencia diferentes situações, tanto de afeição quanto de desafeto. Talvez pelo fato de nossa produção textual ter sido trabalhada a partir da leitura e comentários sobre o romance de José Lins, não contamos com muitos relatos de memórias envolvendo a genitora. Em nossa pesquisa, tão somente um texto referiu-se à mãe, sem frisar momentos ou acontecimentos marcantes no tocante à experiências da infância e/ou adolescência, o texto restringe-se à caracterização.

TEXTO 12

Minha Mãe

Ela é uma mulher muito gentil, amiga, batalhadora, guerreira, uma pessoa muito agradável. Eu gosto dela não pelo fato dela ser minha mãe porque eu tenho ela como uma grande amiga. Tento menos pensar a ela porque sei que posso confiar nela porque ela é minha mãe, uma mulher maravilhosa.

Devido ao caráter descritivo do texto, a adjetivação teve um acentuado emprego para realçar as características da mãe, possibilitando ao leitor um quadro repleto de afinidades entre mãe e filha, a partir da descrição positiva da figura materna que era exaltada não somente pelos laços parentais, como também pela relação identitária expressa no texto.

Ainda retomando o enredo de *Menino de Engenho*, lembramos que alguns personagens são moradores da propriedade ou mesmo visitantes que transitam por aquelas terras, desta forma, entre os relatos, há um que se refere a Dona Rosilda, uma pessoa que não é parente, tampouco viveu episódios fascinantes com a estudante, no entanto, essa criatura foi selecionada para compor um relato reservado a alguém significativo na vida da autora.

TEXTO 13

Dona Rosilda é uma senhora de uns 60 anos, ela é esposa de um primo meu de 2º grau chamado Basílio, por parte de pai.

Eu a vi pela primeira vez no atelier da minha avó paterna em 2012, por volta de mês de julho. Nesse primeiro contato não foi possível notar a grande pessoa que ela era, mas meses depois viajamos novamente para lá, dessa vez só por lazer. Meu pai já havia me contado algumas histórias, com esse tal primo, e que esse o queria muito bem.

Não dá para explicar ao certo porque ela é tão especial, só sei dizer que ela é uma pessoa alegre, batalhadora, gente muito boa, que sem se aproximar e quando você vê ela já tem tomado sua conexão. Só a conhecendo para saber o amor que ela é.

Não a vejo com a frequência que gostaria, há tanta gente ruim ao nosso redor que perto dela eu e minha família estamos no céu.

Observa-se que Dona Rosilda, personagem do relato, embora não sendo membro da família, desperta uma identificação na autora do texto, que confessa não saber explicar o motivo de vê-la como “especial”, mesmo assim atribui-lhe a denominação de “anjo”.

Segundo Bosi (2013, p. 54), na rememoração, a família ou o grupo social funcionam como testemunhas e intérpretes das experiências acumuladas. As reminiscências são uma construção social do grupo em que se vive e onde se compartilham elementos de escolha e rejeição referente às lembranças. Concluímos, desta forma, que o asserto da autora é corroborado pelos textos dos alunos durante a intervenção, uma vez que as produções discentes registram vivências com familiares, amigos e conhecidos, num processo mútuo de constituição das memórias e manifestação identitária.

4.4 Perfil do Estudante

Na produção textual **Perfil do Estudante**, observamos características em comum entre os participantes da pesquisa, considerando a faixa etária do grupo, o nível socioeconômico e cultural, é pertinente afirmar que é uma constatação previsível. Dentre os itens listados, selecionamos alguns como **interesses**, **fato marcante**, **atividades diárias**, **ideais** e participação em **redes sociais**.

Quanto aos **interesses**, o grupo caracteriza-se pela identificação pelo trabalho, estudos, informática e músicas, essas opções foram comuns à maioria dos alunos pesquisados. Além de interesses apresentados individualmente, como estima por lutas, mulher, arte/dança, desenhos, vaquejada, redes sociais e cursos. Vale ressaltar que a disposição em comum pelo trabalho já aponta para a busca pela profissão e autoafirmação da independência financeira ou mesmo de sustentação. O fato de demonstrarem afinidades em comum por informática também revela a identificação com a época em que vivemos, a era das tecnologias digitais. A música embala muitos de nós, especialmente nessa faixa etária que revela a busca pelas identidades. Quanto ao interesse pelos estudos, recorrente em vários textos, é previsível devido ao fato de os sujeitos da pesquisa serem estudantes adolescentes, tendo, ainda, perspectivas de conquistas através do conhecimento científico/acadêmico.

Outro item do Perfil, **fatos marcantes** apresentou acentuada individualidade quanto às respostas, dentre elas, registramos: nascimento da filha – lembrando que uma das alunas é mãe, primeiro beijo, primeiro namorado, nascimento do primo, morte do pai, gravidez da mãe e mudança de escola. Alguns não quiseram registrar o fato marcante de sua vida nesse gênero

textual.

Atividades diárias foi outro item do Perfil, aqui a recorrência ocorreu de forma esperada no que diz respeito a estudar, “cuidar da casa” e ir à igreja, com maior incidência de registro de estudar. Retrato de um cotidiano bastante peculiar a esse grupo social. Esse aspecto observado contempla uma reflexão sugerida por Le Goff (2013, p. 435) ao afirmar que “a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em via de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção”. Nas palavras do historiador, destacamos a luta “pela sobrevivência” e “pela promoção” citadas, inconscientemente, no perfil dos estudantes.

Em **ideais**, os registros foram os mais diversificados possíveis, com reincidência para o ideal de trabalhar. Registramos a idealização de concluir os estudos, ter sucesso na vida e a escolha pela profissão (advogado, arquiteto, médico, psicólogo, veterinário, policial, fisioterapeuta, empresário).

Entre os 19 participantes desta atividade **Perfil do Estudante**, apenas um declarou não participar de **redes sociais**, os demais informaram seus endereços virtuais, *e-mails* e *facebook*. Esse fato identifica os estudantes como sujeitos pós-modernos, ou mesmo nativos digitais. Ao falar do sujeito pós-moderno, Hall (2011, p. 13) faz a seguinte ponderação “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”, compreendemos que as diversas mudanças identitárias provocadas pelos efeitos da pós-modernidade têm grande contribuição do que se conhece através das mídias digitais, das redes sociais com as quais convivemos na atualidade.

É pertinente lembrar que os sujeitos da pesquisa constroem seus perfis a partir de suas condições de vida, considerando o lugar e o tempo em que vivem, além das circunstâncias socioculturais e econômicas. A religiosidade também é uma marca na descoberta das identidades, assim, lembramos que Le Goff (2013) remete-nos à questão da memória cristã, ressaltando a importância da memória viva que o cristão deve manter para fortalecer a sua fé, relembando e revivendo ensinamentos do Antigo ao Novo Testamento. O historiador remete esse aspecto da memória cristã ao fato da necessidade de se preservar a crença e a religiosidade através dos fatos narrados na Bíblia.

Portanto, o **Perfil do Estudante** evidenciou um panorama quanto às identidades dos sujeitos pesquisados por meio dos interesses, fatos marcantes, atividades diárias e ideais registrados nessa produção textual. Podemos considerar que os estudantes com os quais

desenvolvemos a pesquisa apresentam características comuns a suas condições socioculturais e econômicas, enfocando a aspiração pelo crescimento pessoal e social.

4.5 Apresentação em áudio: destaque para a oralidade

Evidenciamos que a participação na gravação de áudio seria facultativa, conforme informamos no TCLE e no Termo de Assentimento assinados pelos responsáveis, por entendermos que esse registro intimida muitos participantes de pesquisas. Assim, a participação foi mínima e, um pouco tensa, mesmo entre aqueles que se dispuseram a participar.

Poucos aceitaram fazer a gravação em vídeo ou áudio de suas memórias ou de relatos de memórias de parentes, os relatos orais foram registrados individualmente e em equipe, a opção foi de cada um, a princípio com a sugestão de que podiam fazer o vídeo ou áudio em casa, mas nenhum dos participantes conseguiu realizar essa atividade, então fizeram mesmo na escola. Sabemos que a oralidade flui com mais espontaneidade quando não está havendo registro, pois o fato de saber que estão sendo filmados ou mesmo tendo a voz gravada causa estranheza e intimida a fala. Houve um breve debate acerca da importância da oralidade, da contação de histórias em grupo, do registro das memórias contado de geração em geração.

O registro que proporcionou mais resultados foi a conversa em equipe, a fluidez das falas acontecia com menos privação, embora, evidentemente, fosse nítida a tensão com que cada um relatava fatos de sua vida e de seus familiares. De qualquer forma, eles tinham consciência de que estava acontecendo uma captura de som e imagem e, naturalmente, isso causa timidez a qualquer um de nós que não somos familiarizados com as câmeras.

Ecléa Bosi frisa a recuperação da memória na oralidade, para a autora, da conexão com tempos idos é que obtemos o incitamento para a construção da identidade (BOSI, 2013). Interessante perceber como buscamos “espelhos” em nossa família e grupos sociais para a descoberta das nossas identidades. A autora tece considerações sobre o papel do pesquisador quanto às observações dos registros da memória:

Quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época! O que se dá se o pesquisador for atento às tensões implícitas, aos subentendidos, ao que foi só sugerido e encoberto pelo medo... (BOSI, 2013, p. 16-17).

É irrefutável que esse testemunho vivo de que fala a autora contribui de maneira decisiva no registro das memórias, na analogia com acontecimentos passados e na reconstituição de atitudes, assim como na descoberta das identidades dos educandos. Durante os relatos orais, evidenciavam-se os cortes na fala, o recuo diante de possíveis lembranças que vinham à memória, mas que havia receio em contar. No relato oral individual houve momentos em que o entrevistado pediu para que parasse a gravação, minutos depois procurava se recompor e reiniciar. De fato registraram-se as “tensões implícitas”, o fato não relatado “encoberto pelo medo”, prova de que a oralidade auxilia na transparência de comportamentos e da sensibilidade, como também revela posturas, autoafirmação e insegurança, tanto de discurso quanto de domínio da estrutura textual.

Nessa atividade, tornou-se nítida a necessidade do trabalho efetivo com a modalidade oral da língua em sala de aula, a restrição que se pode perceber entre o grupo no relato de suas memórias remetia à timidez pela exposição de fatos referentes à vida de cada um, assim como no processo da fala diante da equipe, faltava desenvoltura, espontaneidade, domínio daquilo que deveria ser dito. Conforme já foi abordado nessa pesquisa, os PCNs sugerem um trabalho constante com a língua oral tanto quanto com a modalidade escrita:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Certamente que esse trabalho proposto pelos PCNs traz enorme contribuição para a produção dos gêneros textuais orais e seu uso fora do cotidiano escolar, além de favorecer o desenvolvimento da comunicação e expressão, no desembaraço das ideias mediante a necessidade de exposição oralmente. Cabe, portanto, ressaltar a urgente necessidade da implantação de atividades que contemplem a oralidade no planejamento diário do professor, em todas as etapas escolares.

4.6 Memórias: relatos de vida

Afinal, o que falar de mim mesmo? Quem sou eu diante de tantos comportamentos, fatos, opiniões? Fatos corriqueiros ou nobres, como rotular? As pessoas... ah!... as pessoas, ora heroínas, ora vilãs, parceiras ou infiéis, presentes, ausentes... onde estão? Relatar façanhas de outrora que hoje causam embaraço ou revivê-las com satisfação? Eis o desafio dos relatos de memórias: falar de si, do que vive ou viveu, recordar as marcas, cicatrizes, reviver acontecimentos, gravar os feitos inesquecíveis, descobrir as identidades, redescobrir-se e registrar as impressões do passado e do presente, saudar as vivências, sentir-se sujeito da história.

A exposição de si mesmo não foi tarefa fácil, a labuta foi árdua e demorada, tivemos as primeiras produções, depois lidas, observadas, repensadas, reescritas. Apesar dessas etapas, os textos ainda apresentam lacunas, afinal, não somos completos, nossa identidade está em construção, nada é definitivo, como já sabemos é utópico considerar a formação plena da identidade (HALL, 2011). O tempo todo somos passíveis de mudanças de comportamentos, ideais, crenças, ideologias.

De fato, a construção da história de vida exige do sujeito empenho e concentração, pois é um processo que percorre passado e presente, numa paridade explícita ou na descoberta de novas identidades que poderá implicar em deleite ou aflição. Assim, Candau assegura que:

Quando um indivíduo constrói sua história, ele se engaja em uma tarefa arriscada consistindo em percorrer de novo aquilo que acredita ser a totalidade do seu passado para dele se reapropriar e, ao mesmo tempo, recompô-lo em uma rapsódia sempre original. O trabalho da memória é, então, uma maiêutica da identidade, renovada a cada vez que se narra algo (CANDAU, 2014, p. 76).

O antropólogo continua sua afirmativa garantindo que, nesse caso, a totalização dos acontecimentos narrados não representa uma soma, pois nessa exposição, ora o narrador ilumina episódios, ora deixa outros na penumbra, com a intenção visível ou não, assim o sujeito vai dando essência e concatenação à trajetória de vida.

Os registros rememoraram família (acolhidas, dissabores, laços, presença, ausência), escola (mudanças, sucessos, dificuldades, acompanhamento, descoberta da leitura), amigos (aventuras, companheirismo), moradia (mudanças, deleite). Os fatos narrados mesclam passado e presente, num enlace entre as vivências da infância e da adolescência. Iniciamos a exposição de relatos por textos em que o destaque vai para a família, sendo apresentada nas

suas mais destoantes situações.

TEXTO 14

Moro com minha avó desde pequena porque minha mãe trabalhava enquanto a minha avó cuidava de mim, e agora minha mãe mora em outra casa, mas na mesma rua, com meu irmão de 10 anos, minha irmã de 10 meses e o meu cachorro. Agora minha mãe está grávida de outro menino, enquanto eu moro com minha avó e meu esposo.

TEXTO 15

Até meus 6 anos a minha mãe rapanou-me do meu pai, eu e meu irmão fomos mortos no umaculado e ~~por meu pai~~ ~~anos~~ ~~depois~~ depois de um ano o meu pai faleceu e costamos para nossa casa em que morávamos ~~na~~ ~~no~~ no rio de meio.

TEXTO 16

Meu nome é _____, tenho 13 anos e uma irmã mais velha, com quem eu moro juntamente com meus pais, Janete e Sebastião.

TEXTO 17

Olavo com meus pais e meu irmão mais velho, Olavo vive sem tempo que tá leve e sem tempo que está imento

ruim, mas a vida tem que ser repleta de todos jeitos.

TEXTO 18

Moro com os meus avós maternos, pois meus pais nos deixaram quando éramos crianças, mas isso é passado e quero seguir em frente.

TEXTO 19

com 02 meses de nascida eu fui morar com minha madrinha que considero como mãe por que me criou esse tempo todo com muito carinho ela se chama Maria Aparecida é uma madrinha doce e muito amável considero como a mulher que sempre vai estar do meu lado no lugar da minha mãe que nunca me procurou e que era amante do meu pai como minha mãe tinha morrido e trouxe ele com meu pai ela quis me matar me jogando numa lagoa mais minha madrinha não deixou e até hoje ela me cria de lá pra cá foi tudo indo bem tenho todos que eu amo ao meu lado meus irmãos e irmãs que amam muito e eles me adotaram, Minha irmã por parte de pai Maria ela faz de tudo pra me ver alegre

Observamos que as memórias que evocam o convívio familiar não diferem das múltiplas realidades que já conhecemos do cotidiano social. É certo que as marcas deixadas pela coexistência edificam, mesmo quando exigem superação, embora alguns relatos

denunciem mágoas, queixas, a necessidade de superar está explícita em trechos como: “Minha vida tem tempo que tá (sic) boa e tem tempo que está muito ruim, mas a vida tem que ser vivida de todo jeito.” (texto 17), “mas isso é passado e quero seguir em frente” (texto 18). No texto de José Lins, o menino-narrador também aponta sinais de superação das lembranças penosas que trazia da vida quando falavam da transformação que o colégio promoveria naquele menino levado que vivia no engenho: “Todo mundo acreditava nisto. Este outro, de que tanto falavam, seria o sonho da minha mãe. O Carlinhos que ela desejava ter como filho. Esta lembrança me animava para a vida nova.” (REGO, 2008, p. 147). Do mesmo modo que o menino-protagonista anima-se para a vida nova, nossos alunos também testemunham o desejo de vencer os dissabores vividos.

Trazer o passado ao presente e escriturá-lo como realidade requer do rememorante uma postura de autoafirmação, de acordo com Candau (2014, p. 74), ao recuperar o passado, o sujeito tende a rememorar acontecimentos positivos com maior frequência, atribuindo menor espaço a fatos embaraçosos, embora não haja indícios de prazer na memória, com o passar do tempo, recordações indesejáveis vão serenando essa sensação de pessimismo. Essa afirmativa do antropólogo é comprovada em algumas produções textuais aqui analisadas, uma vez que episódios inconvenientes são expostos com aparência de superação pelo autor dessas memórias.

A escola teve um espaço marcante nesse registro de memórias, ora como sinônimo de desafio, dificuldades, ora como triunfo. As pessoas com quem se compartilha o ambiente escolar tornam-se memoráveis pelo tipo de relação com os educandos, nesse caso, as lembranças são de convivência positiva.

TEXTO 20

Uma escola que eu gostava muito e me marcou foi Anísio Chateaubriand, é uma escola perfeita com pessoas legais, professores atenciosos e com uma diretora maravilhosa.

TEXTO 21

Em 2004, comecei a estudar na Escalimha.

Tia Rose, uma pequena escola privada onde eu e minha irmã iniciamos nossa vida escolar.

Mudei de escola em 2009, fui para Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, em Santa Rita. Nessa escola, sempre acompanhada de minha irmã e meus pais, recebi o prêmio de aluno nota 10, um incentivo aos alunos com bom desempenho escolar oferecido pela prefeitura com o apoio de algumas empresas.

As lembranças deixadas pela escola devido ao acolhimento dos profissionais são significativas para o estudante que foi acolhido, a adjetivação empregada para caracterizar os professores e a diretora fala por si só, denotam a satisfação do pesquisado. No texto 21, a ênfase dada às reminiscências da escola envolve o carinho pela primeira experiência discente, o acompanhamento da irmã e dos pais, o desempenho reconhecido por premiação, o olhar para a organização da escola em firmar parcerias com a comunidade, aos olhos da estudante, isso é muito significativo.

TEXTO 22

Comecei a cursar o 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Engenheiro José D'Ávila Lima, Boyeux. Nessa escola, minha mãe retomou os estudos para me acompanhar, sendo que sempre esteve muito presente - tanto ela quanto meu pai - em minha vida.

No intervalo de um ano (2013) fui estudar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Gaetano, pois o "D'Ávila" estava em reforma. Não gostava dessa escola, mas foi um período importante para o de-

mas faz um período importante para o desenvolvimento do meu senso intelectual. Voltei ao "D'Ávila" em 2014, e estou concluindo o ensino fundamental neste ano.

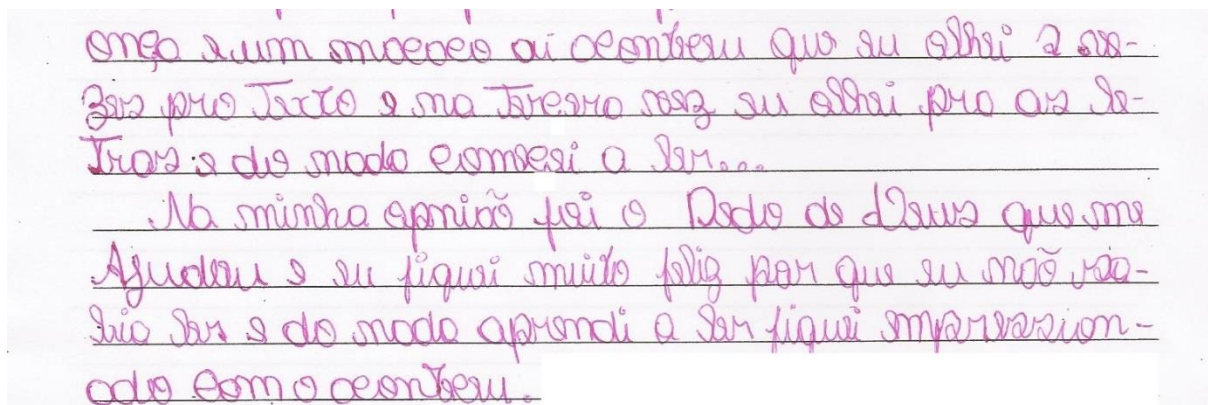
A presença da mãe, como estudante e parceira, marcando o acompanhamento familiar na escola. A preocupação da família transpondo limites – “Nessa escola, minha mãe retomou os estudos para nos acompanhar, sendo que sempre esteve muito presente – tanto ela quanto meu pai – em minha vida.” Mãe e filhas estudando na mesma escola, no mesmo turno, decerto que tal situação demonstra precaução com a integridade das filhas, tornando-se um fato memorável, longe de parecer constrangedor às meninas adolescentes.

TEXTO 23

Estudei em Quatro Escolas – Quais são os nomes dessas Escolas? ELSHABAY, PASCOAL MASSILIO, TEOTONIO VILELA, E agora no D'ÁVILA Lins. Nos meu doze anos de estudos aprendi muitas coisas.

TEXTO 24

Eu me lembro que eu comecei a estudar no colégio Pascoal Mamedio e morava perto eu me lembro que logo estudando o primeiro ano aí, eu me lembro que eu repeti 2 anos seguidos por que eu ainda não tinha aprendido a ler por isso eu repeti dois anos aí, depois de dois dois anos eu comecei a estudar no próximo ano e aprendeu geometria que a professora passou um texto da



Nas narrativas do protagonista Carlos de Melo, Rego (2008) também insere a experiência inicial do contato com as letras, em que se expõe vivências e subjetividade típicas de um narrador em primeira pessoa. A mudança de cenário escolar é outro ponto similar entre o romance e as memórias dos docentes pesquisados:

Botaram-me para aprender as primeiras letras, em casa dum dr. Figueiredo, que viera da capital passar um tempo na vila do Pilar. Pela primeira vez eu ia ficar com gente estranha um dia inteiro.

Fui ali recebido com os agraços e as condescendências que reservavam para o neto do prefeito da terra. Tinha o meu mestre uma mulher morena e bonita, que me beijava todas as vezes que eu chegava, que me fazia as vontades: chamava-se Judite. Gostava dela de forma diferente da que sentia pela minha tia Maria. Ela sempre que me ensinava as letras debruçava-se por cima de mim. E os seus abraços e os seus beijos eram os mais quentes que já tinha recebido.

[...]

Foi ali com ela, sentindo o cheiro dos seus cabelos pretos e a boa carícia das suas mãos morenas, que aprendi as letras do alfabeto. Sonhava com ela de noite, e não gostava dos domingos porque ia ficar longe dos seus beijos e abraços.

Depois mandaram-me para a aula dum outro professor, com outros meninos, todos de gente pobre. Havia para mim um regime de exceção. Não brigavam comigo. Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para “o neto do coronel Zé Paulino”. Os outros meninos sentavam-se em caixotes de gás. Lia-se a lição em voz alta. A tabuada era cantada em coro, com os pés balançando, num ritmo que ainda hoje tenho nos ouvidos (REGO, 2008, p. 62-63).

As experiências discentes são registradas com recorrência nos textos literários, tornando-os verossímeis, tanto no Naturalismo – de Azevedo (texto apresentado no capítulo 2 deste trabalho) – quanto no Modernismo – de José Lins, ambos os romances retratam situações vividas pelos protagonistas na escola. Enquanto o neto do dono do engenho recebia um tratamento excepcional pela posição social do avô, em *Menino de Engenho*, o protagonista de *Casa de Pensão*, embora de elevada situação socioeconômica, recebe um tratamento de

repressão do mestre. As glórias e desventuras estudantis percorrem do texto literário ao relato de memórias de escritores de outras esferas de escrita e leitura.

No texto 22, o encantamento com a descoberta da leitura salta aos olhos de quem lê essas memórias do estudante, a capacidade de decodificação dos signos linguísticos causou tamanha surpresa ao autor do texto que pode ser considerado como um milagre – “foi o dedo de Deus que me ajudou a ler por que (sic) eu não sabia ler e do nada aprendi a ler.” O estado de graça pela descoberta do código linguístico despertou ainda a religiosidade que possivelmente já existia nesse estudante. Foi uma descoberta tão significativa que até o título do texto fixou-se em suas lembranças, possivelmente pelo conteúdo que trazia, por se tratar “da onça e um macaco”, há uma enorme possibilidade de ser do gênero textual fábula, geralmente são textos curtos e cativantes de crianças e adultos pela metáfora que empregam à condição humana. No texto 23 as escolas são elencadas no registro de memórias, ressaltando o quanto aprendeu nesses “doze anos de estudos”, apesar de não ter especificado o que aprendeu.

É imprescindível o papel da escola na vida social do educando, pois é fato que suas contribuições para a formação cidadã e acadêmica perpassam as diversas fases de intelectualidade, acompanhando e contribuindo com as descobertas identitárias. Vejamos o que ressaltam os PCNs:

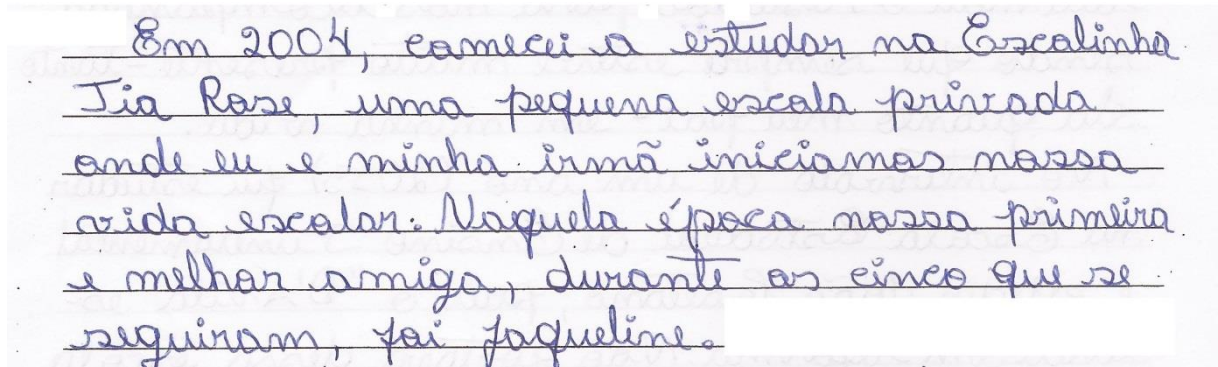
Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstrução de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. Assim como seria um equívoco desconsiderar a condição de adolescente, suas expectativas e interesses, sua forma de expressão, enfim, seu universo imediato, seria igualmente um grave equívoco enfocar exclusiva ou privilegiadamente essa condição. É fato que há toda uma produção cultural, que vai de músicas à roupas, voltada para o público jovem. O papel da escola, no entanto, diferentemente de outros agentes sociais, é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata (BRASIL, 2009, p. 47).

Entre outras responsabilidades, a escola também deve ser incumbida de proporcionar reflexões acerca das vivências do estudante como cidadão, considerando seu espaço e sua cultura, a variação linguística própria de sua comunidade, apresentando-lhe cenários e situações adversas para sugerir opções de escolha.

O meio social em que o aluno está inserido ocasiona conhecimentos múltiplos,

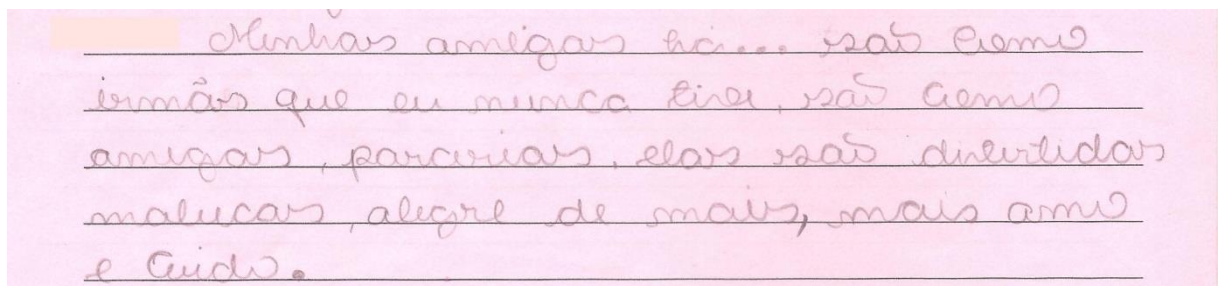
incluindo conhecimentos das relações pessoais que um fator determinante na descoberta das identidades, desta forma, os relatos de memórias deram realce às relações fraternas, citando amigos com quem convivem ou conviveram.

TEXTO 25



Em 2004, comecei a estudar na Escalinho. Tia Rose, uma pequena escola privada onde eu e minha irmã iniciamos nossa vida escolar. Naquela época nossa primeira e melhor amiga, durante os cinco que se seguiram, foi Jaqueline.

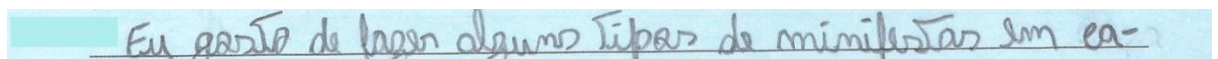
TEXTO 26



Minhas amigas há... são como irmãs que eu nunca tive, são como amigas, parceiras, elas são divertidas, malucas, alegres de mais, mais amor e carinho.

“Minhas amigas há (sic)... são como irmãs que nunca tive” o uso da expressão de júbilo ao se referir às amigas transfere ao texto um expressividade afetiva, quanto gosto se tem por essas pessoas que, mesmo sem parentesco, exalam um ar familiar, de confiança e cumplicidade, por isso, fazem jus ao lugar especial no registro das memórias pessoais. Amigos de escola também são memoráveis pelas tantas parcerias, partilhas de vitórias e dificuldades vivenciadas no período de estudos, sempre achamos que estes são para sempre, mas quando as mudanças vêm, são levados para longe uns dos outros. Ainda tem aqueles amigos das aventuras, do dia a dia, com quem se brinca, planeja livre dos muros da escola, aqueles que recebemos em casa com frequência e acabam tornando-se membros da família. Portanto, merecem, seguramente, fazer parte desses registros das memórias.

TEXTO 27



Eu gosto de fazer alguns tipos de manifestar em ca-

sa, chamo meus amigos e nós nos reunimos para
contar algumas piadas e lembrarmos algumas coi-
sas engraçadas de quando nós éramos menores.
Se não pensarmos direito, muitas coisas boas e ruins
aparecem com cada um de nós.

O texto 27 faz menção a um dos pontos de estudo de nossa pesquisa: a contação de histórias, fato que acontece entre os amigos com a finalidade de rememorar as aventuras vividas por eles quando menores, sugerindo uma reflexão a partir dos acontecimentos que vão sendo narrados pelo grupo, percebe-se o contentamento do autor ao reportar-se ao ato de contar histórias.

Embebidos pelos versos saudosistas “Que auroras, que sol, que vida, / O céu bordado d'estrelas, / A terra de aromas cheia, / As ondas beijando a areia / E a lua beijando o mar! / Naqueles tempos ditosos / Brincava à beira do mar; / Achava o céu sempre lindo, / Adormecia sorrindo / E despertava a cantar!” (ABREU, 1999, p. 10), transportamo-nos do poema romântico ao texto contemporâneo do estudante pesquisado, quando este, em suas memórias, relata.

TEXTO 28

Bom, meu nome é [redacted], vou contar um
pequeno da minha vida. Um negócio que marcou foi
eu ter ido morar em Jacumã com minha fa-
mília.

Gostei muito de morar lá porque eu morava
perto da praia e gostava muito de dormir es-
cutando o som do mar, e quando acordava de
manhã eu olhava pro mar e via... O sol brilhar
sobre a água do mar, era uma coisa linda.

É quando eu levantava ia tomar banho para
ir à escola, estudava de manhã.

Aconteceu que eu vim morar de novo em Ba-
yeux e vim estudar meu primeiro ano aqui no
D'Ávila Simões é isso o que marcou na minha vida.

O autor expressa a delícia que foi para ele morar nesse lugar, “perto da praia”, fato relevante e memorável de sua vida: “Um negócio que marcou foi eu ter ido morar em Jacumã com minha família.”, a mudança, com a família, para um lugar de paisagem encantadora (Jacumã é um bairro do litoral da cidade de Conde/PB, considerado um lugar de grande movimento turístico), fascinou o estudante. Ele acrescenta: “eu morava perto da praia e gostava muito de dormir ouvindo o som do mar, e quando acordava de manhã eu olhava pro mar e via... O Sol brilhar sobre a água do mar, era uma coisa linda”, essa visão, embora não tenha sido redigida com expressividade literária, garante um ar de fascinação até mesmo para quem nunca morou à beira-mar. Parece-nos um convite ao deslumbramento de estar diante do cenário tropical. Mais adiante, ele narra o enlace com o mar ainda na aurora do dia: “E quando eu acordava ia tomar banho de mar para ir à escola, estudava de manhã”, certamente que essa oportunidade maravilhava a vida do autor, perpetuando-se em suas memórias com deslumbramento.

TEXTO 29

Quando eu completei 1 ano de idade, eu, meus pais e meus três irmãos fomos morar na cidade de Olinda, Pernambuco, e ficamos morando em uma casa um pouco grande, em uma enorme ladeira atrás de um quartel militar. Fiquei morando lá até meus 8 anos, eu gostava muito de lá, já tinha uns 6 anos quando comecei a gostar de ficar olhando os soldados que passavam nos carros do exército e sempre tinha um soldado que ficava na porta do carro que corria pra mim e acenava, eu ficava com muita vergonha. Eu gostava muito das minhas amigas da escola, me divertia muito com elas, nunca pensei em vir morar aqui em Bayeux. Sinto muita saudade das traquinagens que eu aprendava. Não deu pra escrever tudo. A vida é

cheia de surpresas, umas boas e outras ruins, um dos fatos marcantes da minha vida que me deu muita alegria foi a cidade de Olinda, ela fez parte da minha vida.

A cidade pernambucana foi cenário de lembranças da infância da autora, a vizinhança com o quartel militar, ilustrado com personagens sempre rotineiros que passavam diante de seus olhos de contemplação infantil, destacando-se aquele que “sorria” e “acenava” para a garotinha. O belo cenário – Olinda – também ficou lembrado pelas amigas e traquinagens típicas dessa faixa etária. Finalmente, o fascínio gravado na memória: “ela [Olinda] fez parte da minha vida”, um marco de felicidade e encanto.

Dentre os relatos, muito se conta de feitos, sortilégios, aventuras, desventuras, superações e queixas, amigos e parentes com quem se compartilhou e/ou se compartilha a vida, e que, muitas vezes, amigos fazem parte da família, numa junção de companheirismo e afeto. No relato a seguir, percebemos como se dá esse evento.

TEXTO 30

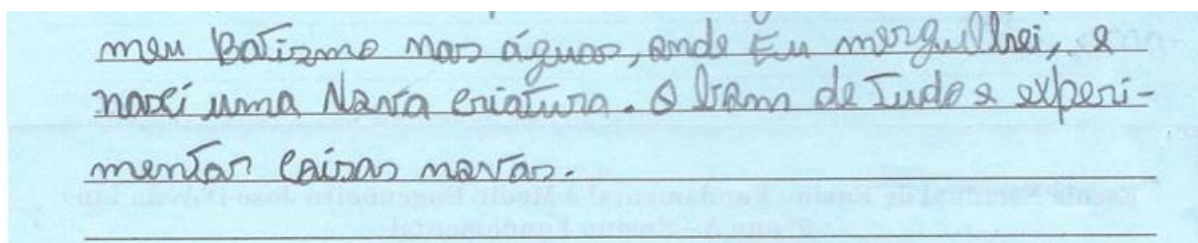
Eu gosto de fazer alguns tipos de manifestar em casa, chamo meus amigos e nós nos reunimos para cantar algumas piadas e lembrarmos algumas coisas engraçadas de quando nós éramos menores.

Eu também gosto de combinar com meus amigos para chamar nossas mães para elas fazerem um jantar ótimo, onde nossas mães se reúnem e juntam cada uma de suas receitas.

Nos gosto mesmo quando chega o natal que é quando elas fazem o jantar melhor ainda, fazem também alguns doces deliciosos.

As vezes nossas mães alugam um carne grande e nós saímos para pescar e nos divertir.

Uma das coisas que também gostei muito foi o



O relato percorre desde a reunião para contação de histórias, rememoração da infância, participação das mães, datas comemorativas de grande significado, passeios, pescaria, diversão à religiosidade. A conclusão do relato remete à sugestão de alegria pelas experiências e oportunidades compartilhadas com a família e os amigos.

Embora sejam adolescentes, os sujeitos contribuíram de maneira significativa para nossa pesquisa quanto ao relato das memórias, os registros de fatos considerados marcos em suas vidas e coadjuvantes na descoberta das identidades foram pontuados de forma contundente nessa etapa da produção textual.

4.7 Linha do tempo: fatos pessoais e sociais

A elaboração da linha do tempo incluindo fatos referentes à vida pessoal e sociais também foi uma atividade facultativa, até mesmo por exigir habilidades com informática e recursos gráficos de programas de computador, além do registro incluindo fotografias. Conforme Le Goff (2013, p. 426), a fotografia é um dos fenômenos significativos e revolucionário da memória coletiva, pois multiplica e democratiza a memória, conferindo-lhe exatidão e realza visuais inéditas entre meados do século XIX e início do século XX, concedendo, a partir de então, armazenar a memória do tempo e da conservação cronológica.

Quatro participantes fizeram a linha do tempo, muitos se justificaram pelo fato de não terem habilidades para compor o texto multimodal, embora tivessem manejo com os recursos tecnológicos e acesso à internet, mas não sabiam desenvolver esse tipo de texto.

Observamos um ponto em comum nos fatos da vida pessoal dos estudantes lembrados na linha do tempo, todos os acontecimentos listados referem-se a aspectos positivos de suas vidas, interessante como a seleção aconteceu focando momentos de alegria pessoal e familiar.

TEXTO 31



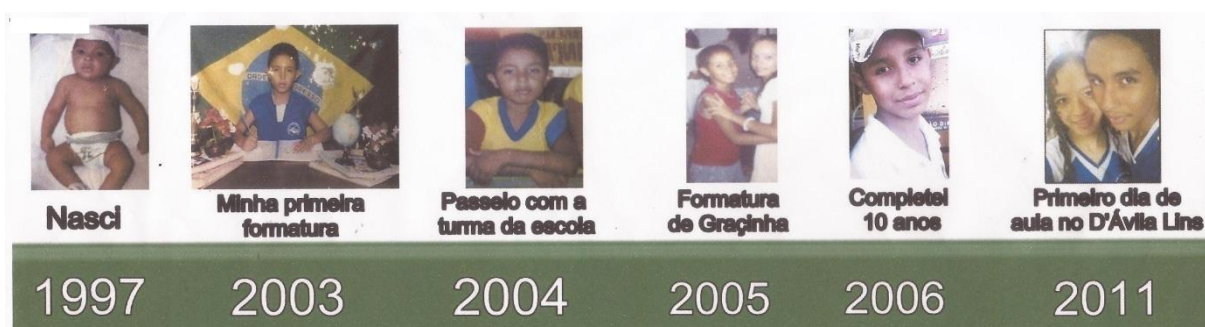
TEXTO 32



TEXTO 33



TEXTO 34



O nascimento, que é um momento de alegria familiar, foi citado em todos os textos, representando o início da convivência, fato considerado marcante por cada um dos sujeitos. A vida escolar é outro marco na linha do tempo, aparecem momentos como a chegada à escola, passeio com a turma, reconhecimento como aluno destaque, formatura das fases iniciais da escola e a conclusão do ensino fundamental que coincide com o período de nossa pesquisa. Aparece também mudança de endereço, comemoração de aniversário e a vivência partilhada com a família.

A comparação de fatos marcantes na história social com a vida pessoal foi uma escolha individual que, embora não justificada, apresentou momentos relevantes para a humanidade, sendo colocados em correlação com suas vivências. Isso demonstra o grau de autoestima que circunda a turma apesar de suas condições socioeconômicas.

Para Bosi, a memória individual é atada à memória coletiva devido à interpretação que se faz de certos acontecimentos:

Quando um acontecimento político mexe com a cabeça de um determinado grupo social, a memória de cada um de seus membros é afetada pela interpretação que a ideologia dominante dá a esse acontecimento. Portanto, uma das faces da memória pública tende a permear as consciências individuais (BOSI, 2013, p. 21-22).

Desta forma, compreende-se que os fatos selecionados pelos produtores textuais para compor sua linha do tempo, em consonância com os marcos de sua vida pessoal, tiveram grande repercussão e interpretação midiática, favorecendo a assimilação do acontecimento público com o acontecimento privado.

TEXTO 35



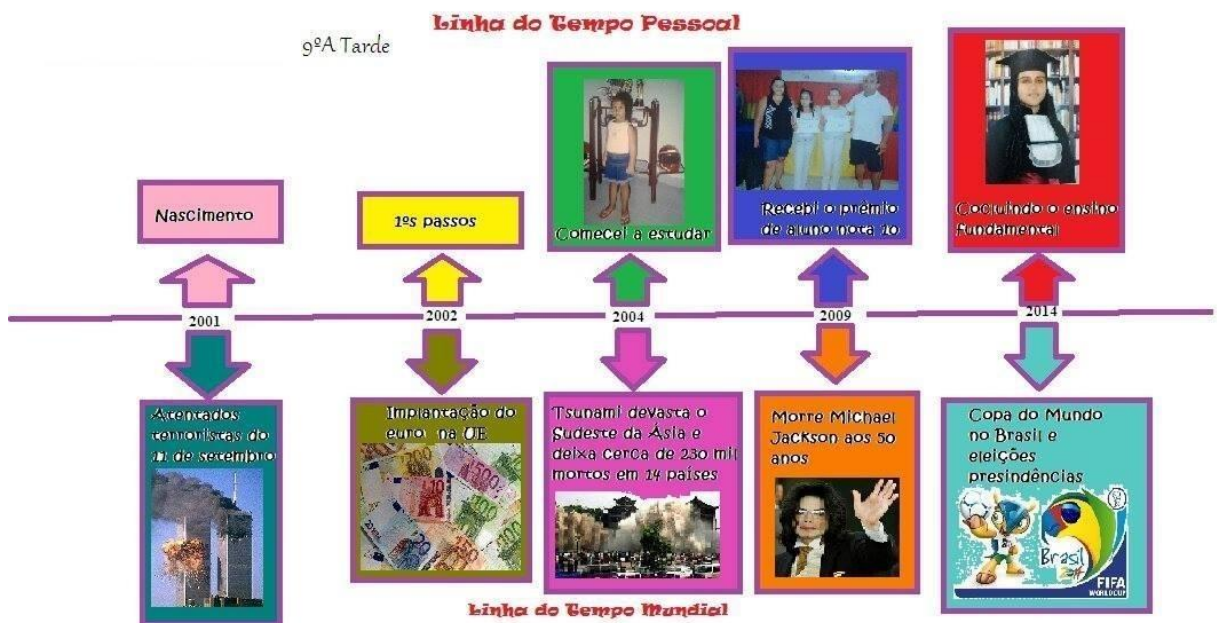
TEXTO 36



TEXTO 37



TEXTO 38



Os fatos selecionados denotam suas identificações com ídolos e acontecimentos que ganharam grande repercussão nos meios de comunicação durante um algum tempo. Conforme Candau (2014, p. 101), na construção da História o sujeito identifica-se com as datas, emprestando sua aparência à história de vida que está escrevendo, a partir de fatos apontados pelo próprio sujeito como significativos à luz de sua identidade. Logo, percebemos essa relação clara entre identificação e escolha de datas no registro da história de vida apresentada pelos alunos.

4.8 Em foco o texto literário

A partir das leituras de apoio dessa pesquisa, das discussões acerca deles, da sensibilidade transmitida aos educandos, comprovamos, definitivamente a asserção de Cândido (1995, p. 189) ao assegurar que “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Este apontamento de Cândido sugere que o texto literário deve assumir uma posição de destaque em sala de aula, não apenas nas aulas de língua e literatura, como também nas demais disciplinas. Quando bem trabalhado pelo professor, o texto literário transmite uma carga afetiva muito significativa, tanto para o professor quanto para o aluno, que passam a ser envolvidos pela teia da beleza criadora de novos contextos que vão do figurado ao verossímil, na perspectiva de unir sonho e realidade para humanizar, sensibilizar e formar a partir da construção das identidades, pois de acordo com Cândido (1995, p. 175), a literatura “tem papel formador da personalidade”.

Desta forma, os textos literários, em prosa e verso, trabalhados durante a aplicação da pesquisa, contribuíram de maneira decisiva na descoberta identitária dos estudantes envolvidos. Além, é claro, de proporcionar o contato com a linguagem moldada estilisticamente, de apresentar-lhes cenários, personagens, inquietações e vivências e de transportá-los ao mundo de cada autor – poetas e romancista que conheceram.

Cada texto trabalhado deixou suas marcas na vida dos envolvidos na pesquisa, impressionou ora com a linguagem, ora com o contexto apresentado, alguns enveredaram pelos caminhos do engenho, identificando-se com o sofrimento do menino-protagonista em seus primeiros anos de vida, ou com as aventuras deste durante o tempo que residiu na zona rural, outros se encantaram com a fuga para o imaginário mundo de Pasárgada, ainda teve quem procurasse em que espelho ficou sua face de criança, houve também quem se encontrou nos oito anos maravilhosos em que infância e natureza se confundiam, entre outros que deixaram apenas o registro oral de suas impressões e identificações.

A partir de alguns recortes, teremos mais clareza quanto às identificações e diferenças referentes às produções literárias com que conviveram durante a pesquisa realizada em sala de aula nesse processo de registro das memórias.

TEXTO 39

No poema *Retrato do eu lírico*, percebe-se que o

passando tempo perdendo "sua juventude" tipo
sua beleza, força, e o sentimento do seu
coração.

Todas as pessoas passam por mudanças, as coisas
que a gente quando criança mudam quando a gente
é adolescente, por exemplo, quando eu era
criança eu brincava de boneca, jogo - jogo,
e outras coisas mas agora eu gosto de outros
tipos de coisa como ir a festas, e namorar.

A mudança percebida pelo eu lírico no poema é comparada à mudança natural que acontece na vida cotidiana da sociedade e a autora do texto, ainda adolescente, já sente que também em sua vida houve mudanças, cita suas atitudes de quando era criança, comparando o quanto mudou na adolescência, mas ao contrário do eu lírico, a autora da análise parece demonstrar tranquilidade ao perceber essa mudança.

TEXTO 40

Eu gostei muito do poema "Não-me embora pra
Parácuta", de Manuel Bandeira, que ele fala que vai para
um lugar onde tudo é bom. Ele tem o que quer e escolhe
as coisas. Cria um mundo onde ele se sente bem e
cheio de sonhos, esquecendo tudo de ruim e deixando
de lado suas angústias e raiva e sendo feliz na
civilização que ele mesmo criou. Eu queria poder criar
um mundo onde tudo fosse perfeito para mim e eu
fosse feliz e tudo fosse do jeito que gosto.

No texto de Manuel Bandeira, o aluno encontra o encantamento do mundo imaginário onde o eu poético exila-se, destaca a possibilidade de se ter "o que quer", diferentemente do mundo real. O autor confessa querer "criar um mundo onde tudo fosse perfeito" e acrescenta "que eu fosse feliz e tudo fosse do jeito que gosto, ia ser muito legal para mim". Na

Literatura, na Arte, toda essa criação é possível, o mundo não apresenta limites geográficos ou temporais, mas o aluno tem consciência de que para ele, como humano e não pertencente ao espaço artístico, é impossível “criar” esse lugar utópico, quimérico, em que ele pudesse sentir-se feliz. Observa-se que o leitor do poema compreende o distanciamento entre a criação literária feita pelo autor e sua própria imaginação, uma vez que não se vê como poeta.

TEXTO 41 (I)

No texto de Pedro Bandeira, *Identidade*, o eu lírico se apresenta como um menino, cheio de dúvidas de sua identidade, ou seja, quem ele é. Um menino de fases, às vezes ele era “queridinho”, malcriado, essa dúvida deve ter surgido por causa do comportamento dele e das pessoas que falavam com ele. Por ele tem momentos que se sente herói vencedor, corajoso lutador, jogador campeão, rei, por determinados momentos em que ele consegue os seus objetivos de se sentir único, de passe de tal situação em que ele consegue ser determinado, objetivo, positivo, capaz de suas próprias conquistas.

Às vezes ele se sente pulga, mexca, que vive e se excita de medo e vergonha. O medo que ele sente pode ser das repreensões que ele pode receber. A vergonha pode ser pelas travessuras de sua infância.

O menino não se importa com as opiniões alheias sobre ele, e que em momento algum ele pensa em mudar seus traços, sua personalidade por alguém.

A aluna apresenta o texto de Pedro Bandeira a partir da subjetividade do eu lírico, que se vê ora como “queridinho”, ora como “malcriado”, pondo em dúvida sua identidade, embora, para a aluna, o eu lírico não pretenda mudar, segundo ela “O menino não se importa com as opiniões alheias sobre ele”. Na análise, a estudante procura justificar as atitudes do eu

poético – o menino – ao se autodenominar “queridinho” ou “malcriado”, a autora sugere que isso se deva ao comportamento dele “essa dúvida deve ter surgido por causa do comportamento dele e das pessoas que falam com ele”.

Ainda a respeito do mesmo poema, a autora afirma identificar-se com o texto poético de Bandeira, uma vez que também varia de comportamento dependendo de como está se sentindo, ora é tomada pelo medo, ora está “positiva e cheia de sonhos”, por isso declara “às vezes eu também me sinto com essas dúvidas de identidade”.

TEXTO 41 (II)

passam como as ideias do eu-lirico, desse poema, às vezes eu também me sinto com essas dúvidas de identidade, momento em que estou determinada no meu objetivo e em segundos sinto medo por não conseguir, logo logo estou positiva e cheia de sonhos, de que com paciência, determinação, objetivo, fé em Deus, força familiar e altíssima sou capaz de ir longe.

A identificação com o texto ajuda a refletir sobre o sentido do texto e da vida, proporcionando contemplação do que já viveu e das possibilidades de encontrar-se consigo mesmo nesse emaranhado de acontecimentos que é a existência humana.

O encantamento pelo texto saudosista aparece com recorrência nas análises interpretativas produzidas nessa pesquisa, em todos os casos tem-se a visão da infância idealizada, em contato com a natureza. Dentre as produções textuais de análise, dois foram selecionados para um olhar mais atento.

TEXTO 42

Bom falar do festo: Meus outros amigos.
um menino que amou meus outros amigos, ele
admirava, sua vida naquela época era muito
boa, amigos que não voltam mais. Ele sente
muito saudades das aquelas tarde fogueiras
à sombra das bananeiras debaixo dos

Parangaric, também gostava do sol, as meladas
 com melodias, as ondas beijando a areia e
 a lua beijando o mar. Então ele sente saudades
 imensas dos seus velhos amigos, infância que
 ele não vai esquecer.

Nesse exemplo acima, o eu poético é visto como um menino que “amou seus oito anos”, e o verbo adorar é usado como sinônimo de que essa época representou tudo de bom para o eu poético, com ênfase para o fato de que esse tempo “não volta mais”. Ou seja, o autor do texto analisa sob o aspecto da efemeridade do tempo. São citadas as descrições feitas no poema a respeito do cenário da infância, reforçando a ideia de que o eu lírico não vai esquecer essa fase de sua vida.

No texto seguinte, além de ressaltar o idealismo presente no poema de Casimiro de Abreu, a autora ainda faz a comparação com a infância do protagonista de *Menino de Engenho*.

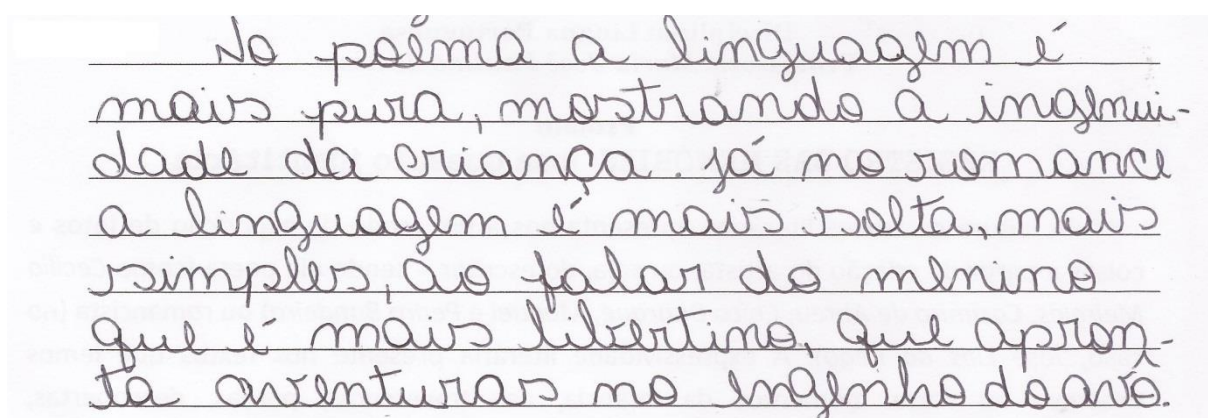
TEXTO 43 (I)

O eu lírico, no poema de Casimiro de Abreu, fala das travessuras dele como criança, ele tinha mais contato com a natureza com as árvores, rios, já o Carlinho sua infância foi passada no engenho, convivendo mais com seus familiares e aprontando as suas travessuras como criança, os dois textos (o poema e o romance) são bastante parecidos, porque passaram sua infância com a natureza.

Para a autora do texto, um fato relevante foi passar a infância em contato com a natureza, o que é considerável em ambos os textos citados, inclusive concluindo-se que tanto o eu lírico quanto a personagem do romance são parecidos.

Ainda no texto 43, a linguagem usada nos versos e na prosa é posta em evidência pela aluna, que considera diferentes os estilos de cada um dos autores dos textos literários, vale salientar que houve o comentário, durante o trabalho com as obras de apoio, acerca da época em que cada composição foi escrita e publicada.

TEXTO 43 (II)

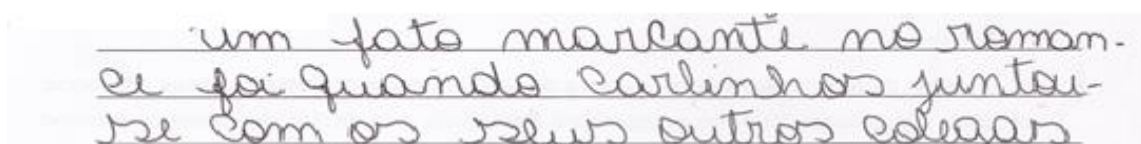


No poema a linguagem é mais pura, mostrando a ingenuidade da criança. Já no romance a linguagem é mais solta, mais simples, ao falar do menino que é mais libertino, que apronta aventuras no engenho do avô.

Muito pertinente a análise do estilo da linguagem, pois a linguagem do poema é característica do Romantismo, período em que a infância era idealizada, provocando o saudosismo e a fuga para esse momento perfeito da vida. Embora publicado em 1932, o romance apresenta uma linguagem julgada como simples pela aluna, o que, de fato, é afirmado pela crítica literária a respeito de José Lins do Rego, pois, segundo Izabel Cristina Oliveira (2011), “A linguagem revela também semântica despojada, expressando de forma precisa o fazer literário do autor em relação à liberdade de criação, aspecto esse defendido pelos escritores 1922”. Além da linguagem, para a estudante o menino é visto como “libertino”, pelas aventuras vividas “no engenho do avô”.

Continuando a análise do romance, a autora do texto 43 frisa um acontecimento marcante considerando a libertinagem do menino-narrador enquanto viveu no engenho do avô.

TEXTO 43 (III)



um fato marcante no romance foi quando Carlinhos juntou-se com os seus outros colegas

para desencarilhar o trem, eles pegaram algumas pedras e colocaram encima do trilho. De acordo com o texto o menino-narrador conta que se arrependeu e de uma forma muito perigosa, retirou de última hora, com o trem bem próximo, as pedras que colocaram na linha.

É evidente a impressão de heroísmo deixada pelo menino-protagonista na leitora do romance, pois a atitude do personagem diante da travessura cometida em grupo e revertida individualmente foi citada como “um fato marcante no romance”. Indo do texto literário à realidade, a estudante compara as travessuras vividas na infância e adolescência, citando, inclusive, uma experiência pessoal.

TEXTO 43 (IV)

Corriam como na literatura, quando somos crianças e adolescentes também fazemos travessuras que marcam nossas vidas, eu por exemplo, quando criança pegava casaco e caminho da escola, só que teve uma vez que o vizinho viu e eu junto com os meus colegas saímos correndo.

Nesse texto 43, a autora inicia comparando o poema romântico e o romance modernista, finalizando com a comparação à vida pessoal. Percebemos, portanto, a influência da literatura no registro das memórias, lembrando Antônio Cândido ao afirmar que a literatura possui uma função humanizadora, com intenções de socialização e sensibilização social (CÂNDIDO, 1995, p.174). Os textos que deram apoio à pesquisa foram decisivos para despertar a sensibilidade e a socialização da turma, fator que contribuiu com a escrita dos relatos.

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. Como representação um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1998, p. 26).

É sabido que o texto literário não pertence a outro universo, a outra esfera da existência, ele é criação humana, e como tal, é criado a partir de vivências pessoais, permitindo-se a extrapolação dos limites, é claro, para difundir sonhos, encantamentos, pensamentos, a própria imaginação artística. Desta forma, o texto literário convida o leitor a sentir-se humano, cheio de sensibilidades.

Outros alunos também evidenciaram a contribuição que receberam do romance modernista tanto para produzir suas memórias, quanto para descobrir suas identidades, visto que apresentaram fatos de suas experiências infantis comparadas às experiências do protagonista.

TEXTO 44 (I)

Ao comentar e comparar um pouco de minha infância com a do 'Menino de Engenho', há umas diferenças, primeiro porque o menino de engenho viveu numa zona rural na qual tomava banho de rio, brincava com animais e fazia suas boas travessuras, perturbava a tia Sinhazinha a qual ele e tantos outros que morava com ele a odiava por ela ser uma velha ruim. Tinha também enchentes por conta dos açudes está em excesso de água da chuva e tantas outras coisas gostosas de fazer quando criança, naquele tempo tinha os tios, tias e avós que eram os mais velhos e rípidos, exigentes e bastante supersticiosos os quais se procuram hoje são poucos que mantêm tais regras.

Inicialmente, a autora da análise textual expõe as diferenças de modo de vida, os espaços geográficos em que a estudante e o protagonista do romance viveram a infância contrastavam, ou seja, a zona urbana e a zona rural. Em seguida, refere-se ao enredo da narrativa, focando nos banhos de rio, contato com os animais, travessuras, familiares e relacionamento, fenômeno natural (enchente), comportamentos. Tudo isso parece distante da realidade da aluna, pois ela aponta que comentando e comparando as infâncias “há umas diferenças”. No parágrafo seguinte é que a autora relata situações de sua infância.

TEXTO 44 (II)

Portanto, comparando com a minha infância tem algumas coisas que são diferentes, primeiro porque até hoje vivo na zona urbana que é totalmente diferente da zona rural, a tecnologia que hoje impede as crianças de ter histórias belas para se contar, como exemplo as travessuras, as brincadeiras que nos faz ter experiências em nossas infâncias totalmente diferentes daquelas que aproveitaram e usaram todo seu tempo para viver bons momentos.

Ao relatar fatos vividos, em contrapartida às vivências do menino-narrador, cita o acesso à tecnologia que segundo a aluna “impede as crianças de ter histórias belas para se contar”, finalizando, enfatiza a questão de ter infância “totalmente diferentes daqueles que aproveitaram e usaram todo seu tempo para viver bons momentos”.

Vale ressaltar que essas produções textuais escritas não foram discutidas em sala de aula, tendo em vista que a atividade foi realizada no último dia da pesquisa, assim, não houve oportunidade para debater alguns registros, como o fato de aproveitar a vida em cada ambiente em que se vive, embora tenham acontecido discussões no momento de leitura e análise da obra literária.

Outro texto de análise que fez menção ao romance de José Lins merece nossa apreciação por ter ressaltado a maneira como o romancista desenvolveu a narrativa.

TEXTO 45

Eu li o romance Menino de Engenho em que

e menino conta a história do tempo que ele ma-
 nou no engenho do avô. Quando o pai matou a
 mãe dele com arma ~~de fogo~~ ele só tinha 4 anos
 de idade, ele acabou desesperado com
 para fora do quarto para observar o que estava
 acontecendo, ao chegar no quarto ele não viu
 uma chama luminosa, a mãe caída no chão
 toda ensanguentada. A partir daí ele foi levado
 para morar no Engenho, onde conheceu os tios,
 as tias, as primas e viveu muitas aventuras,
 ele conta uma história de quando que
 parecia que nunca tinha visto a natureza,
 os banhos de rio, as brincadeiras,
 "Eu achei interessante a forma do autor escre-
 ver o livro, sobre o menino que fez muitas de-
 cobertas sobre a vida, e sobre ele mesmo durante
 o tempo que foi morar no Engenho com o avô."

O estudante inicia declarando que leu o romance e aponta as primeiras ações vividas pelo menino-narrador, indo da tragédia doméstica à chegada ao engenho, em que a vida do garoto toma outro rumo com as descobertas da personagem e o encantamento pelo lugar. O estilo do escritor moderno saltou aos olhos do leitor adolescente, que atesta o interesse pelo texto "Eu achei interessante a forma do autor escrever o livro, sobre o menino que fez muitas descobertas sobre a vida", desta forma, percebemos o envolvimento do estudante com o texto literário.

A partir dessa visão panorâmica que divulgamos das análises dos textos literários que subsidiaram a pesquisa, atestamos que a fundamentação teórica apresentada por Cândido é, efetivamente, comprovada. Portanto, o trabalho com a literatura deve ser uma prática incessante em sala de aula.

As diversas etapas de produção textual – oral e escrita – foram direcionadas para possibilitar o alcance dos objetivos desse projeto de pesquisa, logo, consideramos a eficácia desse trabalho, pois, seu propósito foi efetivado através das atividades realizadas pelo professor pesquisador e pelos estudantes pesquisados.

5 CONCLUINDO ETAPAS

O registro das memórias revela a questão identitária, como forma de situar o sujeito (aquele que vai relatar suas vivências) enquanto agente de sua própria história e da história de seu povo. Esse registro depende de vários fatores e situações nas quais o sujeito deve localizar-se, desde o convívio com seu povo, sua educação formal (a escola), as oportunidades de expressar-se oralmente e por escrito, o saber ouvir e compreender o outro e, por fim, compreender a si mesmo.

Acerca desse assunto, é possível expor considerações resultantes da investigação teórica que norteou nosso projeto de intervenção, inclusive, retomando brevemente alguns pontos já evidenciados anteriormente, com a finalidade de traçar um diálogo entre a teoria estudada e os resultados obtidos através das produções textuais analisadas.

O aporte teórico direcionou nosso projeto frisando a relevância do registro das memórias – individual e coletiva – a fim de direcionar o sujeito na descoberta de suas identidades e de seu grupo social, ressaltando que as identidades não são estáticas, completas, mas formam-se ao longo do tempo, considerando as experiências vividas e rememoradas, enfatizando a concepção de Hall (2011). Além disso, resguardar a memória de um povo é proporcionar a análise crítica e as identificações de descendências futuras, garantindo-lhes a perpetuação do patrimônio histórico social e até mesmo familiar, segundo Le Goff (2013). Nesse sentido, definimos como objetivo geral o registro das memórias para revelar aspectos identitários, nas modalidades oral e escrita.

Com o propósito de certificar as reminiscências do sujeito e da sociedade, a escola tem o compromisso de oportunizar aos seus educandos o escrito de seus relatos para que estes indivíduos tenham a consciência de que fazem parte da história, numa construção do conhecimento de si mesmos e de seus descendentes, com isso, muitas evidências de comportamentos e afinidades são compreendidas mais obviamente.

Com base nesses argumentos, a intervenção passou pelo planejamento de oficinas desenvolvidas em sala de aula através da proposta de atividades com textos literários – base leitora do nosso projeto. A seleção dos textos de apoio obedeceu ao tema da intervenção, numa antologia de romance e poemas, estes demonstrando uma heterogeneidade de estilos e gêneros literários. Em razão de o romance retratar uma sequência narrativa composta em torno da infância de um protagonista-narrador que relata sua vida no engenho do avô até os doze anos de idade, realçando as aventuras e a afetividade vivenciadas naquele tempo e cenário, como também pela presença constante de fragmentos da obra trabalhados durante o

processo interventivo, esse foi o texto mais influente nas produções textuais dos estudantes investigados, embora não se possa desconsiderar a influência e o prestígio dos demais textos. Uma consequência evidente do contato com a literatura foi a expressão da sensibilidade dos alunos envolvidos na pesquisa, evento constatado nas produções orais – durante as discussões envolvendo as leituras – e produções escritas, o que nos remete à assertiva de Cândido (1995) quanto ao processo humanizador efetivado pela literatura.

Inicialmente a intervenção propôs uma apresentação pessoal dos estudantes e procurou despertar neles a necessidade de conhecer mais a si mesmos, fatos ligados a seu nascimento e à primeira infância, através de relatos de seus familiares, ações que obtiveram êxito, embora com algumas restrições por parte dos investigados. Daí por diante, os textos literários eram lidos e comentados, estabelecendo-se uma relação constante entre as leituras e as histórias de vida, respaldando a descoberta das identidades que se revelavam espontaneamente. A produção textual realizava-se à medida que as oficinas eram aplicadas em sala de aula, em parceria com a exposição e debates acerca dos textos de apoio.

Ao passo que pesquisavam sua própria existência com os familiares e liam o romance *Menino de Engenho*, realizamos alguns momentos de rodas de conversas em que um ou outro expunha narrativas de suas façanhas ou de acontecimentos envolvendo parentes e amigos, nesse momento de oralidade, a contação de histórias fluía com deleite por parte desses narradores, conquanto, outros se intimidavam. Era inevitável o relato a partir da comparação de suas vivências e das narrativas do protagonista Carlos de Melo no romance de José Lins do Rego.

Nos diversos momentos de produções textuais compostas pelos alunos, percebíamos nitidamente que eles se encontravam gradativamente em seus relatos, como se algo fosse acrescentado a suas vidas, sobretudo nos relatos orais em que transpareciam a sensibilidade. Nos relatos escritos, revelam-se em suas particularidades, patenteando feitos de extremo significado em sua história de vida e na formação identitária, como a rejeição ao seu nascimento ou mesmo a perda de um ente querido. Situações estas que parecem ter sido superadas no curso de suas existências, embora tenham ainda pouca idade, fato que nos remete à tese defendida por Candau (2014) de que ao longo da vida os acontecimentos repulsivos rememorados vão atenuando seu valor pesaroso.

Paulatinamente, as leituras e produções foram assumindo significados mais expressivos à medida que a intimidade com os textos literários estreitava-se, possibilitando a fluidez nos relatos. Até que os participantes da pesquisa foram convidados a produzir uma

análise em que expusessem suas impressões e/ou comparações a respeito das leituras dos textos literários realizadas em sala de aula, infelizmente não houve oportunidade para retornarmos a essas produções devido à consumação do tempo de nosso projeto.

Portanto, temos convicção de que nossos objetivos preliminares foram concretizados. Reiteramos que esta investigação, em sentido amplo, definiu como objetivo registrar as memórias a partir das descobertas identitárias, considerando o contexto socioeconômico e cultural de cada sujeito envolvido na pesquisa. Para esse fim, desenvolvemos atividades respaldadas em textos literários em prosa e versos, focando em temas saudosistas, de valorização da infância, da efemeridade do tempo, da busca da identidade, da fugacidade para um lugar idealizado, assim como da narrativa da meninice em um espaço propício às aventuras libertinas e relações de afetividade familiar. Textos que incentivaram os estudantes a produzirem seus relatos de memórias.

Através desse projeto de intervenção aplicado em sala de aula, com estudantes adolescentes, vieram à tona algumas reflexões acerca da necessidade do trabalho sistemático com a oralidade na escola, a fim de propiciar desenvoltura quanto ao uso da linguagem em situações diversas do cotidiano que exigem atuação efetiva do cidadão, além de contribuir, de forma decisiva, com a prática de contação de histórias, sejam relatos pessoais ou narrativas fantásticas. Acrescentamos ainda que a fruição da oralidade promove habilidades de escrita, considerando aspectos de coesão e coerência.

Vale ressaltar também que o registro de memórias de nossos estudantes investigados foi um marco de contribuição para a emergência da autoestima de cada um deles, uma vez que passaram a prezar suas histórias de vida, comparando épocas de acontecimentos significativos vividos com fatos nacionalmente e internacionalmente conhecidos. Acrescentando ao seu ego que eles não são apenas indivíduos que passam pela vida, mas são agentes da própria história e da história de seu grupo social.

Por fim, constatamos que os resultados obtidos com esse projeto de intervenção em sala de aula voltado para a leitura de textos literários e a produção textual de relatos de memórias – oral e escrita – remete-nos para uma incessante reflexão e prática de ações pedagógicas que norteiem o trabalho docente em prol da ascensão da aprendizagem, da formação cidadã a partir do reconhecimento da relevância da existência de cada pessoa como aquele que faz história, respaldando o papel da escola na sociedade. Asseguramos ainda que, em futuras intervenções, outras contribuições deverão ser acrescentadas a esse projeto, com a perspectiva de propiciar os melhores resultados possíveis aos nossos educandos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro José Marques de. *Primaveras*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2009.

ASSIS, Maria Cristina de. *Metodologia do Trabalho Científico*. http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf. Acesso em 28/01/2015.

AZEVEDO, Aluísio. *Casa de Pensão*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BANDEIRA, Manuel. *Melhores Poemas de Manuel Bandeira*. Seleção de Francisco de Assis Barbosa. 16. ed. São Paulo: Global, 2004.

BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*. São Paulo: Moderna, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras escolhidas. vol.1. *Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Memória: entre o oral e o escrito*. Revista História da Educação. Pelotas: UFRGS, 2002. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30603/pdf>. Acesso em 02/05/14.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1998.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução Maria Letícia Ferreira. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In *Vários escritos* – edição revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1995.

_____. *O estudo analítico do poema*. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1996.

CORREA, Vanessa Loureiro. *Língua Portuguesa: da oralidade à escrita*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

COSSON, Rlido. *Letramento literário*. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Charles Moreira. *MEMÓRIAS DE PROFESSORES: convocações do presente*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC86MNXS/vers_o_final_tese_charles_cunha___junho_2010.pdf?sequence=1. Acesso em 10/03/2015.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-pedagógicas. In *Leitura de literatura na escola*. Maria A. Dalvi, Neide L. de Rezende, Rita Jover-Faleiros (org.). São Paulo: Parábola, 2013.

DEVALLON, Jean. Memória social e produções culturais. In *Papel da memória*. Pierre Achard... [et al.] tradução e introdução: José Horta Nunes. 3. ed. Campinas /SP: Pontes, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado

de Letras, 2011.

FUJITA, Fábio. *O Prazer de Contar Histórias*. Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Segmento, ano 7, nº 75, p. 25, 2012.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a tradição oral*. São Paulo: Cortez, 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, Gislyne Avelar. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MEIRELES, Cecília. *Melhores Poemas de Cecília Meireles*. Seleção de Maria Fernanda. 15. ed. São Paulo: Global, 2004.

NETO, João Cabral de Melo. *Melhores poemas de João Cabral de Melo Neto*. Seleção de Antonio Carlos Secchin. 9. ed. São Paulo: Global, 2003.

OLIVEIRA, I. C. C. B. *Fogo morto e a recepção da crítica...* Imburana – revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN. n. 4, jul./dez. 2011. Disponível

em <http://periodicos.ufrn.br/imburana/article/view/1259>. Acesso em 01/06/2015.

PESSOA, Fernando. *O guardador de rebanhos, seguido de o pastor amoroso / poemas de Alberto Caeiro; apresentação dos heterônimos de Fernando Pessoa; introdução de Ricardo Reis*. São Paulo: Princípio, 1997.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia em sala de aula*. Campina Grande/PB: Bagagem, 2007.

REGO, José Lins do. *Menino de Engenho*. 94. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

RODRIGUES, André Figueiredo. *Como elaborar e apresentar monografias*. Coleção Metodologias, vol. 3. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

VENTURA, Susana Ramos. Diários e Memórias. In. *Literatura infantil em gêneros*. José Nicolau Gregorin Filho (org.). São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *Memória entre a oralidade e a escrita*. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 41, nº 3, p. 117-132, 2006. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/621/452>. Acesso em 02/05/14.

APÊNDICE

PLANO DE AULA DOS ENCONTROS DO PROJETO
REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária

1º Encontro

Objetivo:

- ❖ Identificar-se através de características pessoais.

Conteúdo:

- ❖ Características pessoais;
- ❖ Oralidade e escrita;
- ❖ Texto em versos – “Retrato” (Cecília Meireles).

Cronograma

- ❖ Duas (2) horas/aulas

Procedimentos metodológicos

- ❖ Distribuição de fichas – em cartolina;
- ❖ Orientação para a escolha de características que os representassem;
- ❖ Recolhimento e redistribuição das fichas;
- ❖ Orientação para leitura oral das características das fichas recebidas;
- ❖ Debate a respeito das características citadas e identidades de cada um;
- ❖ Leitura do poema Retrato, de Cecília Meireles.

Recursos Materiais

- ❖ Cartolina – fichas recortadas;
- ❖ Papel ofício – texto impresso.

Avaliação

- ❖ Participação ativa nas discussões efetuadas em sala de aula;
- ❖ Realização das atividades propostas.

2º Encontro

Objetivos:

- ❖ Compreender a estrutura do texto em versos (estrofes, versos, ritmo, jogo de palavras);
- ❖ Analisar as ideias expostas pelo eu lírico e refletir sobre as descobertas pessoais referentes ao tempo e sua efemeridade;
- ❖ Conhecer o Projeto **REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária.**

Conteúdo:

- ❖ Texto: “Retrato” (Cecília Meireles);
- ❖ REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária.

Cronograma

- ❖ Uma (1) hora/aula

Procedimentos metodológicos:

- ❖ Leitura do poema “Retrato”, de Cecília Meireles;
- ❖ Análise da estrutura do texto (estrofes, versos, ritmo, jogo de palavras);
- ❖ Discussão sobre as ideias do texto;
- ❖ Apresentação do Projeto.

Avaliação

- ❖ Participação ativa nas discussões efetuadas em sala de aula;
- ❖ Realização das atividades propostas.

3º Encontro

Objetivo:

- ❖ Produzir texto de apresentação pessoal.

Conteúdo:

- ❖ Apresentação pessoal escrita.

Cronograma

- ❖ Uma (1) hora/aula

Procedimentos metodológicos

- ❖ Distribuição de textos de apresentação impressos;
- ❖ Leitura dos textos por alguns alunos;
- ❖ Discussão a respeito das ideias dos textos;
- ❖ Proposta de produção textual a partir dos textos lidos;
- ❖ Distribuição de papel personalizado para a produção textual.

Recursos Materiais

- ❖ Papel ofício – texto impresso;
- ❖ Papel ofício com impressão personalizada para produção textual.

Avaliação

- ❖ Participação ativa nas discussões efetuadas em sala de aula;
- ❖ Produção textual.

4º Encontro

Objetivo:

- ❖ Reescrever textos produzidos anteriormente, a partir da necessidade de reordenar ideias, substituir termos, reelaborar sentenças;
- ❖ Ler textos que suscitem relatos sobre parentes, acontecimentos vividos com eles ou histórias deles.

Conteúdo:

- ❖ Revisão de questões linguísticas, de coesão e coerência textual;
- ❖ Textos: “Minha Tia Sinhazinha” e “Meu Tio Juca”, do livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego.

Cronograma

- ❖ Duas (2) horas/aulas

Procedimentos metodológicos

- ❖ Revisão e orientação dos textos produzidos na aula anterior;
- ❖ Leitura dos textos por alguns alunos;
- ❖ Discussão a respeito das ideias dos textos;

Recursos Materiais

- ❖ Papel ofício – texto impresso.

Avaliação

- ❖ Reescrita de textos;
- ❖ Participação ativa nas discussões efetuadas em sala de aula.

5º Encontro

Objetivo:

- ❖ Ler um fragmento do livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego;
- ❖ Produzir um texto Relato de memórias envolvendo um parente com quem convive ou conviveu.

Conteúdo:

- ❖ Texto “A prima Lili”, do livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego;
- ❖ Produção do gênero textual Relato.

Cronograma

- ❖ Uma (1) hora/aula

Procedimentos metodológicos

- ❖ Leitura do texto por alguns alunos;
- ❖ Comentários sobre a obra *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego;
- ❖ Produção textual.

Recursos Materiais

- ❖ Livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego;

- ❖ Papel ofício.

Avaliação

- ❖ Leitura oral de texto;

- ❖ Produção do gênero textual Relato.

6º Encontro

Objetivo:

- ❖ Revisão de questões linguísticas, de coesão, coerência textual e demais fatores de textualidade;

- ❖ Iniciar a pesquisa com a família a respeito das memórias pessoais da primeira infância.

Conteúdo:

- ❖ Revisão de questões linguísticas, de coesão e coerência textual e demais fatores de textualidade no texto produzido anteriormente;

- ❖ Pesquisa com a família a respeito das memórias pessoais da primeira infância.

Cronograma

- ❖ Uma (1) hora/aula

Procedimentos metodológicos

- ❖ Revisão e orientação dos textos produzidos na aula anterior;

- ❖ Pesquisa familiar.

Avaliação

- ❖ Reescrita de textos.

7º Encontro

Objetivo:

- ❖ Conhecer a obra *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego;

- ❖ Ler trechos do romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego;

- ❖ Discutir as ideias da narrativa.

Conteúdo:

- ❖ Romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego.

Cronograma

- ❖ Duas (2) horas/aulas.

Procedimentos metodológicos

- ❖ Organização da turma em equipes;
- ❖ Leitura oral de capítulos do livro;
- ❖ Discussão a respeito das ideias dos capítulos lidos e da obra;
- ❖ Proposta da leitura integral da obra.

Recursos Materiais

- ❖ Livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego.

Avaliação

- ❖ Participação ativa nas discussões em sala de aula.

8º Encontro

Objetivo:

- ❖ Identificar-se a partir de um perfil;
- ❖ Ler o texto *Identidade*, de Pedro Bandeira;
- ❖ Narrar, oralmente, fatos da infância, inclusive o nascimento.

Conteúdo:

- ❖ Perfil do Estudante;
- ❖ Texto “Identidade”, de Pedro Bandeira;
- ❖ Narrar fatos da infância.

Cronograma

- ❖ Duas (2) horas/aulas.

Procedimentos metodológicos

- ❖ Distribuição do Perfil do Estudante;
- ❖ Leitura do texto “Identidade”, de Pedro Bandeira;
- ❖ Incentivo às narrativas da infância;
- ❖ Convite à gravação de áudio sobre as memórias.

Recursos Materiais

- ❖ Perfil do Estudante impresso em papel ofício;
- ❖ Texto “Identidade”, de Pedro Bandeira, impresso em papel ofício.

Avaliação

- ❖ Participação ativa nas discussões em sala de aula.

9º Encontro

Objetivo:

- ❖ Socializar as ideias a partir da leitura do romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, numa roda de conversa;
- ❖ Discutir as ideias da narrativa.

Conteúdo:

- ❖ Romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego.

Cronograma

- ❖ Duas (2) horas/aulas.

Procedimentos metodológicos

- ❖ Mediação da discussão a respeito da narrativa no romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego;
- ❖ Leitura dos capítulos finais do romance – Capítulos 39 e 40.

Recursos Materiais

- ❖ Livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego.

Avaliação

- ❖ Participação ativa nas discussões em sala de aula.

10º Encontro

Objetivo:

- ❖ Produzir Relato das memórias.

Conteúdo:

- ❖ Relato das memórias;
- ❖ Linha do tempo.

Cronograma

- ❖ Uma (1) hora/aula

Procedimentos metodológicos

- ❖ Explicação sobre a produção do gênero textual Relato;
- ❖ Orientação para a produção da Linha do tempo.

Recursos Materiais

- ❖ Papel ofício.

Avaliação

- ❖ Produção de Relatos.

11º Encontro

Objetivo:

- ❖ Revisar o texto produzido, observando aspectos linguísticos, semânticos e estruturais;
- ❖ Reescrever o texto produzido, observando os aspectos revisados;
- ❖ Ler os textos “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, e “Doze anos” , de Chico Buarque;
- ❖ Analisar os aspectos estruturais e semânticos dos poemas “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, e “Doze anos” , de Chico Buarque.

Conteúdo:

- ❖ Revisão dos aspectos linguísticos, semânticos e estruturais do texto produzido;
- ❖ Leitura e análise dos textos “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, e “Doze anos” , de Chico Buarque.

Cronograma

- ❖ Duas (2) horas/aulas.

Procedimentos metodológicos

- ❖ Explicação sobre a reescrita do texto;
- ❖ Orientação para a produção da Linha do tempo;
- ❖ Leitura dos textos.

Recursos Materiais

- ❖ Textos impressos em papel ofício.

Avaliação

- ❖ Reescrita de textos;
- ❖ Participação ativa nas discussões em sala de aula.

12º Encontro**Objetivo:**

- ❖ Ler o texto “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira;
- ❖ Expor identificações com os textos lidos e analisados em sala de aula durante a realização da pesquisa;
- ❖ Revisar o texto produzido, observando aspectos linguísticos, semânticos e estruturais;
- ❖ Reescrever o texto produzido, observando os aspectos revisados.

Conteúdo:

- ❖ Texto “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira;
- ❖ Revisão e reescrita dos aspectos linguísticos, semânticos e estruturais do texto produzido.

Cronograma

- ❖ Uma (1) hora/aula

Procedimentos metodológicos

- ❖ Leitura do texto “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira;
- ❖ Comentários sobre aspectos estruturais e semânticos do texto “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira;
- ❖ Orientação para revisão e reescrita dos Relatos de memórias.

Recursos Materiais

- ❖ Texto impresso em papel ofício.

Avaliação

- ❖ Participação ativa nas discussões em sala de aula;
- ❖ Reescrita de textos.

13º Encontro

Objetivo:

- ❖ Ler os textos estudados durante a pesquisa;
- ❖ Comentar as identificações com os textos lidos e analisados em sala de aula durante a realização da pesquisa;
- ❖ Revisar as etapas da pesquisa;
- ❖ Ler produções textuais feitas durante a pesquisa;
- ❖ Registrar, por escrito, impressões, identificações e comentários dos textos literários lidos durante a pesquisa.

Conteúdo:

- ❖ Exposição de resultados da pesquisa.

Cronograma

- ❖ Duas (2) horas/aulas.

Procedimentos metodológicos

- ❖ Leitura de textos apresentados durante a pesquisa;
- ❖ Comentários sobre as identificações e dificuldades durante a pesquisa;
- ❖ Leitura de produções textuais como Relato de memórias e linha do tempo;
- ❖ Orientar o registro escrito de impressões, identificações e comentários dos textos literários lidos durante a pesquisa.

Recursos Materiais

- ❖ Papel ofício.

Avaliação

- ❖ Participação ativa nas discussões em sala de aula;
- ❖ Produção de textos.

ANEXOS

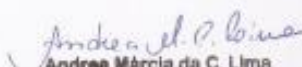
ANEXO A- Documentos oficiais

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 23/04/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“REGISTRO DAS MEMÓRIAS: UMA QUESTÃO IDENTITÁRIA”**, da pesquisadora Maria José Paulino de Assis. Protocolo 038/15. CAAE: 41021315.6.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária		2. Número de Participantes da Pesquisa: 20	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARIA JOSÉ PAULINO DE ASSIS			
6. CPF: 803.044.584-20		7. Endereço (Rua, n.º): VINTE E UM DE ABRIL CENTRO BAYEUX PARAIBA 58306150	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (83) 3232-0102	10. Outro Telefone:
		11. Email: mj paulino.educ@gmail.com	
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 22 / 01 / 2015		Maria José Paulino de Assis Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal da Paraíba		14. CNPJ:	15. Unidade/Orgão: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
16. Telefone: (83) 3216-7745		17. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Marluce Pereira da Silva		CPF: 132 508 094 20	
Cargo/Função: Coordenadora		Profa. Marluce Pereira da Silva Coordenadora do Proletro / UFPB DATA: 22/01/2015	
Data: 22 / 01 / 2015		Marluce Pereira da Silva Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral desenvolver investigações aplicadas ao processo de produção escrita das memórias, considerando a descoberta das identidades, assim como proporcionar uma competente atuação nas produções textuais escritas no cotidiano escolar e social dos educandos envolvidos nesse projeto.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: *Professora Doutora Luciane Alves dos Santos* (UFPB) luciane45@gmail.com e a *mestranda Maria José Paulino de Assis* (UFPB) mjpaolino.educ@gmail.com.

Bayeux/PB, _____ de Janeiro de 2015

Nome da Instituição: _____

Responsável pela Instituição: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Luciane Alves dos Santos, cujo objetivo é proporcionar o registro das memórias pessoais e familiares, a partir da construção das identidades pessoal e social, partindo da exposição oral, através de atividades coletivas que envolvam o deleite e o prazer de contar histórias, para a formalidade da escrita, como forma de assegurar o armazenamento das memórias que deve atravessar gerações.

Para realização deste trabalho, usaremos o(s) seguinte(s) método(s): de caráter intervencionista e aplicado, a pesquisa que desenvolveremos terá, como referência, inicialmente, a leitura de textos literários referentes a registros vivências pessoais da infância e da vida adulta. Em seguida, haverá a produção textual escrita das memórias, por parte dos alunos. ***Entre as atividades desenvolvidas haverá a produção de vídeos e a gravação de voz, em que serão registrados relatos de memórias, mas vale ressaltar que a participação nessas atividades SERÁ FACULTATIVA, ou seja, o aluno terá o direito de NÃO participar caso não queira sua imagem ou voz gravada.***

Através da releitura e reescrita dos textos produzidos, trabalharemos as dificuldades detectadas, na primeira produção textual, que será, posteriormente, retomada, para ser reescrita, com base nas correções realizadas e discutidas. Após esse processo de ensino e aprendizagem, compararemos a primeira e última produções, procurando identificar se os alunos conseguiram superar as dificuldades e inadequações reveladas na produção inicial, observaremos se, efetivamente, esse trabalho contribuiu para tornar os alunos produtores competentes de textos.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, afirmamos que os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar são claramente superiores àqueles, mas destacamos que, pelo fato da coleta de dados implicar uma produção textual que será objeto de análise e correção, não podemos deixar de registrar a possibilidade de algum constrangimento ou inibição dos alunos, diante de um processo avaliativo.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como: diálogo para a superação das dificuldades enfrentadas; redefinição de alguma estratégia didático-pedagógica que possa ter causado algum desconforto.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: a formação de leitores e produtores proficientes de textos; o desenvolvimento da capacidade dos alunos de argumentar e posicionar-se criticamente diante dos mais variados temas que são objeto de análise e discussão na sociedade.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora responsável, Professora Maria José Paulino de Assis, a fim de resolver o seu

problema. O endereço profissional da mesma é: Rua XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Os telefones para contato são os seguintes: (83) 32320102/88991995.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Bayeux/PB, ____ de _____ de 2015

Assentimento Livre e Esclarecido Eu (nome completo do responsável), após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor (nome do menor), recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Bayeux/PB, ____ de ____ de 2015

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é o sobre processo de ensino e aprendizagem da escrita e está sendo desenvolvida pela pesquisadora MARIA JOSÉ PAULINO DE ASSIS com aluno(s) do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, sob a orientação da Professora Dra. Luciane Alves dos Santos.

O objetivo do estudo é proporcionar o registro das memórias pessoais e familiares, a partir da construção das identidades pessoal e social, partindo da exposição oral, através de atividades coletivas que envolvam o deleite e o prazer de contar histórias, para a formalidade da escrita, como forma de assegurar o armazenamento das memórias que deve atravessar gerações. ***Entre as atividades desenvolvidas haverá a produção de vídeos e a gravação de voz, em que serão registrados relatos de memórias, mas vale ressaltar que a participação nessas atividades SERÁ FACULTATIVA, ou seja, o aluno terá o direito de não participar caso não queira sua imagem ou voz gravada.***

A finalidade deste trabalho é contribuir para a construção de uma prática pedagógica que, efetivamente, torne os alunos produtores proficientes de textos.

Solicitamos a sua colaboração para ***participar das aulas e oficinas que ministraremos, produzindo texto e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa*** como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que

receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora MARIA JOSÉ PAULINO DE ASSIS.

Endereço (Setor de Trabalho): Rua XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: (83) 32320102/ 88991995

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO B - Textos de apresentação⁵

Eu sou _____, tenho 14 anos e faz dois anos que moro nessa cidade. Gosto de dançar e conversar com meus amigos sobre futebol. Torço pelo Palmeiras. Treino todo sábado na escolinha de futebol com meus tios. Pretendo ser jogador profissional e viajar para outros países. Quero ganhar dinheiro e ajudar meus pais.

Meu nome é _____. Faço curso de informática pela manhã. Quando estou em casa ajudo minha mãe nas atividades domésticas. À noite vou à igreja ou fico em casa conversando com minhas amigas. Gosto de praia, música gospel e jogar no celular. Pizza e lasanha são minhas comidas preferidas. Moro com minha mãe e minha avó.

_____ é o meu nome, tenho 13 anos e moro com meus avós. Estudo inglês pela manhã. Adoro estudar. Quero fazer faculdade e ter uma ótima profissão. Nas horas vagas gosto de ler e ver filmes de aventura. No fim de semana vou à igreja com meus amigos. Também gosto de viajar e tirar fotos em lugares bonitos.

Sou _____, tenho 14 anos e moro com meu pai e minha madrasta. Tenho dois animais de estimação: um cachorro e um coelho. Quero ser professor de Educação Física, pois gosto muito de esportes. Quando eu tiver condições, vou estudar inglês e alemão, quero falar bem essas línguas. Eu treino taekwondo e xadrez pela manhã. Já li alguns livros e gosto muito de estudar.

⁵ Textos de autoria da Mestranda Maria José Paulino de Assis – exclusivamente para este Projeto de pesquisa.

ANEXO C - Perfil do estudante**Projeto de intervenção****REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária**

Língua Portuguesa – Prof^a Maria José Paulino

Projeto: **REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária**

Perfil do Estudante

Nome completo _____

Apelido _____ Idade _____ Data de nascimento ____/____/____

Filiação _____

Estado civil _____ Filhos? _____ Quantos? _____

Cor da pele _____ Cabelos _____ Olhos _____

Altura _____ Peso _____

Endereço: Rua _____ N° _____

Bairro _____ Cidade _____ UF _____

Filme _____

Música _____

Programa de rádio _____

Programa de televisão _____

Interesses _____

Fato marcante _____

Atividades diárias _____

Ideais _____

Participa de redes sociais? _____ Qual? _____

Endereço eletrônico _____

ANEXO D – Textos de apoio**Projeto de intervenção****REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária****Retrato**

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
Em que espelho ficou perdida a minha face?

(MEIRELES, Cecília. *Melhores Poemas de Cecília Meireles*. São Paulo: Global, 2004, p. 13)

Projeto de intervenção**REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária****Identidade**

Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
Às vezes sou
“o meu queridinho”.
Às vezes sou
moleque malcriado.
Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
sou mosca também, que voa e se esconde
de medo e vergonha.
Às vezes
eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço,
goleador.
Mas que importa
O que pensam de mim?
Eu sou eu,
sou assim,
sou menino.

(Pedro Bandeira. *Cavalgando o arco-íris*.
São Paulo, Moderna, 2012, p. 10)

Projeto de intervenção**REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária****MEUS OITO ANOS**

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
- Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é - lago sereno,
O céu - um manto azulado,
O mundo - um sonho dourado,
A vida - um hino d'amor!

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã.
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
De camisa aberto ao peito,
- Pés descalços, braços nus -
Correndo pelas campinas
À roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!

(ABREU, Casimiro José Marques de. *Primaveras*. Porto Alegre: L&PM, 1999)

Projeto de intervenção**REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária****DOZE ANOS**

Ai, que saudades que eu tenho
Dos meus doze anos
Que saudade ingrata
Dar banda por aí
Fazendo grandes planos
E chutando lata
Trocando figurinha
Matando passarinho
Colecionando minhoca
Jogando muito botão
Rodopiando pião
Fazendo troca-troca
Ai, que saudades que eu tenho
Duma travessura
Um futebol de rua
Sair pulando muro
Olhando fechadura
E vendo mulher nua
Comendo fruta no pé
Chupando picolé
Pé-de-moleque, paçoca
E disputando troféu
Guerra de pipa no céu
Concurso de pipoca

(HOLANDA, Chico Buarque de. *Doze anos*. Disponível em <http://letras.mus.br/chico-buarque/45127/>. Acesso em 01/07/2014)

Projeto de intervenção

REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária

VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconsequente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização

Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcalóide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
Mas triste de não ter jeito
Quando de noite me der
Vontade de me matar
— Lá sou amigo do rei —
Terei a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada.

(BANDEIRA, Bandeira. *Melhores Poemas de Manuel Bandeira*. São Paulo: Global, 2004, p. 100-101)

Projeto de intervenção**REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária****Menino de Engenho – capítulo 07****A minha tia Sinhazinha**

A MINHA TIA SINHAZINHA era uma velha de uns sessenta anos. Irmã de minha avó, ela morava há longo tempo com o seu cunhado. Casada com um dos homens mais ricos daqueles arredores, o Dr. Quincas, do Salgadinho, vivia separada do marido desde os começos do matrimônio. Era um temperamento esquisito e turbulento. Contava-se que um dia amanhecera num engenho de seu pai, amarrada num carro de boi, com uma carta do marido fazendo voltar ao sogro a sua filha.

Era ela quem tomava conta da casa do meu avô, mas com um despotismo sem entranhas. Com ela estavam as chaves da despensa, e era ela quem mandava as negras no serviço doméstico. Em tudo isso, como um tirano, meu avô, que não se casara em segundas núpcias, tinha, no entanto, esta madrastra dentro de casa.

Logo que a vi pela primeira vez, com aquele rosto enrugado e aquela voz áspera, senti que qualquer coisa de ruim se aproximava de mim. Esta velha seria o tormento da minha meninice. Minha tia Maria, um anjo junto daquele demônio, não tinha poderes para resistir às suas forças e aos seus caprichos. As pobres negras e os moleques sofriam dessa criatura uma servidão dura e cruel. Ela criava sempre uma negrinha, que dormia aos pés da sua cama, para judiar, para satisfazer os seus prazeres brutais. Vivia a resmungar, a encontrar defeitos, poeira nos móveis, furtos em coisas da despensa, para pretexto das suas pancadas nas crias da casa.

As negras odiavam-na. Os meus primos fugiam dela como de um castigo. E quando saía para a casa de uma filha, na cidade, era como se um povo tivesse perdido o seu verdugo. Minha tia Maria assumia a direção da casa — e todos iam conhecer a mansidão e a paz de uma regência de fada. Depois que vim a saber a história de rainhas cruéis, as intrigas perversas das Ana Bolenas, acreditava em tudo, porque me lembrava da tia Sinhazinha.

(REGO, José Lins do. *Menino de Engenho*. 2008, p. 44-45)

Projeto de intervenção**REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária****Menino de Engenho – capítulo 21****A VELHA TOTONHA**

A VELHA TOTONHA de quando em vez batia no engenho. E era um acontecimento para a meninada. Ela vivia de contar histórias de Trancoso. Pequenina e toda engelhada, tão leve que uma ventania poderia carregá-la, andava léguas e léguas a pé, de engenho a engenho, como uma edição viva das Mil e uma noites. Que talento ela possuía para contar as suas histórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem nem um dente na boca, e com uma voz que dava todos os tons às palavras.

As suas histórias para mim valiam tudo. Ela também sabia escolher o seu auditório. Não gostava de contar para o primo Silvino, porque ele se punha a tagarelar no meio das narrativas. Eu ficava calado, quieto, diante dela. Para este seu ouvinte a velha Totonha não conhecia cansaço. Repetia, contava mais uma, entrava por uma perna de pinto e saía por uma perna de pato, sempre com aquele seu sorriso de avó de gravura dos livros de história. E as suas lendas eram suas, ninguém sabia contar como ela. Havia uma nota pessoal nas modulações de sua voz e uma expressão de humanidade nos reis e nas rainhas dos seus contos. O seu Pequeno Polegar era diferente. A sua avó que engordava os meninos para comer era mais cruel que a das histórias que outros contavam.

(REGO, José Lins do. *Menino de Engenho*. 2008, p. 79)

Projeto de intervenção**REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária****Menino de Engenho – capítulo 30****MEU TIO JUCA**

O QUARTO do meu tio Juca vivia trancado de chave o dia inteiro. Ali só entrava a negra que lhe fazia limpeza e mudava as roupas da cama. Mas quando aos domingos descansava na sua grande rede do Ceará, de varandas arrastando no chão, eu ia ter com ele. O meu tio me punha ao seu lado, fazia brincadeiras comigo. Era o único sobrinho com quem se dava de intimidade. Ele tinha muita coisa para me mostrar: os seus álbuns de fotografias, os seus livros de muitas gravuras, o Malho, que assinava, cheio de gente de cara virada pelo avesso. Lia as histórias todas do Malho, com retratos dos políticos e com um Zé-Povo que tinha resposta para tudo.

— Ali não bula — me dizia, quando eu tocava por acaso num pacote embrulhado em cima da cômoda.

Num dia em que ele me deixou sozinho, corri sôfrego para o objeto da proibição; uma coleção de mulheres nuas, de postais em todas as posições da obscenidade. Não sei para que meu tio guardava aquela nojenta exposição de porcarias. Sempre que sucedia ficar sem ele no quarto, era para os postais imundos que me botava. Sentia uma atração irresistível por aquelas figuras descaradas de meu tio Juca.

Uma vez em que ele se demorou mais tempo, por não sei onde, entretive-me com as gravuras muito tempo. O meu tio pegou-me de surpresa com o pacote na mão. Botou-me para fora do seu quarto. Eu não era digno da sua intimidade, dos segredos de sua alcova. Mas ficava-me de seus aposentos uma saudade ruim daquelas mulheres e daqueles homens indecentes.

(REGO, José Lins do. *Menino de Engenho*. 2008, p. 110-111)

ANEXO E – Capa do livro *Menino de Engenho*

ANEXO F – Folha para produção textual

9º ano A – Ensino Fundamental

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: *Maria José Paulino de Assis*

Projeto

REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária

[illegible]

9º ano A – Ensino Fundamental
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Maria José Paulino de Assis

Estudante _____

Projeto

REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária

A leitura de textos literários apresenta-nos a um modo de exposição de fatos e coisas a partir da criação do artista, ou seja, do escritor – sendo ele poeta (como *Cecília Meireles*, *Casimiro de Abreu*, *Chico Buarque*, *Manuel* e *Pedro Bandeira*) ou romancista (no caso, *José Lins do Rego*). A expressividade literária presente nos textos que lemos descreve ou narra momentos da infância, das travessuras, perdas, descobertas, efetividade...

A partir da leitura dos textos em sala de aula (os poemas *Retrato*, *Meus oito anos*, *Doze anos*, *Identidade*, *Vou-me embora pra Pasárgada* e os textos do romance *Menino de Engenho*), durante o desenvolvimento do projeto, ***apresente comentários a respeito das ideias expressas pelos autores, sua identificação ou não com essas ideias. Comente também a linguagem empregada nos poemas e no romance. Você também poderá escolher apenas um dos textos para comentar.***

ANEXO G – Produção textual

9º ano A – Ensino Fundamental
 Disciplina: Língua Portuguesa
 Professora: Maria José Paulina de Assis

NOME: _____
 Projeto _____

REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária

Meu pai. Eu gosto muito do meu pai, ele é divertido e legal, lembra-me das noites que faltava energia, ele contava histórias de terror, lendas para mim e meus irmãos eu gostava muito disso, mas agora ficou um pouco diferente pois alguns dos meus irmãos não contam e com o um tempo os cabelos mudaram, mas o meu pai não mudou. Quando eu era mais pequena eu gostava muito de ir para a casa da minha avó, ela era e ainda é muito legal faz tudo o que eu gosto principalmente bolo de amarela com chocolate, eu brincava muito com os meus primos, mais gostava mais da minha prima gheny com ela eu me divertia eu me alivia e não apertamos muito quando eram pequenas e hoje não rimos com as nossas decisões, enfim eu tive uma infância bem divertida.

Disciplina: Língua Portuguesa
 Professora: Maria José Paulino de Assis

Projeto

REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária

A leitura de textos literários apresenta-nos a um modo de exposição de fatos e coisas a partir da criação do artista, ou seja, do escritor – sendo ele poeta (como *Cecília Meireles*, *Casimiro de Abreu*, *Chico Buarque*, *Manuel* e *Pedro Bandeira*) ou romancista (no caso, *José Lins do Rego*). A expressividade literária presente nos textos que lemos descreve ou narra momentos da infância, das travessuras, perdas, descobertas, efetividade...

A partir da leitura dos textos em sala de aula (os poemas *Retrato*, *Meus oito anos*, *Doze anos*, *Identidade*, *Vou-me embora pra Pasárgada* e os textos do romance *Menino de Engenho*), durante o desenvolvimento do projeto, *apresente comentários a respeito das ideias expressas pelos autores, sua identificação ou não com essas ideias. Comente também a linguagem empregada nos poemas e no romance. Você também poderá escolher apenas um dos textos para comentar.*

O eu lírico no poema de Casimiro de Abreu, fala das travessuras dele como criança, ele tinha mais contato com a natureza com os árvores, rios já o Carlinho sua infância foi passada no Engenho convivendo mais com seus familiares e aprontando as suas travessuras como criança, os dois textos (o poema e o romance) são bastante parecido, porque

passaram sua infância com a natureza.

No poema a linguagem é mais pura, mostrando a ingenuidade da criança. Já no romance a linguagem é mais solta, mais simples, ao falar do menino que é mais libertino, que apronta aventuras no engenho do avô.

Um fato marcante no romance foi quando Carlinho juntou-se com os seus outros colegas para desencarilhar o trem, eles pegaram algumas pedras e colocaram encima do trilho e o trem saiu fora da linha de acordo com o texto o menino-narrador conta que se arrependeu e de uma forma muito perigosa, retirou de última hora, com o trem bem próximo, as pedras que colocaram na linha.

Corrim como na literatura, quando somos crianças e adolescentes também fazemos