



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

ALANA LIMA DE OLIVEIRA

**O GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM TURMA DO EJA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO**

**CAMPINA GRANDE
2019**

ALANA LIMA DE OLIVEIRA

**O GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM TURMA DO EJA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO**

Artigo científico apresentado ao Departamento de Letras e Artes do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti

**CAMPINA GRANDE
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48g Oliveira, Alana Lima de.
O gênero textual memórias literárias em turma do EJA [manuscrito] : reflexões sobre uma prática de letramento / Alana Lima de Oliveira. - 2019.
27 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2022.
"Orientação : Profa. Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Gêneros textuais. 3. Memórias literárias. 4. Letramento. I. Título

21. ed. CDD 372.6

ALANA LIMA DE OLIVEIRA

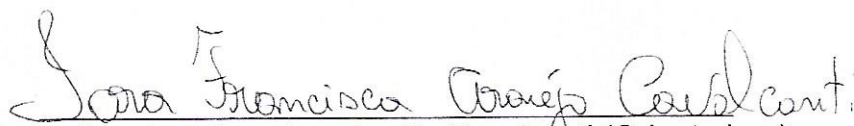
O GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM TURMA DO EJA:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras e Artes do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

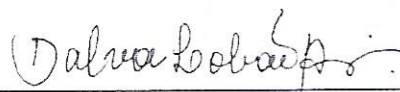
Área de concentração: Letras

Aprovada em: 27/06/2019.

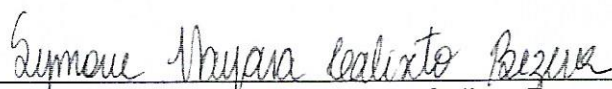
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Dalva Lobão Assis
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Symone Nayara Calixto Bezerra
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu pai e amigo, Lindberg Martins de Oliveira
(*in memoriam*), pelo incentivo de sempre ao
mundo das letras e das leis.

[...] “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. (CANDIDO, 1989, p. 122)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema da sequência didática	13
Figura 2 – Esquema da sequência didática adaptada ao caso brasileiro	13
Figura 3 – Produção inicial do gênero memória	24
Figura 4 – Produção final do gênero memória	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	12
3	A LEITURA E DISCUSSÃO DO TEXTO: ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	15
4	LETRAMENTO LITERÁRIO: A AULA DE LITERATURA COMO RESGATE DA ARTE E DA SENSIBILIDADE	18
5	MEMÓRIAS LITERÁRIAS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO: RELATO DAS AÇÕES DOCENTES NO CAMPO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	22
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
	REFERÊNCIAS	26

O GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM TURMA DO EJA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO

THE TEXTUAL GENDER LITERARY MEMORIES IN CLASSROOM OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: REFLECTIONS ON A LITERACY PRACTICE

Alana Lima de Oliveira*

RESUMO

A presente pesquisa resulta da nossa intervenção como professora estagiária, durante o trabalho docente realizado no Estágio Supervisionado em uma turma de EJA, oportunidade em que foi estudado o gênero textual memórias literárias, através do projeto intitulado *Memória: lembrar para quê?*, que buscava discutir literatura, aspectos linguísticos e produção textual, e que foi levado a efeito através da elaboração e execução de uma sequência didática e um módulo de atividades. No caso deste trabalho, contudo, optamos em apresentar e discutir a parte do projeto que tratou da leitura e produção de texto com base no gênero textual escolhido, tendo como objetivo problematizar as contribuições desse projeto como prática de letramento e as suas implicações na sala de aula, a partir da teoria dos gêneros textuais de Dolz e Shneuwly (2004) além dos estudos de autores, tais como: Rojo (2004), Antunes (2003), Cosson (2006), bem como as normativas contidas nos documentos oficiais. A metodologia empregada ao presente estudo foi de tipo bibliográfica e se utilizou do método dedutivo, o que foi realizado por meio de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa que teve como campo o estágio supervisionado realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino, situada no Município de Campina Grande/PB, como requisito avaliativo do Componente Curricular Estágio Supervisionado II, do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. Como parte das considerações finais, verificou-se que os alunos participantes do projeto compreenderam que a atividade de leitura e escrita quando praticadas de forma consciente e coerente deixam de ser uma simples atividade de sala de aula e passam a servir como instrumentos de poder e cidadania nos mais diversos contextos sociais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros Textuais. Memórias Literárias. Prática de Letramento.

ABSTRACT

The present research results from our intervention as a trainee teacher, during the teaching work carried out in the Supervised Internship in a class of Education of Young People and Adults, opportunity in which the textual genre was studied literary memories, through the project entitled *Memory: remember for what?*, which sought to discuss literature, linguistic aspects and textual production, and was carried out through the elaboration and execution of a didactic sequence and a module of activities. In the case of this work, however, we chose to present and discuss the part

* Licencianda do Curso de Licenciatura Plena em Letras da UEPB – Campus I. Advogada. Mestre em Ciências Jurídicas pelo PPGCJ/UFPB. E-mail: alana.mdh@gmail.com

of the project that dealt with reading and text producing based on the chosen textual genre, with the objective of problematizing the contributions of this project as literacy practice and its implications in the classroom, from the theory of textual genres of Dolz and Shneuwly (2004) in addition to the studies of authors such as: Rojo (2004), Antunes (2003), Cosson (2006), as well as the normative contained in the official documents. The methodology used in the present study was of a bibliographic type and it was used the deductive method, which was accomplished by means of an empirical research of qualitative nature that had like field the supervised stage realized in a public school of the state network of education, located in the Municipality of Campina Grande/PB, as an evaluation requirement of the Supervised Internship II Curricular Component, of the Course of Letters of the State University of Paraíba - Campus I. As part of the final considerations, it was checked that the students participating in the project understood that the activity of reading and writing when practiced in a conscious and coherent way are no longer a simple classroom activity and serve as instruments of power and citizenship in different social contexts.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Textual Genres. Literary Memories. Literacy Practice.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, ao longo das últimas décadas, vem passando por profundas transformações, o que tem possibilitado a inclusão de outras práticas pedagógicas no agir docente. Uma das atuais propostas é a centralidade no texto e nos gêneros textuais, tendo como base a mediação do professor como um fator indispensável para a aprendizagem do aluno.

Percebe-se, nesse contexto, que há uma dinamização das aulas porquanto se coloca à disposição do aluno uma diversidade de gêneros textuais, se utilizando das situações de uso real da língua(gem) para a formação do aluno enquanto futuro cidadão, e não apenas como simples leitor e produtor de textos, favorecendo assim uma abordagem de ensino mais engajada com o contexto sociocultural em que o aluno está inserido.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve perpassar o viés do letramento, em que o foco passa a ser o domínio da língua(gem) em seus mais variados contextos, e o aluno pode ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma pedagogia participativa e colaborativa, que viabiliza a ação do aluno, sendo este levado a pensar e atuar criticamente no meio onde vive.

Diante disso, a proposta de ensino a ser analisada neste trabalho está fundamentada na Teoria dos Gêneros Textuais dos pesquisadores da escola de Genebra, a exemplo de Dolz e Shneuwly (2004), os quais defendem uma didática de ensino assentada na teoria dos gêneros textuais como instrumentos para o ensino de leitura e escrita, contemplando as modalidades de texto oral e escrito.

Partindo dessa perspectiva teórica é que se pauta a presente pesquisa a qual resulta da nossa intervenção como professora estagiária, durante o trabalho docente realizado no Estágio Supervisionado II em uma turma de EJA, oportunidade em que foi estudado o gênero textual memórias literárias, através do projeto intitulado *Memória: lembrar para quê?*, que buscava discutir literatura, aspectos linguísticos e produção textual, e que foi levado a efeito através da elaboração e execução de uma

sequência didática e um módulo de atividades, seguindo a proposta dos autores acima citados.

No caso deste artigo, contudo, optamos por apresentar a parte do projeto que tratou da leitura e escrita, objetivando relatar e analisar ações docentes que possam contribuir para reflexões sobre práticas de letramento e suas implicações na sala de aula, tendo como ponto de partida a teoria dos gêneros textuais, além dos estudos de autores, tais como: Rojo (2004), Antunes (2003), Cosson (2006) bem como as normativas contidas nos documentos oficiais.

A metodologia empregada ao presente estudo foi de tipo bibliográfica e se utilizou do método dedutivo, o que foi realizado por meio de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa que teve como campo o estágio supervisionado realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino, situada no Município de Campina Grande/PB, como requisito avaliativo do Componente Curricular Estágio Supervisionado II, do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.

Para a análise dessa investigação, sentimos a necessidade de situar o leitor quanto à organização do respectivo artigo. Primeiramente, faremos uma explanação sobre a importância da teoria dos gêneros textuais, organizada por meio das sequências didáticas; depois, discutiremos as atividades de leitura e escrita como etapas para o desenvolvimento da produção textual; em seguida, apresentaremos as tendências contemporâneas no que se refere à prática de letramento literário, tomando a literatura como arte e sentimento de emoções; na última seção do desenvolvimento, iremos relatar como se deu a experiência docente no campo de estágio, entendendo a opção pelo trabalho com o gênero textual memórias literárias como prática de letramento; por fim, serão oferecidas as considerações finais sobre o objeto de estudo aqui tratado, levando em consideração o atual cenário em que está alocado o ensino de Língua Portuguesa.

Em suma, se trata de uma pesquisa que relaciona teoria e prática, e se justifica perante a comunidade acadêmica e científica pelo fato de debater o trabalho com os gêneros textuais, em especial, as memórias literárias, através de uma pedagogia de projetos, quebrando assim o paradigma que percebia a gramática e o livro didático como os únicos recursos disponíveis ao professor no processo de ensino-aprendizagem.

2 A TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As sequências didáticas são definidas de acordo com os estudos de Dolz e Shneuwly (2004, p. 97) “como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, o trabalho a ser realizado em sala de aula deve ser organizado em sequências didáticas através das quais os alunos desenvolvem as competências linguísticas e discursivas de maneira gradativa, observando sua evolução em contextos de produção orais ou escritos. Nas palavras dos autores, os alunos desenvolvem suas capacidades de linguagem, a saber: *ação, linguística e linguístico discursiva (op.cit)*.

Os autores sugerem que se tenha um trabalho modular para a produção escrita e/ou oral. Como ideia central, afirmam que se deve partir de um contexto real de produção, possibilitando situações concretas de circulação das produções, dando atenção para o processo de relação entre produtores. Para tanto, o aluno deverá ter a noção de planejamento e de circulação de seu texto.

O professor, ao adotar a SD como instrumento didático-metodológico, não precisa, necessariamente, seguir à risca tudo o que é dito, mas é de grande valia tomar as concepções apresentadas por eles para embasar seu trabalho e ter um norte, pois o que os autores supracitados propõem é o desenvolvimento das habilidades dos alunos através de estágios ou, usando a nomenclatura da teoria, através de “módulos”, que são atividades desenvolvidas a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos nas primeiras atividades de escrita.

Pensando essa proposta para a realidade brasileira, Pereira (2010) sugere que devemos considerar o contexto onde o aluno está inserido. Assim, a SD deverá contemplar no primeiro momento um módulo de reconhecimento em que seja possível fazer pesquisa, leitura e análise linguística para só depois inserir o aluno no contexto da produção, subsidiando-o e capacitando-o para tal produção.

Vejam os abaixo os esquemas de seqüência didática de ambas as propostas:

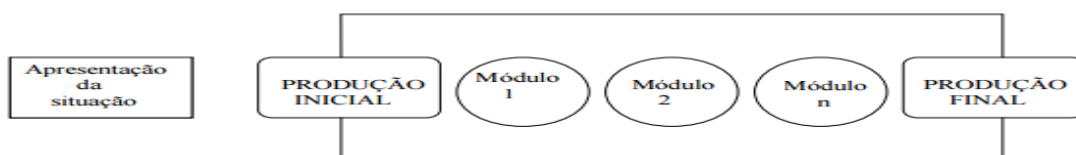


Figura1: Esquema da seqüência didática (DOLZ & SHNEUWLY, 2004)



Figura 2: Esquema da seqüência didática adaptada ao caso brasileiro (PEREIRA, 2010)

Pelo que se infere das propostas, é preciso definir a modalidade em que será feita a produção, se oral ou escrita, qual o gênero e a quem será destinado. Definidos os conteúdos que devem ser estudados a partir do gênero escolhido, a primeira produção (produção inicial) deverá ser avaliada pelo professor, que irá identificar as maiores dificuldades do aluno. É considerada uma etapa de grande importância, pois a partir dela será delineado o caminho a ser seguido pelas outras etapas da SD, em outras palavras, a primeira versão da produção escrita deverá ser considerada um diagnóstico para a elaboração das atividades a serem contempladas em sala de aula de determinada turma.

No que se refere aos módulos, estes podem ser vários, dependendo das dificuldades apresentadas pelo aluno na produção inicial. Assim, a intenção é que todos, ou pelo menos, a maioria dos obstáculos possam ser ultrapassados pelos alunos com a ajuda do professor. A produção final é a culminância da SD, oportunidade em que o aluno vai colocar em prática o que foi trabalhado durante todos os módulos, vale dizer, desde a primeira produção até a versão final da atividade de escrita que agora será revisada e reescrita.

Em que pese as diferenças ou mesmo as adaptações do modelo suíço para o caso do ensino brasileiro, o que se observa é que em ambos os casos, a escrita é a mola mestra de todo o trabalho da SD, pelo que se conclui que a atividade de produção textual é uma das grandes contribuições da SD para o ensino de língua.

Considerando o contexto de produção, os alunos devem ser levados a ter conhecimento do gênero textual antes de ser escrito, nas palavras de Geraldi (1993)

os alunos devem ter conhecimento das estratégias do dizer: ter o que dizer, a quem dizer e como dizer.

Seguindo essa esteira de pensamento, o professor deve criar contextos que permitam ao aluno entender qual o objetivo das atividades de produção textual, levando em consideração também o contexto comunicativo e os possíveis leitores, desconstruindo a perspectiva que por algum tempo se perpetuou nas salas de aula, de que a escrita tinha como único objetivo a atribuição de uma nota.

Assim, a produção textual nos moldes apresentados pela SD capacita o aluno não apenas para a assimilação de regras gramaticais, mas também para a capacidade de comunicação e interação na sociedade, confirmando nesse ponto o propósito do novo ensino de Língua Portuguesa sob o enfoque da prática de letramento.

Nesse sentido, o professor precisa selecionar textos que façam parte do contexto dos alunos, para desse modo romper com a instância tradicional escolar que primava pelo ensino da Língua Portuguesa com base apenas na norma culta padrão. Logo, é necessário trabalhar com gêneros textuais que tenham relevância para a vida do aluno, posto que é também através da escrita que o aluno se posiciona na sociedade e se reconhece como sujeito de direitos e deveres.

Outrossim, considerando a importância do ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros textuais, é preciso lançar mão de estratégias que favoreçam o seu estudo nas escolas e tragam resultados satisfatórios para professores e alunos, daí porque a necessidade de se trabalhar com temas transversais, ou seja, temas que não estão alocados necessariamente dentro de uma área específica do conhecimento nem tampouco nos livros didáticos.

Partindo da importância/necessidade de se abordar temas contemporâneos e urgentes relacionados à determinada realidade social, os documentos oficiais apresentam os chamados temas transversais, que em razão do seu caráter social, devem fazer parte dos currículos escolares, posto que expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, reforçando que subsequente à esfera familiar, a escola é o âmbito que detém a incumbência de dispor conhecimentos para os alunos, preparando-os intelectual e moralmente.

A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB- 9394/96), lei que determina as diretrizes e bases da educação nacional, defende que o ensino deve preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, pois “homens e mulheres não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e dos deveres da cidadania, o que pressupõe um longo processo de socialização e de escolarização”. (RIBEIRO, 2002, p.124).

Corroborando essa discussão, a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior (2000), apresenta

Nesse contexto, **a escola que se delinea como ideal é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa**, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva. (BRASIL, 2000, p.10) grifo nosso

Diante dessas exigências, o trabalho com temas transversais se faz essencial para a formação intelectual, crítica e reflexiva dos alunos. Os PCN's apresentam sete macros temas, entre os quais destacamos a Ética que engloba as três subtemáticas abordadas na SD, pois, é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema que escapa aos

debates acadêmicos, que invade o cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos.

Assim

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social (PCN, 1998, p.25). grifo nosso

Dessa forma, a escola tem papel fundamental na formação dos indivíduos em relação ao caráter ético e moral, para que possam compreender o mundo que os cerca e aprendam a conviver respeitando os direitos dos outros, previstos na Constituição Federal Brasileira.

Para tanto, o cuidado para não impor valores se faz imprescindível, pois a imposição por si só renega a liberdade e autonomia do indivíduo. Por esse motivo, o trabalho deve ser realizado visando à construção desses valores éticos e morais, já que cada aluno tem suas próprias vivências, suas visões de mundo e seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, o que o professor de Língua Portuguesa pode fazer é colaborar para o enriquecimento desse repertório, a fim de

[...] valorizar positivamente a capacidade de questionar e propor mudanças, buscando construir situações didáticas que potencializem tal capacidade e possibilitem o aprendizado de modo a utilizá-lo de forma consequente, responsável e eficaz. (PCN, 1998, p. 36)

Assim sendo, as leituras e discussões de textos que questionem a realidade social são de extrema importância, para que o aluno se coloque como participante da sociedade, refletindo sobre ela e sobre sua posição enquanto sujeito, partindo sempre da premissa de que ter opinião, respeitadas as diferenças, é essencial para o convívio em sociedade, o que resulta em última análise numa forma de exercício da cidadania.

Portanto, o trabalho com os temas transversais em sala de aula, além de desenvolver o senso crítico do aluno e os demais aspectos mencionados acima, ainda o auxilia no *ter o que dizer*, principalmente quando o trabalho é direcionado a produções textuais em sala de aula, pois, segundo Antunes (2003, p. 76) “[...] o pensamento é fundamental na construção de um texto escrito, logo, se faltam ideias, faltam palavras”.

Por fim, no caso do nosso campo de estágio, recorreremos ao estudo do gênero memórias literárias, pois esse gênero contribui para o desenvolvimento da reflexão analítica e crítica do aluno com relação à vida, a si próprio e às coisas que estão no mundo, o que se mostrou bastante viável, tendo em vista que a experiência se deu em uma turma de EJA do 6º ciclo (Ensino Fundamental II), conforme analisaremos nas próximas seções deste trabalho.

3 A LEITURA E DISCUSSÃO DO TEXTO: ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Considerando as competências e habilidades que os alunos necessitam desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa, a proficiência leitora é um ponto crucial no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Rojo (2004, p. 02)

[...] a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de texto proficientes e eficazes, e, às vezes, chega mesmo a impedi-la.

Desse modo, o professor deve estar atento em formar indivíduos que tenham a habilidade de ler com proficiência, que consigam não só decodificar textos, mas compreender e interpretar o que está escrito, bem como conhecer/reconhecer os mais diversos gêneros textuais. O professor que norteia sua prática seguindo esta concepção estará contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atribuir sentido ao texto.

Consoante afirma Antunes (2003, p. 78)

O sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, **pois está em todo material linguístico** o que constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto. *grifo nosso*

A leitura dos mais variados gêneros textuais é um dos pré-requisitos para a formação integral do aluno, e, portanto, deve ser encorajada, incentivada e trabalhada na escola, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de construção de sentido dos textos, tal como asseveram os PCNs (2000, p. 05) “a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”.

Por sua vez, a BNCC, documento de caráter normativo, recentemente homologado pelo Ministério da Educação e válido para todas as escolas sejam públicas ou privadas, segue a mesma proposta dos PCNs no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa baseado no texto e nos gêneros textuais, o que significa dizer que a Base tem como um dos princípios o ensino de língua(gem) de forma contextualizada, isto é, voltado para os contextos sociais de uso da língua, com a valorização do aluno como protagonista da relação de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, entendendo que o aluno constrói sentido ao ler, é possível afirmar que a leitura também se torna um ampliador do horizonte de expectativas dos alunos, pois, com o passar do tempo e com as várias leituras, o grau de complexidade dos textos que o aluno lê e consegue compreender serão maiores, porque sua capacidade de compreensão e interpretação também serão maiores, o que lhes possibilitará uma maior bagagem cultural que resultará numa expansão do seu vocabulário e do seu nível de compreensão de texto de acordo com as situações de uso da língua.

Dito isto, é importante também refletir sobre o trabalho com a escrita, que deve estar associada à prática de leitura, tendo em vista que a leitura e a escrita contribuem para o processo de produção textual, compreendido este como uma das habilidades e competências que o aluno precisa desenvolver, atribuindo-lhe sentido, durante toda vida escolar.

Nesse contexto, segundo as normativas da BNCC e os PCNs, o trabalho com a escrita deve ocorrer de forma articulada e contextualizada, dando oportunidade ao aluno de perceber a temática e o gênero através de leituras e discussões. É

fundamental que o trabalho com a escrita seja concebido não como uma atividade mecânica, mas como uma ação interacional.

Sobre essa interação, Antunes (2003) afirma que para o exercício da escrita é necessário que se tenha a participação e cooperação de duas pessoas ou mais, pois a escrita se dá através da interação, que nada mais é do que uma visão ampla da linguagem e, conseqüentemente, de um trabalho pedagógico relevante e produtivo.

A autora ainda destaca que

[...] não há uma “receita” para se trabalhar com a escrita, pois esse é um processo que varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza. (ANTUNES, 2003, p. 48).

Nessa mesma linha de raciocínio, merece destacar o pensamento de outros pesquisadores, a exemplo de Dolz e Schneuwly (2004), os quais defendem que a produção de um texto deve ser vista sob uma perspectiva processual, planejada a partir de uma sequência didática, vale dizer, por meio de um trabalho realizado em etapas distintas e integradas, que culmina com a revisão e a reescrita da produção inicial.

Esses autores ressaltam ainda que o texto é um elemento social e deve ser visto como meio de socialização e de inclusão. Isso porque “para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário”. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 64). Portanto, defendem que é necessário que o professor construa com seus alunos caminhos com o objetivo de levá-los ao desenvolvimento das capacidades de linguagem para aprender e fazer uso com proficiência dos gêneros trabalhados.

Assim sendo, esses autores apresentam agrupamentos dos gêneros em um currículo flexível às diversas situações do cotidiano de ensino e aos diversos contextos sociais, o que poderá possibilitar ao professor, um maior repertório de gêneros textuais a serem trabalhados em sua prática docente.

Com base nesse pressuposto, ou seja, de que o aluno ao longo da sua vida escolar deverá ter contato com os mais variados gêneros textuais, é que foi pensada a nossa intervenção como estagiária docente, tendo como ponto de partida o gênero literário, especificadamente, o gênero memórias literárias.

Escolhemos trabalhar com as memórias literárias, ante a riqueza desse gênero no aporte do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, em turma do EJA, pois ao passo que o aluno vai aprendendo a ler e a escrever textos dessa modalidade, vai sendo preparado para refletir sobre sua vida, para saber lidar com sua subjetividade, seus sentimentos, suas experiências, enfim, o aluno vai sendo preparado, também, para o mundo.

Direcionamento dessa natureza foi posto em prática na Universidade Estadual de Maringá que por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional ligado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, levou-se adiante o projeto intitulado *O ensino do gênero textual “Memórias Literárias” através de sequências didáticas*, de autoria da Professora Eliane Marina Tirapelle Brasil, que, em suma, tinha como objetivo

[...] trabalhar a leitura e a escrita do gênero através de sequências didáticas em uma turma de 7º ano, com base nos estudos de Dolz e Schneuwly (2010), Clara, R; Altenfelder, A. H; Almeida, N.(2010), bem como suas principais características, as marcas e recursos linguísticos por meio da

leitura e compreensão de textos desse gênero e a produção escrita por meio de oficinas, visando mudar o modo de falar e escrever do educando, no sentido de uma consciência mais ampla da língua e do domínio do gênero estudado. (BRASIL, 2016, p. 13)

De acordo com o projeto, o trabalho com esse gênero permite ampliar o conhecimento de mundo do aluno, além de valorizar o seu conhecimento prévio, suas vivências e experiências, isso porque na produção do gênero memórias literárias o aluno vai ter que necessariamente abordar suas memórias, seus sentimentos, seus valores, traçando dessa forma uma relação entre o seu mundo interior e o mundo exterior.

Para a professora de Maringá

A proposta desse projeto, ao longo de sua execução, é que o material dado aos alunos proporcione um maior entendimento e compreensão da leitura, assim como, seja subsídio para a produção escrita do gênero memória literária". (BRASIL, 2016, p. 14)

Portanto, percebe-se que é inegável a contribuição do gênero literário memória para o domínio de língua(gem) do aluno, além de possibilitar a ampliação dos horizontes de compreensão sobre si e tudo que o cerca. Afinal, esse é o papel essencial da literatura como arte.

Sem dúvida, a literatura é capaz de cooperar eficazmente para a competência de leitura e escrita do aluno, e o que é melhor, por meio de uma via humanizadora. A literatura pode ajudar o indivíduo a se situar no tempo e no espaço e a pensar suas práticas dentro de uma perspectiva altruísta e humanista, o que implica na formação de um aluno mais letrado e melhor preparado para o exercício da cidadania.

No caso específico em que realizamos a nossa prática de ensino de língua e literatura, durante o Estágio Supervisionado II, a opção por trabalhar com o gênero memórias literárias, em uma turma de EJA, foi bastante significativa por ter contribuído para situar os discentes no espaço que estavam ocupando no momento, levando-os a refletir sobre o tempo passado e gerando expectativas para o futuro.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO: A AULA DE LITERATURA COMO RESGATE DA ARTE E DA SENSIBILIDADE

Tradicionalmente, o ensino de literatura que se estabeleceu na escola não desperta no aluno a curiosidade em descobrir do que tratam as obras literárias e o que elas podem ajudar para a sua formação escolar, cultural e cidadã.

Em muitas escolas brasileiras, o ensino, ainda, contempla uma análise mecanicista das obras literárias, sem que se alcance o mundo que elas evocam e o sentido do texto, principalmente na direção de uso e reflexão sobre os impactos que a literatura pode provocar na vida do cidadão. As questões debatidas são, quase sempre, relacionadas ao papel dos personagens, o tempo e o espaço que se desenvolve a narrativa, ou seja, as questões sobre o processo pelo qual transcorre a obra. Ao final, o aluno é avaliado por meio das denominadas fichas de leitura, que minimizam a importância da obra e deixam escapar ao aluno leitor o fascínio do universo literário.

De modo a se trabalhar a literatura em sala de aula seguindo outros direcionamentos, novas concepções de ensino têm surgido com a finalidade de fazer com que o aluno compreenda a literatura dentro do viés do letramento, e não

apenas com uma matéria escolar. A intenção é preparar o aluno para que ele se torne um sujeito mais livre e autônomo na busca pelo conhecimento, e possa chegar, ao final da vida escolar, lendo e produzindo texto com competência, favorecendo destarte a sua inclusão no meio social.

Assim, a literatura não pode ser encarada como uma mera disciplina integrada aos currículos escolares, uma vez que ela é mais do que isso, é formação para o mundo e para o exercício da cidadania.

Segundo o autor Tzvetan Todorov (1939, p. 23-24)

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. **Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.** (grifo nosso)

Isto porque a literatura é expressão do pensamento humano, o que é levado a efeito através das letras, daí, dizer que a literatura é a arte da palavra. A literatura possibilita dizer o cotidiano do sujeito por meio do campo da ficção, por isso, se se refere a tudo e, portanto, interessa a todos, não podendo ser desassociada da política, da religião, da moral, e, por que não dizer, do direito.

De acordo com Lenio Streck (2013, p. 227)

Não tenho dúvida de que a literatura pode ensinar muito ao direito. Faltam grandes narrativas no direito. A literatura pode humanizar o direito. Há vários modos de dizer as coisas. Uma ilha é um pedaço de terra cercado por água, mas também pode ser um pedaço de terra que resiste bravamente ao assédio dos mares. É comum dizer que o galo canta para saudar a manhã que chega; mas, quem sabe, ele canta melancolicamente a tristeza pela noite que se esvai. (grifo nosso)

Nesse contexto, sendo a literatura uma das formas de percepção das gramáticas da vida, a realidade que ela aspira compreender é, simplesmente, a experiência humana. Para Antônio Candido (1989, p. 117), o processo de humanização é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. **A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.** (grifo nosso)

Assim sendo, é importante que se diga que a literatura constitui um valioso instrumento do pensar e agir humano, posto que é capaz de humanizar o sujeito, de tirá-lo da “zona de conforto” a ponto de o colocar em realidades outras, acionando suas competências e habilidades e aprimorando o seu senso crítico, reflexivo e participativo enquanto sujeito político e social.

Com efeito, a literatura lida com os problemas da vida e a diversidade humana, sendo essencialmente uma ciência narrativa e contribuindo para a explicação do mundo e das coisas que estão no mundo. Por esta razão, deve transpor os currículos escolares e fazer parte da vida do aluno com sentido e significado, pois, do contrário, segundo Todorov (1939) a literatura será mediada apenas por meio de uma forma disciplinar e institucional.

Nessa perspectiva, o ensino de literatura deve estar alinhado a uma prática de letramento, que, segundo Magda Soares (2004, p. 19), “é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”, o que implica dizer que deve ultrapassar a instância da leitura e da decodificação do texto.

De acordo com Cosson (2006, p. 26)

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. **Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.** Por trás dele encontram-se preposições sobre a leitura e literatura que, por pertecerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário. (grifo nosso)

Em meio a essa situação, cabe ao professor desenvolver estratégias de ensino estimulando em seus alunos o gosto pela leitura literária, mostrando para eles que é algo bom, libertador e prazeroso, e que a literatura não exige maiores esforços para entendê-la, pois segundo Antunes (2009, p. 201)

Não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. (...) **O gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido.** (grifo nosso)

Partindo da ideia de que o sujeito não nasce apto à leitura, é necessário que o aluno seja incentivado a enxergar a leitura literária para além de uma atividade escolar, para assim ampliar o seu universo de conhecimento. Nesse sentido, uma possibilidade de estímulo à leitura literária pode se dá por meio de projetos pedagógicos em que os alunos se sintam livres para ler o que lhes apetecer, e não necessariamente o que está previsto nos currículos escolares.

No caso do nosso Estágio Supervisionado, optamos por trabalhar com o gênero memórias literárias, posto que, em regra, não é um gênero literário contido nos objetos de conhecimento das escolas, e por isso se constituiu como um elemento inovador e que chamou a atenção dos alunos, afinal, quem não tem memórias a compartilhar? Quem nunca contou uma memória de infância? Quem nunca ouviu?

No contexto dessa investigação, comungamos com Cosson (2006, p. 26-27) ao afirmar que

A leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. **No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada da maneira adequada.** A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (grifo nosso)

De fato, para uma melhor compreensão por parte do aluno do valor da leitura literária, é importante também que o professor não fique preso somente naquilo que o livro didático oferece dentro da perspectiva estruturalista de trabalho com o texto literário, isso porque o livro didático pode ser o ponto de partida para o trabalho do professor, mas ele precisa ir além, devendo enriquecer a aula com outras fontes de leitura, promovendo práticas de letramento, trazendo para o debate os gêneros textuais que mais se aproximem da realidade social do aluno, proporcionando assim um contexto em que o aluno se sinta atraído para a leitura literária.

Outrossim, o professor precisa ser um leitor proficiente capaz de criar discussões com a turma acerca do texto literário apresentado em sala, instigando o aluno para que ele possa levantar seus questionamentos, dando liberdade para que ele possa refletir sobre o que trata o texto. Portanto, a escola deve levar em conta a interpretação de cada aluno, e não impor uma única interpretação para determinada leitura, permitindo com isso que o aluno explore o texto literário estabelecendo uma relação com o mundo, os colegas e o professor.

Outro grande entrave no ensino de literatura é a avaliação feita pelos críticos literários sobre as obras que devem ser estudadas na escola, cujo critério padrão de avaliação segue a cultura erudita, sem considerar a época em que foi escrito, a natureza da obra e seu público-alvo.

Para Abreu (2006, p.110)

A suposta existência de valores absolutos faz que se julguem todas as obras imaginativas com uma mesma bitola. **O resultado é previsível: obras não eruditas são avaliadas como imperfeitas e inferiores.** Na verdade, elas são apenas diferentes. Por exemplo, um folheto de cordel julgado segundo os padrões de avaliação da crítica literária moderna e erudita é considerado simples, ingênuo, pouco elaborado. O mesmo folheto julgado pela comunidade nordestina e por seus poetas pode ser considerado de excelência incontestável. (grifo nosso)

Assim sendo, não raro uma obra regional deixa de ser inserida nos currículos oficiais por não ser bem avaliada pelos críticos, o que inviabiliza desse modo o ensino contextualizado da literatura, bem como a abertura de pontes entre o clássico e o moderno, o universal e o regional, mitigando a possibilidade-necessidade que o professor tem de mediar o conhecimento para além do que está posto no cânone.

Como disse Todorov (1939, p.22) “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos”, o que vale dizer que um texto leva a outro texto, assim como um discurso leva a outro discurso, não podendo a literatura ser enclausurada num único critério avaliativo, sob pena de se perder a própria essência da literatura que é de abertura, diálogo, expansão.

Diante disso, é que o professor deve colocar em prática todo o conhecimento que ele sabe sobre literatura, e não se furtar em externar a importância de ler todos os gêneros textuais literários, mostrando que o ato de ler desenvolve não só a leitura, mas também a escrita, e, principalmente, expande os horizontes de compreensão do mundo, alargando as fronteiras do conhecimento, e desenvolvendo o senso crítico do aluno leitor seja qual for a sua faixa etária.

Como já dito e debatido amplamente ao longo desse trabalho, o objeto de estudo da literatura não está no texto em sua forma explícita, mas sim no real sentido do texto, no que ele nos fala implicitamente. Portanto, o professor deve viabilizar novos gestos de leitura, trazendo textos literários que dialoguem com o contexto de mundo dos alunos, suplantando o currículo escolar, usando o livro didático como apenas um dos recursos didáticos, inovando na sua prática docente

através da discussão de gêneros textuais que não estejam necessariamente previstos no conteúdo a ser ministrado, estimulando a leitura de poesias, contos, crônicas, romances, memórias literárias, ou seja, textos literários na íntegra, evitando com isso a leitura fragmentada do texto literário tão comum no dia a dia escolar, com isso o professor terá mais chance de êxito rumo à boa prática de letramento literário.

5 MEMÓRIAS LITERÁRIAS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO: RELATO DAS AÇÕES DOCENTES NO CAMPO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

5.1 Contexto da Pesquisa

O nosso estágio supervisionado se deu na EEEFM Felix Araújo localizada no bairro da Liberdade do município de Campina Grande-PB, onde lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa, no V ciclo noturno da modalidade EJA, com duração de 10 (dez) encontros, sendo as aulas ministradas no segundo semestre do ano de 2017.

Como já dito ao longo desse artigo, decidimos trabalhar com o gênero memórias literárias por meio de uma sequência didática e um módulo de atividades, contemplando dentre outras propostas, a atividade de leitura e escrita, a qual assenta toda a presente pesquisa.

O projeto teve como objetivo principal desenvolver o interesse e o gosto pela leitura literária, incentivando o aluno a ler, compreender e escrever essa modalidade de gênero textual. A escolha do gênero memórias literárias se deveu a praticamente duas razões, uma de ordem técnica (didático-pedagógica) e outra de ordem subjetiva.

A primeira razão se justifica pelo fato de que, em regra, o aluno da Educação Básica não gosta de literatura, na verdade, não gosta da forma do ensino de literatura, pois em sua grande maioria o professor tende a fazer a didatização ou a historização da literatura, desprezando o que ela pode acrescentar na vida do aluno, o que tem infelizmente colocado a literatura em segundo plano. E a segunda razão pelo fato de que o público-alvo onde estávamos inseridos, falava muito de suas histórias de vida, logo, entendemos que aquele era um ambiente propício à leitura e produção de memórias, sobretudo, em razão da faixa etária dos alunos que variava entre 17 e 42 anos de idade, sendo os mais velhos os mais assíduos.

Com efeito, a nossa experiência de ensino em turma do EJA revelou-se favorável para o trabalho com as memórias literárias, pois diante das próprias características da narrativa em questão, os alunos que no começo do projeto se sentiam tímidos e inexperientes na temática, alguns até mesmo leigos, acabaram se sentindo estimulados e inspirados a ler, compreender e escrever essa modalidade de gênero textual.

Consoante assevera Clara; Altenfelder; Almeida (2010, p. 19)

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias.

Feitas essas considerações, nos incumbe relatar como ocorreram as aulas de leitura e produção de texto, tendo como base principal o gênero memórias literárias.

5.2 Ações docentes

O nosso primeiro encontro com a turma teve como finalidade apresentar a temática a ser trabalhada bem como o material didático produzido por nós, oportunidade em que aproveitamos para fazer um exercício de sondagem com os alunos interrogando-os sobre suas preferências de leitura e de entretenimento em geral. As respostas variaram entre música, séries, vídeos do YouTube e para nossa surpresa, uma aluna declinou o interesse pela leitura de romances.

Atentos a isso, decidimos começar nossa prática docente tendo como elemento atrativo o primeiro episódio da série de televisão *Once Upon a Time*, pois essa série tem como pano de fundo histórias baseadas em memórias e esse gênero audiovisual tinha sido uma das respostas da turma ao exercício de sondagem, o que permitiu uma melhor socialização do tema objeto do projeto.

No ponto, vale ressaltar que essa ação docente refletiu um pouco da tendência atual da prática de letramento que não foca apenas no texto escrito, mas também em textos multimodais, que vão desde os vídeos exibidos no YouTube até os chamados textos digitais, confirmando assim a necessidade de adequar a aula de língua e de literatura às novas tecnologias, o que, aliás, é uma recomendação da BNCC.

O trabalho sobre elementos estruturais das memórias literárias teve início com a leitura e discussão de um texto pertencente a esse gênero intitulado *Antecedentes*, o qual foi extraído do livro *Sonhos que podemos ter: memórias de estudante* de Cláudio da Silva. O objetivo dessa aula foi trabalhar a estrutura do gênero memórias literárias, a partir da leitura de um texto de memórias, a fim de que os alunos fossem se familiarizando com o gênero e conseqüentemente fossem abstraído as suas propriedades e peculiaridades. Portanto, a proposta foi no sentido de apresentar o gênero para daí estudar os elementos que compõem essa narrativa, e não o inverso.

No que diz respeito às características desse gênero, destacamos: comparações entre o presente e o passado; uso de verbos no pretérito perfeito e imperfeito; referência a objetos, lugares e modos de vida que já não existem; texto escrito em primeira pessoa evidenciando sentimentos, emoções e impressões sobre os acontecimentos etc. Sem dúvida, esse momento foi um dos mais importantes do estágio, pois possibilitou incentivar a leitura de memórias por fruição para assim introduzir o aluno no contexto de produção.

No encontro seguinte foi o momento da primeira produção textual dos alunos. Como forma de estimulá-los ao exercício da escrita, foi exibido o videoclipe *Eternizando Memórias*, da paraibana Ivy Brito, com o intuito de debater a questão da memória afetiva e a sua importância para quem somos. Para a atividade de produção textual, pedimos aos alunos que redigissem um texto de memória sobre o tema abordado em sala, no qual fosse relatado um fato ocorrido no passado e que tivesse repercussão no presente. Para tanto, colocamos as seguintes instruções: a produção deve obedecer à norma culta da Língua Portuguesa; o texto deve ser escrito, no mínimo, em 20 linhas e, no máximo, 30 linhas, por fim, dê um título a sua produção textual.

Após a leitura e análise dos textos produzidos pelos alunos, nos dedicamos em sala de aula ao estudo da coesão e coerência textual, apresentando o conceito e trabalhando cada um desses elementos através de exemplos fornecidos no módulo de atividades. Na intenção de socializar a atividade de produção textual, passamos a ler trechos dos textos escritos pelos alunos, buscando juntamente com a turma

investigar sobre o que se tratava e que sentidos podíamos atribuir aos referidos textos, tendo como última finalidade verificar se os fragmentos lidos apresentavam elementos de coesão e coerência.

No que se refere às (in)adequações linguísticas encontradas nos textos em desacordo com o gênero memórias literárias, a ideia era trabalhar cada uma delas no quadro, porém, não houve tempo suficiente para isso, daí optamos por fazer esse trabalho apenas em um dos textos produzidos em sala, de forma coletiva, e os demais foram devolvidos aos alunos para as correções, sinalizando a necessidade de reescrita do texto.

Considerando que aquela foi à primeira produção textual dos alunos no gênero memórias literárias, a reflexão que podemos fazer é que a atividade proposta atendeu à finalidade desejada. Obviamente que encontramos problemas na escrita dos textos, mas com relação à ideia principal do gênero, não houve assim grandes dificuldades, e o que é melhor, nenhum aluno deixou de cumprir a tarefa, o que nos faz ponderar que foi despertado no aluno o interesse em ler e escrever textos desse gênero.

Vejam a produção textual em sua versão inicial de um dos alunos, o qual usou David Allan como pseudônimo.

<p>Aluno: David Allan V ciclo Português</p> <p>Produção Textual</p> <p>Minha infância foi muito louca! Quando era bebê meu avô bebado quase que me matava kkkkk, graças a Deus, não aconteceu nada. Ao passar dos anos fui crescendo e com 6 anos minha mãe se converteu, eu vivia na igreja todo santo dia, Deus que me perdoe mas tinha ora que eu abusava até que me afastei mais enfim... gostava muito de brincar com meus amigos e tenho muita saudade da minha infância.</p> <p>Com 11 anos sofri um acidente de bicicleta. Veio uma pessoa numa moto e me atropelou quase que morro passei 2 dias em comá e de novo Deus me livrou, depois vim para casa fiquei 6 meses me recuperando até voltar a estudar, melhor época foi aqui no estadual de manhã com meus grandes amigos que pra sempre vou levar no peito.</p> <p>David Allan</p>

Figura 3: Produção inicial do gênero memória

Para a atividade de reescrita, colocamos a seguinte proposta de atividade para os alunos: revise sua redação e veja se está adequada ao gênero indicado, observando os seguintes pontos: seu texto possui coesão e coerência? Qual tempo verbal você usou? Foi escrito na forma culta da Língua Portuguesa? O título do texto é criativo? Para tanto, fizemos uma breve revisão do conceito e características do gênero memórias literárias e, em seguida, orientamos os alunos quanto à pontuação, coesão e coerência textual.

Após a atividade de reescrita, recolhemos os textos para fins de compilação em uma obra coletiva com o mesmo título do projeto, *Memória: lembrar para quê?* a fim de ser entregue para o acervo da biblioteca da escola, no final do estágio.

Como forma de ilustrar a culminância dessa importante intervenção, abaixo a versão final do texto anteriormente citado.

A HISTÓRIA DO DR. DAVID ALLAN

Minha infância foi muito louca!

Quando eu era bebê, meu avô bêbado quase me matava, graças a Deus não aconteceu nada.

Com o passar do tempo, fui crescendo e com 6 anos de idade minha mãe se converteu, eu ia para a igreja todo dia, Deus me perdoe mas tinha hora que eu abusava, até que me afastei da igreja.

Mas, enfim... Eu gostava muito de brincar com meus amigos e tenho muita saudade da minha infância.

Com 11 anos sofri um acidente de bicicleta, passou uma moto e me atropelou. Quase que morro, fiquei 2 dias internado, e, mais uma vez, Deus me livrou.

Fiquei 6 meses me recuperando até voltar a estudar. Já estou há 7 anos na Escola Felix Araújo e pretendo concluir meus estudos aqui mesmo com meus amigos e professores.

David Allan

Figura 4: Produção final do gênero memória

Com efeito, podemos observar que as instruções dadas foram seguidas, pois houve evolução na escrita do aluno no tocante às questões estruturais do texto, isso foi observado após as atividades de estudo e revisão do gênero proposto, o que colaborou de forma decisiva para o melhor desempenho do aluno com a reescrita do texto.

5.3 Reflexões sobre a prática docente

O trabalho com o gênero textual memórias literárias permitiu uma boa integração com a turma, vez que todos se empenharam a colocar em prática a proposta do projeto. Em razão das características textuais do próprio gênero, as quais mexem muito com a emoção, sensibilidade e a afetividade, podemos dizer que foi um momento de gosto e de prazer para os alunos.

Contudo, a despeito desse saldo positivo, existe ainda um grande problema na escrita da maioria dos alunos no que diz respeito à pontuação, ortografia, coesão e coerência, o que nos faz pensar que precisamos investir mais nesse ponto, melhorando o ensino desde a base, ou seja, desde as séries iniciais, a fim de desenvolver as habilidades necessárias para que os alunos cheguem nessa fase da vida escolar com mais fluência, proficiência e autonomia para ler, compreender e escrever textos.

De fato, há muito trabalho a ser feito quando se fala em educação de jovens e adultos, porém, para além desses entraves sinalizados sobre a escrita, o que podemos destacar é que o projeto oportunizou o compartilhamento de ideias e experiências entre os alunos, estimulando assim a leitura e a escrita de textos dessa modalidade.

Cumpramos consignar que essa vivência possibilitou muitos aprendizados, sobretudo, com relação à metodologia empregada na execução do projeto e ao produto pensado para ser posto em circulação no campo do estágio, pois representa uma contribuição ao tripé ensino, pesquisa e extensão, no sentido de aproximar a universidade, a escola e a sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração que pudemos apontar após o desenvolvimento desta pesquisa é que através do trabalho com o gênero textual memórias literárias houve avanços significativos no campo da leitura e compreensão de textos bem como avanços relativos no campo da escrita, por parte dos alunos participantes do projeto.

Com efeito, ao longo do presente trabalho foi possível consolidar a compreensão da importância da SD e do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento sociocognitivo e socioemocional dos discentes.

A preocupação com a leitura e com o contexto de produção inicial foi um ponto decisivo para a atividade de escrita, que, por sua vez, foi mediada dentro da perspectiva da SD, ou seja, por meio de um trabalho realizado em módulos, o que contribuiu para o aprimoramento dos textos.

Demais disso, verificou-se que os próprios alunos concluíram que a atividade de leitura e escrita quando praticadas de forma consciente e coerente deixam de ser uma simples atividade de sala de aula e passam a servir como instrumentos de poder e cidadania nos mais diversos contextos sociais.

Dessa forma, a pesquisa apresentou um resultado satisfatório, pois se pôde perceber que os alunos conseguiram progredir no processo de leitura e escrita, aperfeiçoando sua aprendizagem e, conseqüentemente, sua criticidade, confirmando nesse ponto o propósito inicial que era o de apresentar, relatar e analisar o gênero textual memórias literárias como prática de letramento.

Por fim, o trabalho com o gênero proposto se mostrou bastante profícuo, pois colocou os alunos em contato com um gênero literário não muito habitual no cotidiano escolar, o que despertou a curiosidade dos envolvidos, contribuindo assim para a prática de um novo jeito de ensinar literatura, que valoriza a leitura literária, a discussão das obras, superando a instância da simples decodificação do texto, e enfatiza a diversidade de ideias e culturas, reconhecendo-as como fatores relevantes para a formação do aluno enquanto sujeito cidadão.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura** / Márcia Abreu. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____, I. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília, Maio de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **O ensino do gênero textual “Memórias literárias” através de sequências didáticas.** In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde produções didático-pedagógicas. Paraná: SEED, 2016. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uem_elianemarinatirapellebrasil.pdf Acessado em: 24 maio 2019.

CANDIDO, A. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.). **Direitos humanos e literatura.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

CLARA, R.; ALTENFELDER, A.H; ALMEIDA, N. *Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos.* São Paulo: Cenpec, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PEREIRA, R. M. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: Desafios para alunos e professores. In: PEREIRA, R. M. (org). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

RIBEIRO, M. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº 2, p. 113-128, jul./dez., 2002.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: ENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em 5 de maio de 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Patto. Revista Pedagógica, Porto Alegre, Ano VII, nº 29 fevereiro/abril de 2004.

STRECK, L. L. TRINDADE, A. K. **Direito e Literatura: da Realidade da Ficção à Ficção da Realidade.** São Paulo: Atlas, 2013.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1939.