



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN

DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA

O PAPEL DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
CULTURAL: DIÁLOGOS ENTRE POSSIBILIDADES DE LEITURA

DISSERTAÇÃO

Londrina

2015

DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
CULTURAL: DIÁLOGOS ENTRE POSSIBILIDADES DE LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de Concentração: Ciências Humanas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira

Londrina

2015

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação e o seu respectivo Produto Educacional estão licenciados sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

O48p Oliveira, Denise da Silva de

O papel da memória na formação da identidade cultural: diálogos entre possibilidades de leitura / Denise da Silva de Oliveira. – Londrina: [s.n.], 2015.

135f. : il.; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2015.

Bibliografia: f. 107-111

1. Identidade Social. 2. Memória. 3. Leitura. I. Oliveira, Marilu Martens, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507

DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL:
DIÁLOGOS ENTRE POSSIBILIDADES DE LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, do Programa de Mestrado em Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Durvali Emílio Fregonezi
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Maurício Cesar Menon
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Londrina, 26 de junho de 2015.

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação da DIRPPG

Para meus pais, que sempre me ajudaram a ver a importância de lutar. Que me disseram para não trancar os monstros nos armários nem as dores no peito arfante, mas sim enfrentá-los. Que brigaram comigo quando eu me dizia fraca, e me mostraram que a força não está na altura do grito, mas na nossa coragem, mesmo frente ao abismo.

AGRADECIMENTOS

Tantas pessoas fizeram parte dessa trajetória...

Agradeço a todos os professores que já lecionaram em minha caminhada, muitos deles se tornaram grande fonte de inspiração. Em especial, agradeço à minha orientadora Marilu Martens Oliveira, que possibilitou que esse sonho se tornasse um objetivo. Eu sempre imaginava como seria ter uma professora me orientando, e quando conheci a Marilu, fiquei encantada e admirada com a pessoa maravilhosa que estava entrando em meu caminho. Mesmo nas coisas mais ínfimas, eu pude contar com essa mulher incrível. Minha orientadora e grande amiga.

Meus sinceros agradecimentos pelas valiosas sugestões dos membros da Banca de Qualificação Durvali Emílio Fregonezi e Maurício Cesar Menon.

Agradeço aos alunos que me mostraram a beleza nas trapaças da memória. Sem eles, nenhuma dessas linhas seria verdadeira.

Agradeço também à UTFPR Londrina, a todos os professores e colegas do Mestrado.

Também à Escola SESI Londrina que possibilitou o estágio de docência e o desenvolvimento das minhas ideias, e à equipe da Microcamp Londrina que me apoiou na fase final da pesquisa, minha gratidão.

Aos meus amigos, os de longe e os de perto. Aos que me ouviam por horas nas esquinas da vida falando de cada ideia aqui exposta. Enfim, a todos que fizeram parte desta trajetória, que acreditaram ou desacreditaram, obrigada!

Prefiro as linhas tortas, como Deus. Em menino eu sonhava de ter uma perna mais curta (Só pra poder andar torto). Eu via o velho farmacêutico de tarde, a subir a ladeira do beco, torto e deserto... toc ploc toc ploc. Ele era um destaque.

Se eu tivesse uma perna mais curta, todo mundo haveria de olhar para mim: lá vai o menino torto subindo a ladeira do beco toc ploc toc ploc.

Eu seria um destaque. A própria sagração do Eu.
(Manuel de Barros, 2009).

OLIVEIRA, Denise da Silva de. **O papel da memória na construção da identidade cultural dos alunos:** diálogos entre possibilidades de leitura. 2015. 135 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2015.

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório, e tem como principal enfoque o trabalho com os gêneros de caráter confessional em uma escola de Londrina-PR. Dois são os temas principais que circundam toda a pesquisa: identidade cultural e memória. Tais temas, além de terem uma pesquisa teórica que os fundamenta, são a base para a composição das atividades práticas propostas. A pergunta que norteia o estudo visa a esclarecer em que medida o trabalho com os gêneros confessionais, em especial aqueles que trazem a memória como centro de discussão, pode auxiliar os alunos a apreender que suas identidades fazem parte de um emaranhado de relações sociais, caracterizando, assim, não uma identidade homogênea e estanque, mas identidades culturais. Este texto versa, portanto, sobre as Sequências Didáticas que foram elaboradas e aplicadas durante o estágio do programa de Mestrado, utilizando como *corpus* principal o romance *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Sendo assim, os dados coletados revelam a importância de serem adotadas práticas pedagógicas que tenham como principal fundamento o trabalho com as vivências dos alunos, revelando uma infinidade de possibilidades, trazendo o estudante para o centro da aprendizagem.

Palavras-chave: Gêneros confessionais. Identidade cultural. Memória. Sequência Didática. Bartolomeu Campos de Queirós.

OLIVEIRA, Denise da Silva de. **The role of memory in the construction of students' cultural identity**: dialogues between interpretation possibilities. 2015. 135 fls. Dissertação – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina 2015.

ABSTRACT

This dissertation presents the findings of a biographical and exploratory research, focusing on the work with written records of a personal, confessional character, belonging to pupils of a school in the city of Londrina, Paraná state. The two main research subjects are: cultural identity and memory. These subjects, as well as being based on a sound theory found in the academic literature, form on their turn the basis for the proposal of practical activities. The research question aims to clarify to what degree the work with such records – particularly those that bring memory to the centre of discussion - can aid the pupils into realizing that their identities are an amalgam of social relationships, therefore characterizing not an homogeneous and rigid identity, but multiple identities. This text covers the Didactic Sequences that were elaborated and applied on the course of the master's program, utilizing as its main *corpus* the romance *Vermelho Amargo*, by Bartolomeu Campos de Queirós. The collected data reveals the importance of adopting pedagogical practices that have for its basis the work with pupils' life experiences, unveiling many possibilities and at the same time bringing the students to the centre of activities.

Keywords: Confessional/Personal records. Cultural identity. Memory. Didactic Sequence. Bartolomeu Campos de Queirós.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 IDENTIDADES CAMBIÁVEIS E MEMÓRIAS SUSPEITAS	17
2.1 PARA LEMBRAR DE ESQUECER: O QUE É MEMÓRIA.....	21
2.2 A MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS ALUNOS 26	
2.3 IDENTIDADE, MEMÓRIA E GÊNEROS TEXTUAIS DE CARÁTER CONFESSIONAL.....	27
3 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS	37
3.1 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZADO.....	45
3.2 O QUE É O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM <i>EDMODO</i>	47
3.3 O <i>EDMODO</i> E OS GÊNEROS CONFESSIONAIS.....	50
4 PRODUTO EDUCACIONAL: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	54
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: RECORDAÇÕES DE INFÂNCIA.....	58
4.1.1 Justificativa.....	59
4.1.2 1ª Etapa – Motivação (2 aulas).....	61
4.1.3 2ª Etapa – Introdução (4 aulas).....	62
4.1.4 3ª Etapa – Desenvolvimento (24 aulas).....	67
4.1.5 4ª Etapa – Avaliação.....	79
5 A CONSTRUÇÃO CONTÍNUA DOS SABERES: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS OBTIDOS	80
5.1 RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.....	82
5.1.1 1ª Etapa – Motivação (2 Aulas).....	82
5.1.2 2ª Etapa – Introdução (4 aulas).....	85
5.1.3 3ª Etapa – Desenvolvimento (24 aulas).....	86
5.1.4 Primeira interpretação.....	88
5.1.5 Contextualização.....	89
5.1.6 Segunda Interpretação.....	90
5.1.7 Expansão.....	91
5.1.8 4ª Etapa – Avaliação.....	92
5.1.9 Resultados Preliminares.....	92
5.2 APREENSÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	93
5.2.1 Atividade Inicial: Relato das Memórias de Infância.....	93
5.2.2 O Processo de Leitura e Interpretação da Obra <i>Vermelho Amargo</i>	100
5.2.3 A Criação do Livro de Memórias.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS: TÉRMINO DO PERCURSO	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE	112
ANEXOS	120

1 INTRODUÇÃO

Quem é aquele sujeito que caminha a passos lentos, sem um compasso certo, ora olhando ao redor para certificar-se de que não está chamando atenção para si em demasia, ora se desviando por ruas suspeitas para fugir do olhar de um ou outro curioso que se dá conta desse ímpar andando por aí. Ainda que ele esteja em qualquer lugar, no meio de uma multidão ou sozinho, fazendo qualquer coisa banal, quem o olhar com mais atenção saberá que ele parece um pouco estrangeiro, e não está ali nem lá, mas em qualquer outro lugar que ele mesmo desconhece. Ele continua caminhando, talvez tentando lembrar-se de um passado longínquo, mas somente enxerga borrões, histórias desconexas, sabe-se lá se ele as viveu ou apenas inventou essas memórias para si.

Este meu olhar procura por identidades que se desdobram, memórias disformes e sujeitos que se evadem e se buscam. E como encontrá-los?

Identidade cultural, memória e gêneros confessionais. Estes são os três termos-chave desta dissertação, concretizados em um trabalho com Sequências Didáticas. Para esclarecer em que momento eles irão se imbricar, é necessário, primeiramente, conceituá-los.

O que é a identidade cultural diante do panorama contemporâneo da sociedade? Ainda que eu tentasse, não seria possível traçar e fazer emergir a identidade do sujeito ou de um grupo por meio de elementos, símbolos e práticas que o compõem e o localizam em determinado tempo e espaço, pois estaria assim generalizando esses elementos identitários. E, caso o fizesse, estaria cristalizando as identidades, os locais e os papéis sociais, afirmando que são comuns a praticamente todos os sujeitos ou grupos.

No contexto contemporâneo, a identidade cultural talvez não possa ser apresentada de maneira tão clara e precisa em razão de os elementos identitários serem bastante variados, inconstantes e plurais. Assim, identificar seria também condicionar e limitar.

Os traços comuns ou mesmo de caráter diferenciador dos indivíduos perpassam os impactos das relações sociais, que ora se articulam com a cultura, ora com o contexto social. Mas o termo cultura aqui será apresentado e pensado a partir de um processo de desmitificação de uma cultura central, levando-se em conta que

essa perspectiva pode expandir e recriar as antigas concepções centralizadoras, bem como a ideia de hegemonia cultural.

A cultura, assim como os sujeitos, transforma-se cotidianamente. Stuart Hall (2003, p. 43) afirma, na obra *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, que há um movimento ininterrupto de produção cultural.

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu 'trabalho produtivo'. Depende de um conhecimento da tradição enquanto 'o mesmo em mutação' e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse 'desvio através de seus passados' faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

A ideia de Hall traz duas questões fundamentais para este estudo. A primeira diz respeito ao *processo ininterrupto de criação cultural*, levando em conta a tradição e a mudança. Dessa maneira, é possível pensar em um movimento fluído de passagem, modificando a ideia do "ser" para o "tornar-se", revelando, então, um constante confronto entre o velho e o novo.

A segunda questão fundamentada pelo autor é basilar para se compreender os estudos das identidades culturais, uma vez que nossa apreensão de cultura representa um conjunto de significados e significantes que, por meio da tradição, situa-nos, evocando um sentido amplo. Ou seja, há um *processo de metamorfose*, pois se recriam conceitos e os lugares-comuns abrem espaço para novos sujeitos.

A cada novo devir da sociedade abre-se um caminho distinto e, ainda que esteja ancorado em tradições, ele é o resultado de uma reconstrução ininterrupta do cotidiano. Nesse sentido, as identidades deixam de ser vistas como organismos completos, passando a tornarem-se processos de contestação de paradigmas.

Quando falo de alunos, não posso generalizar ou mesmo dividi-los em grupos, visto que não há um único tipo, uma única identidade, um único papel ou um único lugar que os defina. Cada aluno é parte integrante e, ao mesmo tempo, excludente de uma identidade cultural; suas características (físicas, sociais, conhecimentos) localizam-no como indivíduo e o posicionam no papel de aluno.

Mas, como diferenciá-los ou mesmo auxiliá-los para que percebam estar inclusos nesses processos culturais em formação? Ora, eles próprios estão em formação, suas vivências transfiguram a essência do trânsito e, nesse sentido, são as marcas desse percurso, constituintes da matéria de uma memória. Logo, cabe afirmar que, apesar das escolhas que levam em conta a coletividade, a experiência do “eu” é o eixo basilar do indivíduo, ainda que sempre enuncie dialogicamente o outro.

Dessa maneira, a investigação que ora se apresenta terá como embasamento os estudos de Stuart Hall (2000) no que concerne à discussão acerca de cultura e de identidade cultural. Também sobre esse tema serão apresentados e discutidos os apontamentos de José Manuel de Oliveira Mendes (2002), afunilando a questão das identidades. Já as apreensões sobre memória estão baseadas principalmente nos estudos de Marilena Chauí (2001), Henri Bergson (1999) e Maurice Halbwachs (2006).

No âmbito educacional, esta dissertação tem como pilar basilar as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa do Paraná (2008) – as DCE – e os estudos de João Wanderley Geraldi (1997), levando em conta uma possibilidade de redimensionar o trabalho com leitura e literatura, buscando, por vezes, extrapolar os mecanismos que não cercam a realidade dos alunos.

Na segunda seção da pesquisa, apresento uma fundamentação teórica sobre identidade cultural e memória, atrelando, na sequência, a questão do caráter memorialístico ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Apresento, também, as relações entre memória, identidade cultural e os gêneros confessionais, trazendo embasamento para o trabalho em sala de aula a partir das Sequências Didáticas - SD.

Na terceira seção discuto a relação entre ensino e tecnologia, conceituando e explicando a escolha da rede social *Edmodo*. Apresento, também, os procedimentos metodológicos que foram necessários para a realização do estudo e, por fim, traço um panorama sobre a realização do estágio de docência, analisando as propostas de produção textual de alunos e o impacto no processo de aquisição do conhecimento.

Já na quarta seção, busquei apresentar o produto educacional desta dissertação, elucidando a escolha por Sequências Didáticas Expandidas - SDE, bem como apresentando a sequência aplicada no estágio de docência.

Na última seção apresento os procedimentos metodológicos necessários para o desenvolvimento deste empreendimento, bem como os dados coletados a partir do estágio de docência, articulando-os à questões pertinentes aos conceitos de memória e identidade cultural.

Compreendo que procedimentos descontextualizados não estimulam a compreensão das relações internas que o texto estabelece em sua tessitura. Assim, esta pesquisa buscou levar o aluno a dialogar com suas produções e as obras apresentadas, tendo como base conhecimentos prévios da turma, possibilitando que tanto a leitura como a produção textual se tornem dinâmicas e significativas em sua vida.

Com base nesses apontamentos, surgiu uma questão: em que medida o trabalho com os gêneros confessionais – e, em especial, aqueles que trazem a memória como centro de discussão – pode auxiliar os alunos a apreender que suas identidades fazem parte de um emaranhado de relações sociais, caracterizando, assim, não uma identidade homogênea e estanque, mas identidades culturais?

A proposição elencada recorre às minhas vivências como educadora. Desejando verificar a eficiência das minhas propostas em sala de aula e, até mesmo, se elas efetivamente eram viáveis e dotadas de um caráter científico, iniciei a pesquisa que ora se apresenta. Neste texto, exponho o processo de uma investigação sobre como podem ser utilizados os gêneros textuais de caráter confessional, na intenção tanto de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, como, também, para a elucidação das identidades culturais que compõem a coletividade dos alunos.

Meu principal enfoque foi atrelar, aos gêneros confessionais, temas relacionados à memória, na intenção de ver emergir possibilidades identitárias que os alunos sequer supunham possuir. Dessa maneira, os textos memorialísticos (literários ou não) foram a bússola da minha caminhada.

No início da pesquisa, minha orientadora e eu pensamos em algumas hipóteses sobre o percurso que eu havia feito até então, e como ele ocorreria daquele ponto em diante. Dada a importância de serem discutidas e repensadas vivências pedagógicas nas quais os educandos se reconheçam enquanto agentes ativos das ações, uma das hipóteses era a de que o trabalho com os gêneros confessionais pudesse auxiliar o processo de ensino e aprendizagem no sentido de contextualizar atividades relacionadas à leitura, interpretação e produção textual.

Isto porque o trato pedagógico levaria em conta a multiplicidade advinda do conhecimento de mundo dos alunos, corroborando os apontamentos contidos nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa acerca da necessidade de serem vivenciadas práticas sociais efetivas no ambiente escolar. Dessa forma, surgiu a necessidade eminente de iniciar um trabalho a partir de múltiplas linguagens, pois, assim, seria possível que os alunos se envolvessem com práticas discursivas de diferentes esferas sociais, ampliando o caráter intertextual do texto (PARANÁ, 2008).

Outra hipótese elencada dizia respeito ao uso de mídias digitais para o trabalho com as diferentes modalidades – escritas e orais – de produções de caráter confessional. O uso de suportes tecnológicos para auxiliar e otimizar a aprendizagem dos alunos, especificamente quando levadas em conta especificidades das vivências pessoais dos educandos, poderia contribuir para que estes alunos percebessem não apenas que os conteúdos por eles estudados relacionavam-se com seus cotidianos, mas, sobretudo, ser a escola também um local de troca de saberes, no qual suas ideias e opiniões podem ser coletivizadas e levadas em conta de maneira efetiva.

A partir dessas hipóteses, tracei objetivos para minha proposta, visando, então, a refletir sobre as maneiras pelas quais o trabalho com os gêneros textuais de caráter confessional poderiam auxiliar os educandos a vivenciarem práticas pedagógicas nas quais seriam o centro das ações. Dessa maneira, esses alunos poderiam ver elucidadas suas próprias identidades culturais, visto que fariam parte de um processo no qual eles construiriam o conhecimento de maneira efetiva, já que seus saberes eram levados em conta.

De forma específica, busquei verificar *in loco* qual a reação dos discentes quando tivessem contato com os gêneros confessionais, registrando quais atividades tiveram maior efetividade neste processo.

Também objetivei criar Sequências Didáticas Expandidas baseadas na perspectiva de Letramento Literário, proposta por Rildo Cosson (2006) na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, e com as vivências pedagógicas que foram mais produtivas, atrelando-se a elas os conceitos teóricos utilizados, bem como exemplos das produções feitas pelos alunos. Outrossim, pretendi desenvolver um trabalho com a rede social *Edmodo*, possibilitando que os alunos interagissem e

publicassem suas produções, lessem os textos de outros alunos e participassem de diversas atividades *on-line*.

Sempre pensei que a educação vai muito além da dimensão dos processos metodológicos. Ela é a possibilidade que os educadores têm para auxiliar os alunos a ultrapassarem seus próprios limites, visualizando, a partir de uma realidade limitada, possibilidades incomensuráveis. Dessa maneira, quando ingressei no Programa de Mestrado da UTFPR, meu objetivo primordial era desenvolver uma pesquisa na qual os alunos fossem a peça fundamental de todo o processo.

A partir de minhas experiências em sala de aula, comecei a perceber a importância de atrelar, aos conteúdos curriculares, temas e questões que possibilitassem aos estudantes desenvolver tanto sua individualidade como, também, a noção de vida em sociedade. Passei a trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa com temas relacionados às suas vivências, tomando sempre o cuidado para não invadir a privacidade de cada um.

Pouco tempo depois, os resultados começaram a aparecer, pois eles, ao se perceberem o centro das atividades, começaram a interferir positivamente no processo de ampliação do conhecimento. Entravam na sala de aula e sabiam que ali suas histórias e vivências eram importantes, ali sabiam que cada pensamento era valorizado.

Foi aí que a identidade e os gêneros confessionais passaram a fazer parte das minhas práticas pedagógicas. Iniciei um processo de aprimoramento de atividades como as *cartas a si mesmo*; a confecção de um *livro de relatos e memórias*; a própria constituição da *árvore genealógica*, a partir de uma perspectiva de vivências e não apenas de parentesco; a *troca de cartas* entre alunos de diferentes contextos sociais e até mesmo geográficos; e a *criação de espaços virtuais*, nos quais poderiam expressar suas ideias.

Essas foram algumas atividades que geraram resultados surpreendentes, pois eles não apenas se expressaram e trabalharam com os conhecimentos textuais e linguísticos para desenvolver as propostas: o que ocorreu foi um trabalho com a compreensão de si e do mundo.

Acredito que propostas de atividades que levem em conta práticas discursivas que dialoguem com o contexto no qual serão apresentadas e a própria ideia de se pensar a linguagem como elemento constituinte e, ao mesmo tempo,

constituído pela língua demandam uma profunda relação com as instâncias pessoais/coletivizadas, nas quais os alunos estão envolvidos.

A partir daí, é possível relacionar as questões de linguagem ao emaranhado de relações sociais/culturais dos indivíduos, levando em conta não somente o caráter primeiro da profusão de ideias, mas, sobretudo, das múltiplas relações sociais que a linguagem promove e, assim, é definida, determinando também a identidade cultural de seus falantes.

Dessa maneira, vislumbrar as modalidades escrita e falada, atreladas às produções de caráter identitário, permite entrever o discurso enquanto fomentador não apenas da experiência humana, mas, sobretudo, como um elo entre o aprendizado e as práticas discursivas advindas desse processo.

A identidade cultural dos jovens pode ser compreendida como elemento de junção e confirmação de que existe um traço comum entre os diversos grupos sociais nos quais os alunos se circunscrevem. Nesse sentido, a língua constitui-se em elemento fundamental dessa identidade, pois é por meio dela que os indivíduos se expressam, denotando que, mesmo dentro de uma perspectiva de individualidade, há esse elemento comunicativo, capaz de promover relações de igualdade e diferença entre as pessoas.

É, portanto, fundamental esclarecer a importância de serem trabalhadas formas discursivas que dialoguem direta ou indiretamente com as vivências de seus atores, contribuindo, assim, para que eles tanto se reconheçam como agentes de suas histórias bem como se posicionem também como criadores, e não somente espectadores, do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura.

Dentro dessa perspectiva histórico-social, trabalhar em sala de aula com a identidade e a memória denota a necessidade de atrelar às atividades formas e conteúdos nos quais os alunos possam expressar suas individualidades. Os gêneros confessionais configuram-se, portanto, como um lugar no qual as subjetividades dos alunos não são meramente reveladas a colegas com os quais eles não têm contato. Essas possibilidades identitárias carregam consigo um emaranhado de relações sociais e individuais, cada qual com sua importância e múltiplos significados.

Na verdade, a identidade desses educandos se constrói a partir da enunciação, pois os alunos veem no diálogo com o outro uma possibilidade de construir a si mesmos em um movimento fluído e inacabado. O que ocorre é um

trabalho com a compreensão, com o resgate de memórias individuais e históricas, pois suas identidades nada mais são do que a celebração móvel de suas vivências.

E começa a busca.

2 IDENTIDADES CAMBIÁVEIS E MEMÓRIAS SUSPEITAS

Preciso acreditar num mundo fora da minha mente. E que minhas ações ainda têm um significado. Mesmo que eu não me lembre delas. Preciso acreditar que, ao fechar meus olhos, o mundo continua aqui. Acredito que o mundo continua aqui? Continua a existir? Sim. Todos precisam de espelhos para se lembrarem de quem são. Não sou diferente. Onde eu estava? (AMNÉSIA: Christopher Nolan, 2000).

Esta primeira parte da pesquisa traz o alicerce teórico que fundamenta toda a ação docente proposta. Tendo como enfoque uma discussão sobre identidade cultural e memória, apresento as obras e os autores sobre os quais me ancorei para fundamentar minhas práticas pedagógicas.

“Quem precisa de identidade?” é o título de um dos três ensaios de Stuart Hall (2000), do livro *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, que aborda a questão da identidade e da diferença, alicerces das teorias sociais e das práticas políticas da contemporaneidade.

Debruçar-se sobre as complexas questões atreladas à ideia de identidade é entrever que os antigos fundamentos da identidade (trabalho, família, religião, sexo e outros) se encontram em um período de entrecchoque e conseqüente crise. Para Hall (2000), há uma propagação de novos grupos culturais que procuram afirmar suas identidades, muitas vezes tão distintas daquelas até então padronizadas pelo meio social. Dessa maneira, além da constatação da quebra de diversos paradigmas sociais, esses grupos acabam por colocar em dúvida a posição privilegiada das identidades até então hegemônicas.

Tendo como ponto de partida as concepções teóricas de Stuart Hall, esta seção, ainda que não possa esclarecer o questionamento acerca de quem precisa de identidade, traçará contornos sobre a questão apresentada, não simplesmente em tom de celebração, mas, sobretudo, problematizando o tema e relacionando-o à realidade escolar e seus diversos matizes.

O eixo basilar da discussão sobre a identidade, tanto de forma individual como coletivamente, é expressão de diferença e descoberta do outro, buscando refletir sobre questões identitárias, e tem como premissa um percurso que ora é fronteiro do plano individual ora do coletivo. Dessa maneira, cabe dizer que, assim

como as identidades podem ser mutáveis e até mesmo suspeitas, dado o momento de instabilidade apontado pelo autor, assim também são essas fronteiras.

Hall (2006), ao esboçar possíveis perfis sobre os sujeitos que se configuram em um período que tem marcado um colapso no conceito de identidade, afirma que, antes de configurar-se como uma crise, esse momento faz parte de um processo maior de mudanças sociais. Logo, é possível intuir que:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada 'crise de identidade' é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

Assim como Hall, vários são os teóricos que abordam em suas teses a questão da identidade diante de um declínio social, emblematizando o sujeito de várias maneiras, devido às constantes transformações e impermanências da modernidade. Há estudos que apresentam uma identidade fixa/permanente, outros analisam os rompimentos/deslocamentos a que os indivíduos são submetidos. E, sob esse olhar, há uma inserção de novas culturas e, entre elas, as que se opõem às convenções patriarcais.

Fundamentando a identidade a partir de um ponto de vista histórico, assinalo que a segunda metade do século XX foi palco de um processo de mudança, acompanhado pela aceleração avassaladora das tecnologias, que tanto se relaciona ao homem quanto ao mundo, resultando em novos modos de se pensar a sociedade e suas instituições, substituindo antigos paradigmas por outros, talvez menos dogmáticos, fechados e categorizantes.

Desse modo, há, então, uma nova diretriz de pensamento – a da diversidade –; conceitos artísticos passam a ser incorporados a produtos culturais, descaracterizando, até certo ponto, as fronteiras entre arte e cultura de massa. Porém, para adentrar nessa questão, seria necessário discorrer longamente sobre a condição da pós-modernidade, e como este não é o enfoque da pesquisa, atenho-me a relacionar as mudanças do panorama social à questão da literatura e dos sujeitos.

No que concerne à literatura, dado seu caráter eminentemente discursivo, é possível perceber que ela é um espaço no qual as localizações do sujeito e as

construções da identidade afloram, permitindo uma visualização clara de como os indivíduos de épocas diversas concebiam e construíaam suas identidades. É claro que a obra literária não deve ser entendida sob o manto reflexivo da realidade; porém, há uma emblematização dos indivíduos.

Stuart Hall (2006) aponta que as variáveis se imbricam no processo de formação de identidade, tanto cultural como social, culminando no ponto de ser uma representação de algo em constante transformação.

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 a sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre sendo formada (HALL, 2006, p. 38).

O autor concentra sua discussão na problemática da formação da identidade e da subjetividade, uma vez que as identidades passam a ser conceitos processuais. Quando penso nos traços que me identificam e me individualizam, preciso recorrer também àqueles que me posicionam como parte de sistemas sociais e históricos e, nesse sentido, dada a (im)possibilidade de definir uma identidade una, nos tornamos sujeitos culturais.

Apono, então, que a identidade cultural não é fixa, é sempre heterogênea; entretanto, sendo ela objeto resultante de formações históricas específicas, repleta de histórias e repertórios culturais também específicos, acaba por constituir um "posicionamento, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade" (HALL, 2003, p. 433).

É preciso apreender que as construções de identidade são marcadas por especificidades e, desse modo, é necessário compreendê-las no interior de sua forma de produção: seja em locais históricos e institucionais definidos, seja em formações e práticas discursivas próprias, ou ainda, em estratégias particulares. Essas definições identitárias culturais resultam muito mais da marca da exclusão e emblematização da diferença do que de uma unidade idêntica.

Caracterizada pela diferença, a sociedade é perpassada por distintas posições de sujeito. Dessa maneira, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. É a reflexividade que as sociedades possibilitam, posto que não apresentam somente um centro, mas vários, ou que estão a cada momento sendo descentradas, deslocadas para fora de si mesmas.

O que ocorre é a desarticulação das identidades estáveis do passado, abrindo também possibilidades novas de articulações, como a criação de novas identidades, novos sujeitos, a que se pode denominar de “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação” (HALL, 2003, p. 18). Logo, desconjuntando as identidades estáveis do passado, apoiadas em suas tradições e estruturas, a modernidade e suas transformações buscam recolocar esse novo sujeito na sociedade. E, diante desse panorama, esclareço que o termo identidade pode ser compreendido como o

[...] ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais dos discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’ (HALL, 2000, p. 111, grifo do autor).

As conceituações sobre a identidade nas quais esta dissertação se fundamenta levam em conta, também, a concepção dinâmica da identidade apresentada por José Manuel de Oliveira Mendes (2002, p. 522), pois, para ele, as identidades “constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos e institucionais específicos, em formações práticas e discursivas específicas e por estratégias enunciativas precisas”.

Observo que, corroborando o conceito atribuído por Stuart Hall, a identidade, para Mendes (2002, p. 504), é “socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interações sociais”. Em seu artigo *O desafio das identidades*, o autor afirma que aquilo que origina as identidades, sendo sua base, são “os acidentes, as fricções, os erros, o caos”, de modo que “o indivíduo forma a sua identidade não da reprodução pelo idêntico oriunda da socialização familiar, do grupo de amigos, etc., mas sim do ruído social, dos conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização” (MENDES, 2002, p. 505).

Com efeito, sua visão aproxima-se, em alguns aspectos, à de Hall, no sentido de que rasuras e ruído social são os elementos basilares da construção identitária dos indivíduos. Assim, fundamentado nas concepções de Foucault, o autor evidencia que a construção identitária surge a partir do ruído social, das relações vivenciadas entre os “diferentes agentes e lugares de socialização”.

Tomando como base a ideia de que discurso é uma prática social e também

constitutiva da realidade, é possível verificar, recuperando a afirmação de J. M. O. Mendes (2002, p. 503), que

[...] a identidade é um conceito crucial, porque funciona como articulador, como ponto de ligação entre os discursos e as práticas que procuram interpelar-nos, falar-nos ou colocar-nos no nosso lugar enquanto sujeitos sociais de discursos particulares, por um lado, e, por outro, os processos que produzem a subjetividade, que nos constroem como sujeitos que podem falar e ser falados.

E a memória? Esta pode se individual e social ao mesmo tempo, pois traz as lembranças, muitas vezes desconexas, de histórias que formam um mosaico identitário. A memória ajuda os indivíduos a se lembrarem de quem são, ou os ludibria com imagens borradas daquilo que já foram.

2.1 PARA LEMBRAR DE ESQUECER: O QUE É MEMÓRIA

A verdade está perdida entre todas as contradições e disparates. Quando vier à procura do que o passado enterrou, é preciso saber que estará às portas de uma terra em que a memória não pode ser exumada, pois o segredo, sendo o único bem que se leva para o túmulo, é também a única herança que se deixa aos que ficam, como você e eu, à espera de um sentido, nem que seja pela suposição do mistério, para acabar morrendo de curiosidade.
(CARVALHO, 2006, p. 6).

Na tradição oral, a memória pode ser comparada a um “livro”, no qual guardamos o que não podemos esquecer. Ela está estreitamente ligada aos segredos do tempo, pois cada conhecimento, cada fato está ali depositado, como a relíquia da verdade, na forma da palavra, das imagens e dos sentidos. As histórias vão ocorrendo e seguindo um curso linear, porém, há desvio, brechas e becos sem saída e, a cada vez que os destinos da palavra se tornam escusos, nossa memória se fragmenta, e precisa inventar-se a si mesma.

Sendo assim, memória e invenção caminham juntas, e, conforme os apontamentos de Adélia Bezzera de Meneses (2004) sobre a origem da memória, intitulados *Do poder da palavra*, tomamos conhecimento de que “no panteão grego,

a Memória, ‘Mnemosyne’, é uma deusa, filha de Urano e de Gaia, irmã de Chronos e de Okeanos — a memória filha do céu e da terra, irmã do tempo e do oceano: todas, metáforas de infinitude” (MENESES, 2004, p. 133-162).

Mnemosyne seria a mãe das musas protetoras das Artes e da História e, nesse sentido, é possível pensar que a memória e o esquecimento atuam de maneira a representar a infinitude, uma vez que, conforme nos apresenta a estudiosa Marilena Chauí (2001, p. 126), ela é “inseparável do sentimento do tempo ou da percepção/experiência do tempo como algo que escoou ou passa”.

Dessa forma, o conceito de memória será aqui articulado a partir de dois pilares: a invenção e o tempo, levando em conta a ideia de que, mesmo que nosso cérebro registre tudo, a memória nos revela apenas aquilo que possui significado, um sentido inominado.

Se, por um lado, a memória é reflexo daquilo que foi vivido, ela também é fragmento da história do mundo, de lembranças que são preenchidas com o conhecimento do universo, de histórias que não foram vividas, mas que podem ter sido sonhadas, lidas, vistas, sussurradas. E, assim, cada um de nós se torna detentor de uma parcela de saberes do mundo, de memórias suspeitas e entrecortadas, mas todas elas partes da narrativa dos tempos.

O filósofo francês Henri Bergson (1999) assinala dois tipos de memória: a primeira, denominada “memória-hábito”, adquirida por meio da repetição –como ocorre na *Odisséia*, de Homero (1978) – e que nela representa um forte traço de oralidade, ou, ainda, o refrão de uma música. O segundo tipo de memória, é a “memória-pura”, pois não precisa de repetição para conservar uma lembrança, revelando um valor afetivo em relação àquilo que é recordado.

A invenção e o tempo podem, ainda, ir ao encontro da questão da “experiência”, vastamente estudada por Walter Benjamin (1994). Para o teórico alemão, a constituição do homem enquanto agente-testemunha de seu tempo encaminha-o primordialmente ao ato comunicativo. E este esforço para que a interação e mesmo a tradição possam perdurar é o elemento que viabiliza a vida em sociedade. Isto porque o próprio conceito de nação está relacionado à amplitude, multiplicidade e riqueza das relações humanas.

No texto *O Narrador*, Benjamin (1994) discute o ato de narrar como elemento de experiência humana, trazendo à tona a ideia de que há um declínio da experiência em razão da superficialidade das ações orais. Essa

incomunicabilidade resulta em uma expressão mais superficial da memória, pois recorre à constituição do romance, objeto encerrado em um livro e escrito por um autor solitário. Nesse sentido, a memória perde um pouco a noção de coletividade e até mesmo sua capacidade inventiva, uma vez que a história se torna um produto acabado.

Sem experiência não há invenção, tampouco o tempo trará memórias difusas e mesmo contraditórias. O autor discute, ainda, a ideia de que a informação parece ter tomado o lugar da narração e, conseqüentemente, há um enfraquecimento da linguagem e das recorrências à memória. Sendo o pensamento uma filosofia da linguagem, Benjamin afirma que as palavras/manifestações linguísticas podem ser entendidas como revelações simbólicas do espírito humano.

A assertiva acima pode ser verificada no texto *Sobre a linguagem em geral, sobre a linguagem humana*, no qual o autor afirma:

A essência lingüística das coisas é a sua linguagem. Esta frase, aplicada ao homem, significa: a essência lingüística do homem é a sua linguagem. Isto é, o homem comunica a sua própria essência espiritual na sua linguagem. Mas, a linguagem do homem fala por palavras. O homem comunica, pois, a sua própria essência espiritual (na medida em que é comunicável), denominando todas as coisas (BENJAMIN, 1992, p. 180).

A história da civilização revela que, mesmo anterior ao advento da escrita, a indigência pela perpetuação dos acontecimentos encaminhou o homem às narrações de suas histórias, sejam elas verossímeis ou reflexos de sua *psique* imaginativa. Em outras palavras, pode-se afirmar que o registro das civilizações anteriores às manifestações da grafia deu-se quase que exclusivamente a partir da memória do povo e da ânsia por passar adiante fatos que pudessem desvelar que o mundo teve testemunhas para eternizá-lo no imaginário coletivo.

Dessa maneira, as memórias advindas da experiência narrada permitem que a civilização não se perca em meio à infindável rede de comunicação rasa na qual parece absorta. A narração, para Benjamin (1994), está atrelada à formação do sujeito, pois é a rememoração e a retomada da palavra que evita a morte de um passado que desapareceria no silêncio e no esquecimento.

Se a memória é resultado dos processos de lembrança e do recontar da experiência, ela pode, então, ser apreendida, conforme assinala o sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006), como um fenômeno social, pois está associada ao

exercício da consciência, uma vez que a reflexão precede a evocação da lembrança. O autor considera que o ser humano não se lembra sozinho, visto que a memória é produto da sociedade em que vivemos.

Sendo assim, não há uma memória estritamente individual, pois, segundo Halbwachs (2006, p. 36), “só temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo”. É importante afirmar então que, assim como as identidades, a memória também tem um caráter social, pois ela não é apenas uma reprodução das experiências passadas, mas, sobretudo, uma forma construtiva que é passível de se concretizar a partir delas no presente.

Para Jeanne Marie Gagnebin (2012, p. 35), “o verdadeiro lembrar, a rememoração, salva o passado, porque procede não só à sua conservação, mas lhe assinala um lugar preciso de sepultura no chão do presente, possibilitando o luto e a continuação da vida”. A história só existe porque há alguém a lembrar-se dela e que continua contando suas versões de algo que lembra ou que vivenciou.

Halbwachs (2004), em *Los marcos sociales de la memoria*, recupera a questão da memória individual sob a ótica social, relacionando-a aos grupos sociais. Para ele, existe uma memória individual, porém, ela tem como alicerce fundamental os quadros sociais, estando ligada às representações coletivas estabelecidas por grupos sociais. Esses “quadros sociais” são “sistemas de representações” e, neles, a memória é constituída de imagens, esquemas do passado.

Sob este ponto de vista, retomo a ideia da invenção e do tempo, visto que os indivíduos não se recordam sozinhos, uma vez que as rememorações são resultado desses quadros adquiridos na convivência social (grupo profissional, familiar ou social). Portanto, a memória somente existe a partir dos quadros sociais, e não apenas de sentimentos individuais e, nesse processo, cada um inventa para si e para o mundo a própria história dos tempos, tomando como referência as estruturas simbólicas e culturais do grupo.

A memória é, então, um processo de seleção e escolha, e cada um recorda aquilo que considera importante para a coletividade, fazendo emergir uma formação identitária a partir dessas experiências coletivas. Aí surge, portanto, uma forma simbólica de identidade cultural. A memória pode representar, assim, a consciência de um sentimento de identidade, permitindo identificar os grupos e suas tantas distinções e pontos de encontro.

Dessa forma, descobrir-se em um grupo, ou em vários, é uma forma de situar-se a partir dos contrastes, já que a identidade cultural está marcada pela diferença, ou seja, posso perceber uma identidade cultural no momento em que a confronto com outra. Isso também quer dizer que a identidade cultural, assim como a memória, é essencial para a manutenção das culturas. Lembranças que, por vezes, atravessam a história de uma vida, de sua memória e de seus espaços.

Por outro lado, em decorrência das ininterruptas transformações da sociedade, fortemente pautada na cultura de produtos culturais, essa ideia de memória coletiva precisa ser analisada de forma cautelosa, visto que há um declínio da ideia de identidade única, assim como a de grupos sociais definidos. Nesse sentido, essa ampliação e homogeneização de culturas e memórias faz pensar que cada uma das recorrências aos mecanismos de lembranças, sejam os individuais ou os coletivos, relevam uma multiplicidade de sensações, pois representam as identidades culturais de sujeitos múltiplos.

A memória está estreitamente ligada à ideia de continuidade, visto que, conforme Andreas Huyssen (2002, p. 20), o enfoque sobre a memória “é energizado subliminarmente pelo desejo de nos ancorar em um mundo caracterizado por uma crescente instabilidade do tempo e pelo fraturamento do espaço vivido”. O teórico entende que a concepção do tempo e do espaço nas sociedades evidencia uma memória dramática e socialmente construída. Para ele, a memória é sempre transitória, não confiável e passível de esquecimento, “humana e social”.

Portanto, é possível verificar a relação que se estabelece entre o conceito de identidade e memória no que diz respeito à formação identitária do sujeito e, conseqüentemente, à formação da sua subjetividade. Vale considerar, também, a afirmação do sociólogo português Boaventura S. Santos (2002, p. 75), quando propõe que a formação das identidades em tempos de globalização se move pelo “direito de ser(mos) iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Fredric Jameson (2014), ao ser questionado em conferência no evento *Fronteiras do Pensamento*, em 2011, sobre o papel da memória na Pós-modernidade, responde de maneira cômica que os homens não precisam mais ter memória, pois ela está armazenada no computador. E esta constatação reitera a questão da coletividade e da violência não de indivíduos que fazem parte de grupos, porém de grupos nos quais estes indivíduos não se enquadram, ainda que

compactuem da mesma necessidade de encontro com algo interno que fora externalizado por eles. A experiência, por conseguinte, pode ser ouvida, assistida ou lida, de maneira decodificada, por meio dos aparatos midiáticos.

Assinalo, também, que o esquecimento, assim como a memória, é fundamental para compreender a identidade, pois o ato de lembrar recorre automaticamente ao perigo de esquecer, ao risco do desaparecimento gradual da história, trazendo a invenção como aliada e o tempo como principal vilão, anulando os referenciais de uma vida.

A memória é fonte de ligação social, pois integra o presente ao passado, projetando ainda o futuro. Ela é o elemento que situa os indivíduos, proporcionando o reconhecimento e o reencontro, trazendo novos significados e sentidos para as histórias. Lembrar é saciar a vida de faltas inominadas e, ainda que os sujeitos possuam a faculdade do recordar-esquecer, acabam tornando-se servos da memória. E ela permanece. Tão subjetiva e, ao mesmo tempo, essencial para a identidade e a perpetuação da vida na sociedade.

2.2 A MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS ALUNOS

Se a memória permite que os sujeitos descubram-se a si mesmos e o mundo que os cerca, revelando a importância da experiência para a formação intelectual, social e cultural, é ela o tema central das SD que serão apresentadas e analisadas nesta pesquisa, configurando o produto educacional da dissertação. E como a memória pode ser trabalhada em sala de aula?

É a partir da década de 20 que autores como Halbwachs, Bartlett e Vigotski começam a produzir questionamentos acerca da aparente tendência biologizante do estudo da memória, aquele que trazia a recordação como sendo um pensamento linear. Dessa maneira, esses autores trouxeram para o debate sobre memória outro enfoque, atribuindo a ela um caráter cultural e social.

Para Bartlett (apud BRAGA, 2000), a recordação pode ser entendida como sendo uma função interdependente no que diz respeito à percepção, imaginação e ao pensamento construtivo. Perceber é o ponto de início do processo de recordar, e a imaginação, somada à invenção, contribui com os processos mnemônicos. Para o

autor, os conteúdos e a forma de recordar são, na maioria das vezes, determinados por influências sociais. Sendo assim, reitero minha asserção sobre a importância das tendências sociais para a formação de uma memória, pois torna-se evidente o papel do meio social para a ativação das recordações individuais.

Halbwachs (2006) considera a memória essencialmente coletiva, sendo constituída por meio de testemunhos externos que a confirmam ou, ainda, refutam as recordações dos indivíduos. Dessa maneira, a ideia de grupo é fundamental para a compreensão sobre memória, pois é no coletivo que se encontra o ponto de contato entre as memórias individuais, fazendo emergir noções comuns a todos os membros do grupo. Mas, isso não quer dizer que a lembrança também seja coletiva, visto que o caráter único da memória se dá em razão de que cada indivíduo se situa em um determinado limiar de correntes do pensamento coletivo, e estas, por sua vez, se entrecruzam de diversos modos.

E os alunos? Como a memória pode auxiliá-los a perceberem-se parte de uma série de grupos sociais, que influenciam direta ou indiretamente sua formação como indivíduos?

Para aclarar essa questão é necessário entender que, por conta da multiplicidade de instâncias que atuam na formação dos alunos, a memória, para eles, representa o recontar de suas vivências, relevando traços de sua personalidade e possibilidades de encontros consigo mesmos. Recorrer a uma memória é confessar a própria vida.

2.3 IDENTIDADE, MEMÓRIA E GÊNEROS TEXTUAIS DE CARÁTER CONFSSIONAL

A literatura pode ser uma forma de confissão, um meio de expressar histórias as quais, ainda que nunca possam ocorrer de verdade, vivem livres no imaginário de seus autores. Assim como a literatura, as artes de maneira geral representam uma confissão do artista, pois ele revela ao mundo algo que era somente seu, mas que também pertence ao universo. É como se ele pudesse filtrar as emoções e as memórias do mundo em um objeto acabado que, ao mesmo tempo, é marca de sua individualidade e identidade do mundo.

Mas, quem somos nós para podermos ser retratados pelo artista? A viagem que propõe o encontro com critérios, ou mesmo indícios, daquilo que o homem é, sua essência fundamental, caminha lado a lado com a própria história das artes. Isso porque a existência interior reflete-se no universo, como uma sala de espelhos que distorce a realidade limitadora dos indivíduos. Dessa maneira, talvez seja correto afirmar que o mundo das ideias arquiteta figuras que, justamente por não representarem propriamente a realidade, possibilitam que a investigação tenha o mundo palpável como palco para suas expedições.

A resposta para as lacunas das identidades pode arquitetar-se nas construções de imagens que revelam a experiência cultural e até mesmo a incompletude de um indivíduo. O que ocorre é a atuação de uma cópia multifacetada que se desdobra e compara identidade e alteridade, reforçando o questionamento eminente de Cláudio Guillén (1998, p. 58): “¿Buscan los hombres, a través del paysage, aquello que no son?”.

No meio desse emaranhado de sensações e diferentes percepções de mundo, é no texto e a partir do texto que um aluno pode expressar quem é, ou ainda ler sobre sujeitos tão diferentes e ao mesmo tempo tão parecidos com ele. Mas, para que ele possa ter essas vivências, é imprescindível que a escola lhe dê suporte, para que perceba que o processo de construção do conhecimento depende muito mais dele próprio do que da escola. Porém, no que diz respeito à escola, é necessário que ela propicie práticas pedagógicas contextualizadas, que se relacionem à realidade de mundo dos alunos, possibilitando que haja uma transversalização do conhecimento e uma constante troca de saberes.

Contextualizar o ensino. Esta é (ou deveria ser) uma das grandes preocupações dos professores da atualidade. Partindo desse pressuposto, cabe dizer que é na escola que o educando começa a perceber a si mesmo como cidadão do mundo. Para que sua trajetória seja realmente significativa, é necessário oportunizar a ele a socialização do conhecimento, levando em conta suas vivências e seu conhecimento de mundo. Os conhecimentos não podem ser passados de qualquer maneira, fazendo-se necessário que os conteúdos disciplinares sejam contextualizados, a fim de que se estabeleçam relações interdisciplinares, contribuindo com a crítica às condições sociais, políticas e econômicas presentes na sociedade contemporânea.

É fundamental pensar em um trabalho pedagógico que caminhe na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano, levando em conta a amplitude e a abordagem dos conteúdos, de modo que busquem a real relevância, tendo como fundamento uma prática pedagógica referente às dimensões científica, filosófica e artística do saber.

Porém, o que se percebe é a falta dessa visão contextualizada do ensino em algumas realidades escolares, e ela se perpetua na sala de aula, na gestão administrativa das escolas e no planejamento pedagógico institucional em suas três instâncias (municipal, estadual e federal), o que acaba por gerar o chamado “fracasso escolar”. Essa expressão pode ser traduzida em diversos indicadores de pesquisa sobre a educação, tais como: evasão escolar considerável no Ensino Médio, analfabetismo funcional, indisciplina e baixo rendimento escolar.

A interpretação e a produção competente de textos escritos e orais devem ser vistas como requisito básico para o desenvolvimento pessoal e a participação efetiva de uma pessoa na sociedade. Esse processo deveria ser concebido como um dos requisitos primordiais para todos os níveis de ensino formal, visto que são atividades interacionais e formadoras de cidadãos reflexivos.

Ainda hoje, porém, há professores que ensinam a produção de textos discorrendo largamente sobre narração, dissertação e descrição, e ensinar a escrever, nessa perspectiva, é um dos principais motivos para a falta de proficiência de nossos alunos em escrita. Isto ocorre porque a produção, vista dessa forma, implica restrição significativa na experiência de escrever, e não proporciona conhecimento suficiente para que os alunos produzam textos que utilizarão ao longo da vida.

Na perspectiva dos gêneros textuais, é fundamental conhecer tanto os tipos como os gêneros textuais, e suas possibilidades de produção, para depois entender sua tipologia. O ensino de produção de textos com base nessa perspectiva não despreza os tipos textuais tradicionais, ao contrário, incorpora-se a eles.

O estudioso João Wanderley Geraldi (1997, p. 135) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua”.

[...] é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no

próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Trabalhar com a produção textual é fundamental, uma vez que é a partir dessa prática que o aluno se percebe detentor das várias formas discursivas de sua língua. E, se não há produção eficiente, também não ocorre leitura (e vice-versa), conforme também pontua o autor:

[...] a leitura se integra ao processo de produção [pois a partir dela há a possibilidade de voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer [...] porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente (GERALDI, 1997, p. 170).

A leitura possibilita ao aluno uma existência mais rica, retira-o da zona de conforto, ainda mais em um período em que os produtos culturais estão cada vez mais acessíveis. Ler traz a ele um enfrentamento consigo mesmo e enriquece seu repertório cultural. Do mesmo modo, é na prática de leitura que o educando descobre os pilares fundamentais da escrita, pois ele escreverá bem se tiver conhecimento de mundo e linguístico. “É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo” (PARANÁ, 2008, p. 56).

A escrita revela a individualidade dos sujeitos; é sempre a expressão do *eu*, recorrendo ainda a outras vozes que permeiam seu texto. Sobre esta afirmação, pontua Bakhtin (2003, p. 297):

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]

Logo, o aluno que não tem repertório de leitura, dificilmente conseguirá produzir textos eficientes. Quando ele diz não gostar de escrever, é possível que acredite não saber o que colocar no papel, pois não encontra um objetivo específico para sua produção, ou talvez, não possua um destinatário real. Para Geraldi (1997, p. 137), a produção de um texto demanda que se tenha o que dizer, motivos para se expressar, interlocutores para quem dizer e estratégias para fazê-lo. Da mesma

forma, Bakhtin (2003, p. 301) afirma que “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento”.

Muitas vezes, o próprio ambiente escolar atribui concepções errôneas sobre a produção oral e escrita, e isso ocorre talvez pela barreira entre a realidade do aluno e as expectativas do professor. Sendo assim,

[...] cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre o seu próprio texto, tais como atividades de revisão, de reestruturação ou refacção, de análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar (PARANÁ, 2008, p. 80).

As Diretrizes (PARANÁ, 2008, p. 69) também pontuam que é “desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor”. E o que isso representa? Quando o aluno se coloca no papel de escritor, é necessário que suas palavras façam significado para ele, que representem suas ideias e ideais. Para tanto, precisa haver planejamento e reanálise de sua produção.

Por meio desse processo, que vivencia a prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, o aluno perceberá que a reformulação da escrita não é motivo para constrangimento. O ato de revisar e reformular é antes de mais nada um processo que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário (PARANÁ, 2008, p. 70).

Tanto dentro como fora da escola, os textos produzidos precisam de interlocutores reais, de uma função e um lugar numa referida situação, pois assim é possível levar o aluno a perceber que o mundo à sua volta é composto primordialmente por palavras. Para Bakhtin (2003), toda palavra é composta de duas faces: a primeira diz respeito ao seu locutor, e a segunda ao interlocutor, portanto, de alguém para outro alguém.

O professor deve auxiliar o aluno a perceber que sua produção textual é resultado de uma necessidade, uma ânsia para exprimir-se, e sua escrita pode ser uma forma de dialogar com o outro, mesmo que indiretamente.

Conforme afirma Geraldini (1997), o ato de escrever é o ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem da língua. E, dessa maneira, é necessário que o trabalho seja pautado na perspectiva dos gêneros textuais,

levando em conta a riqueza das interações sociais. A linguagem é, por conseguinte, conforme assinala Bakhtin (2003), uma atividade social.

Os gêneros textuais ou discursivos são tipos específicos de textos, orais ou escritos, que circulam socialmente nas mais diversas situações de comunicação. Cada indivíduo se comunica e fala por meio de gêneros, constituindo um infindável repertório. Dessa forma, os gêneros representam um texto que cumpre uma finalidade social, tendo surgido em determinada situação e apresentando propriedades específicas. Eles são enunciados empregados em contextos específicos, estando presentes na vida cotidiana.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Com base nos estudos de Bakhtin (2003), assinalo que, para a composição de um gênero textual, há um entrelaçamento de três fatores: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Porém, há uma pequena confusão no que se refere à distinção entre tipos e gêneros textuais. Marcuschi (2005, p. 27) afirma sobre os tipos textuais que “quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base”.

O número de tipos textuais é limitado, e eles podem ser identificados pela forma ou estrutura na qual se apresentam os textos. Já os gêneros textuais são inúmeros, cumprindo uma função social, uma vez que representam todas as formas de textos, orais ou escritos, e reportam-se à relação dialógica existente no processo de interação verbal. Tal infinidade dos gêneros é corroborada por Bakhtin (2003, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Assim, são as formas, muitas vezes, que determinam o gênero. Já em outros casos será a funcionalidade. Entretanto, conforme assinala Marcuschi (2005), haverá momentos em que será o suporte ou o ambiente no qual os textos aparecem

que determinará o gênero. O suporte pode ser entendido como o meio pelo qual o texto é apresentado, por exemplo: internet, jornais, revistas, televisão. Ele serve como estrutura fundamental para a definição do lugar desse texto, ainda que ele possa circular em outras esferas.

Marcuschi (2005, p. 22) também pontua sobre os gêneros que:

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Cabe ressaltar a definição de gêneros contida nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, mesmo porque este documento orienta (ou, ao menos, deveria orientar) todos os professores de Língua Portuguesa do estado. Para as DCE (PARANÁ, 2008, p. 53), gênero é “uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua”. É, pois, no ambiente escolar o local em que o aluno terá contato com formas discursivas de diferentes esferas, e esse trabalho deve ser contextualizado, a fim de que ele possa articular seus conhecimentos por meio do uso da linguagem, em situações específicas, realizando determinadas atividades sociais.

Isso quer dizer que o ato de escrever passará a ser significativo para o aluno, visto que ele será instigado a desempenhar suas habilidades na escrita para expressar sua individualidade. Sendo assim, cada texto estará marcado por sua identidade. Nestes termos, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2006, p. 124).

Sob essa perspectiva, os gêneros podem ser uma rica fonte que proporciona aos alunos orientarem-se em eventos comunicativos reais. Quando o aluno desenvolve sua escrita levando em conta os gêneros textuais, passa a apreciar, conhecer e produzir composições mais ricas, ultrapassando os limites que cerceiam a escola. Tal afirmação é corroborada no seguinte fragmento da obra de Bakhtin (2003, p. 285):

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

O professor deve instigar a produção de textos que tenha como meta o desenvolvimento do domínio autônomo dos gêneros. Dessa maneira, ele passa a ser um mediador entre os conceitos e os aprendizes. É ele quem orienta a produção, mas a redação é do aluno, nela está sua reflexão, sendo, portanto, um meio que apresenta uma situação singular de sua comunicação com a sociedade em que vive.

De acordo com as orientações das DCE (PARANÁ, 2008, p. 56), “o aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas”. Sendo assim, é fundamental que o professor viabilize o contato com diversos gêneros, possibilitando ao aluno ampliar seus conceitos sobre a discursividade. Entretanto, não é a quantidade, mas a qualidade do trabalho com os gêneros que irá garantir um processo satisfatório, levando os alunos a compreender seus usos em diferentes esferas de circulação.

O empreendimento apresentado nesta pesquisa visa a analisar o trabalho com os gêneros textuais de caráter confessional, narrativas em sua maioria escritas em primeira pessoa, e que abordam, seguindo Sheila Dias Maciel (2007), questões relacionadas ao vivido e ao imaginado. Para a autora, esses gêneros “são como qualquer discurso, uma produção humana entrecortada de ficção” (MACIEL, 2007, p. 1).

Atrelado ao caráter confessional do gênero há o enfoque nas memórias, levando em conta que, conforme aponta Ecléa Bosi (1995, p.46), é um gênero rico de significados e subjetividades.

Permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

As memórias despertam as emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade da linguagem, fazendo aflorar lembranças que vão além daquelas

expressadas pelos personagens/narradores. Sendo assim, o trabalho com memórias pode oportunizar o envolvimento dos alunos no ato da produção textual, uma vez que “a lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida” (BOSI, 1995, p. 49). A memória transfigura as emoções já vividas, pois é nela que “o passado se conserva inteiro e independente no espírito” (BOSI, 1995, p. 51).

Este gênero se efetiva por meio de relatos, sejam reais ou verossímeis, e para Pierre Janet (apud LE GOFF, 1992), o comportamento narrativo tem como característica uma função social memorialística, pois é a comunicação a outros que constitui o seu motivo. É na memória que cresce a história, que, por sua vez, a alimenta, dá suportes inventivos, resgata e recria o passado, trazendo à tona histórias entrecortadas que prestarão serviço ao presente e ao futuro.

Resgatar as ideias e os sentimentos que foram armazenados talvez torne possível esboçar novos contornos dos sujeitos, pois é na memória que tanto as lembranças individuais como as coletivas são armazenadas. Dessa forma, quem lembra faz emergir possibilidades identitárias que dialogam diretamente com a individualidade e ao mesmo tempo com os traços culturais da sociedade na qual os indivíduos estão inseridos.

Dessa maneira, os textos confessionais trazem um estilo divagante e emocional, uma vez que podem revelar emoções contraditórias. Há, portanto, a expressão da personalidade, de um modo de vida, ou do sentimento de estar em sociedade, revelando histórias que podem ter como traço fundamental emoções extremas.

O caráter confessional pode, ainda, aparecer no discurso digressivo por parte de um narrador que dialoga com o leitor, por vezes convidando-o a participar de sua intimidade. Porém esse confessionalismo pode também ser involuntário, quando se trata de diários, por exemplo, uma vez que a expressão desse gênero acaba por trazer à tona um interlocutor ausente, na figura do próprio autor.

Nas narrativas confessionais, as recordações surgem, por vezes, por meio de um narrador autodiegético, que relata as suas próprias experiências como personagem central da história. Esse narrador traz, portanto, uma relação íntima entre narrador, protagonista e autor empírico, pois os acontecimentos originam uma noção de autorrevelação do sujeito.

A sinceridade da experiência individual apresenta ambiguidades, fatos suspeitos, histórias reveladoras ou mesmo inverdades que parecem fazer mais sentido do que a própria realidade. O autor pode ficcionalizar passagens da sua vida e, talvez, ele mesmo acredite em suas farsas. Quem poderá afirmar com total certeza que as confissões do outro são mentirosas? Afinal, somente quem confessa conhece profundamente seus segredos, e até que ponto pode ou não revelá-los.

De maneira geral, os gêneros confessionais trazem um desprendimento com regras rígidas de composição, uma vez que revelam uma identidade mais poetizada e pessoal. Ainda que pareçam beirar a trivialização das confissões da vida íntima, esses textos evidenciam a importância da memória, trazendo narrativas repletas da história de si e do mundo.

3 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS

A educação está em constante revisão e quebra de paradigmas, sendo que uma das motivações para esse realinhamento é a realização das práticas sociais a partir das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Os alunos possuem um vasto repertório cultural e nesse sentido, os professores não podem mais ser vistos como detentores do conhecimento, passando a mediar o processo de construção de saberes, que ocorre de maneira cooperativa e conjunta. Essas tecnologias possibilitam transformações na prática de ensino e, por meio delas, é possível ampliar espaços de construção do conhecimento, permitindo que haja maior interatividade e troca de saberes entre alunos e professores.

Assim, os atuais sistemas de ensino começam a adequar-se às possibilidades de uso das novas tecnologias, levando em conta que elas se tornaram parte da vida cotidiana das pessoas. É imprescindível pensar, portanto, que a interatividade advinda das TIC possibilita que os alunos participem de maneira mais autônoma do processo educativo, pois eles adquirem possibilidades de escolha. E, se por um lado, a educação parece ser individualizada, ela se torna coletiva quando levada em conta a interação a partir dos recursos tecnológicos presentes na sociedade contemporânea. Conseqüentemente, o uso dessas tecnologias promove reflexões sobre novas concepções, técnicas e métodos de ensino.

Nesta seção, abordo temas relacionados às recentes demandas da educação, levando em conta as constantes transformações advindas do uso das novas tecnologias no espaço escolar presencial ou a distância. Trabalho com a ideia de que é necessário desenvolver estratégias para que as práticas pedagógicas tornem-se mais significativas, extrapolando os limites que cerceiam a sala de aula.

O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) pode vir a fomentar situações de aprendizado que venham a prolongar e criar novos espaços que privilegiem o processo de ensino e aprendizagem, e a construção do conhecimento, tendo como base uma ótica de interação e cooperação mútuas entre os seus participantes. Cabe dizer, portanto, que em razão deste novo contexto surge a possibilidade de transfigurar as informações em conhecimento.

Acessar informações de diferentes esferas é uma prática cotidiana para muitas pessoas, e a escola deve acompanhar esse processo, levando em conta a intensidade das transformações, sejam elas de ordem social ou mesmo o olhar para si e para o mundo. Sendo assim, se a informação é uma constante na vida dos indivíduos, a escola precisa se adequar a essas novas realidades educacionais, possibilitando outras formas de aquisição e democratização do conhecimento.

Assim, a escola se confronta com as antigas e as novas formas de conceber a educação: se, no passado, as informações e conteúdos eram repassados pelos professores aos alunos como sendo verdades absolutas, na atualidade, este conceito cai por terra. O professor já não pode mais ser visto como o detentor do conhecimento, pois ele é, antes de tudo, um facilitador na sala de aula, e caso esta não seja a premissa fundamental da escola, ela estará se distanciando cada vez mais da realidade dos alunos.

O espanhol Juan Ignacio Pozo, especialista em Psicologia da Aprendizagem, apresenta questões importantes sobre essa nova formatação da educação. Em seu artigo *A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento*, discute a necessidade de gerir novos conhecimentos a partir de formas distintas de Nãoensinarcabemais. Afirma à educação ele: “proporcionar aos alunos conhecimentos como se fossem verdades acabadas; ao contrário, ela deve ajudá-los a construir seu próprio ponto de vista, sua verdade particular a partir de tantas verdades parciais” (POZO, 2004, p. 35).

Os alunos advêm de um período no qual as tecnologias de informação são uma constante na sociedade. Dessa maneira, extrapolam as noções de conhecimento de mundo com as quais o professor estava acostumado a lidar em sala de aula. Para eles, o emaranhado de informações e conteúdos da internet é uma realidade em suas rotinas, sejam as pessoais ou do estudo, portanto, demonstram grande facilidade em acessar e compreender as tecnologias atuais, levando em conta suas vivências e os produtos culturais que os cercam constantemente.

Minhas vivências em escolas mostraram-me que, em muitas situações, os alunos conhecem e dominam as ferramentas tecnológicas muito melhor que os próprios educadores. Vários desses alunos possuem computadores em suas casas e celulares com acesso à internet e, assim, têm contato direto com diferentes informações, que passam apenas por seus filtros individuais de escolha/rejeição.

Logo, é fundamental que a escola se torne um espaço no qual os alunos reconheçam que suas práticas diárias também dizem respeito às vivências escolares e, dessa maneira, o ambiente de ensino não perderá sua significância para eles. Porém, utilizar as TIC no cotidiano escolar vai muito além de instituir seus usos. É garantir que os sujeitos participem do processo de construção social, sabendo utilizar as tecnologias a partir de um senso de responsabilidade e de seletividade. Corroborando tal pensamento, a autora Teresa Cristina Jordão (2009) trabalha com a ideia de que é imprescindível que o professor da atualidade saiba como educar no mundo digital. As tecnologias, para ela, “são, sem dúvida, recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer [...] estão muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende” (JORDÃO, 2009, p. 10).

Com base na perspectiva apresentada pela autora, é possível afirmar que os educadores necessitam se inserir na realidade tecnológica, sendo capazes de desenvolver estratégias de ensino nas quais as tecnologias possam potencializar as dinâmicas dentro e fora da sala de aula. Se o professor efetivar práticas nas quais os alunos atuem de maneira ativa, no papel de autores do processo de conhecimento, será possível, então, que eles desenvolvam habilidades por meio de uma visão mais crítica e contextualizada.

Porém, ainda que aparentemente seja fácil o acesso e mesmo o uso de ferramentas como internet, projetor de imagens ou TV *Pendrive*, estes recursos são vistos, por alguns professores, como “apetrechos” para serem usados esporadicamente. Nesse sentido, dois casos são mais frequentes: ou o professor rejeita tais mecanismos e leciona da maneira tradicionalista, ou se torna refém da tecnologia, relegando para segundo plano as discussões e mesmo a interação dos alunos com aquilo que lhes é proposto. Diante desse cenário há, ainda, professores que veem as tecnologias de maneira deturpada, muitas vezes rejeitando-as no desenvolvimento de suas práticas docentes.

As aulas acabam transfigurando-se cada vez mais em espaços de mera reprodução de conceitos, sem que haja uma real percepção, tanto por parte dos alunos quanto dos educadores, da importância de vislumbrar a aula como sendo um dos principais elementos fomentadores da experiência cotidiana. É necessário que o professor se recicle, pois, ao repensar suas práticas, estará fazendo parte do que

Pozo (2004, p. 34) chama de “uma nova cultura de aprendizagem”, conta que:

[...] essas demandas crescentes de aprendizagem produzem-se no contexto de uma suposta sociedade do conhecimento, que não apenas exige que mais pessoas aprendam cada vez mais coisas, mas que as aprendam de outra maneira, no âmbito de uma nova cultura da aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja da perspectiva cognitiva ou social [...].

A questão do uso das novas tecnologias na escola não significa apenas um modismo, mas também uma forma de mudar o ambiente educacional, buscando priorizar as inúmeras possibilidades que auxiliem a formação de cidadãos os quais, efetivamente, irão se integrar na sociedade. A utilização desses recursos pode colaborar na compreensão de que o espaço social é resultado da interação humana, visto que os indivíduos interagem com o meio, e o resultado disso é a agregação de valores às práticas sociais vivenciadas em sala de aula.

A interatividade que circunda os meios tecnológicos pode ajudar a formar cidadãos e trabalhadores mais capacitados funcionalmente, isto porque a tecnologia vem se renovando de forma constante, tornando necessário, em muitas áreas da sociedade, profissionais especializados. Porém, ainda que a escola não seja o ambiente que prioriza a formação profissional, é indispensável abordar tais conceitos, pensando que o educador deve vislumbrar que essas tecnologias estão já há muito tempo em uso (indústrias, comércio, transportes, bancos, entre outros).

O uso das TIC possibilita, ainda, que o aluno acesse diversos hipertextos, considerando-os como uma forma de tornar material a organização do pensamento, pois representam as diferentes informações associadas a uma leitura, quando esta está sendo realizada na internet. Nesse sentido, os hipertextos podem contribuir para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem.

Levando em conta o fato de que a pesquisa, no ambiente escolar, pode ser uma importante fonte de aprendizagem, pois confere ao aluno o papel de construtor do conhecimento, em *Hipertexto e pesquisa escolar*: possibilidades de desenvolvimento do conhecimento científico nos alunos, Sandra Areias Teixeira e Carla Viana Coscarelli (2009) apresentam uma reflexão das práticas de pesquisa equivocadas que ainda se perpetuam em algumas realidades escolares. As autoras também levantam um questionamento interessante sobre o uso dos hipertextos,

indagando se esta modalidade textual, advinda das múltiplas possibilidades da internet, seria a solução para a problemática da pesquisa escolar.

Se, por um lado, os mecanismos de pesquisa na internet facilitaram sobremaneira a busca por informações, estes mesmos mecanismos viabilizam ainda mais o processo de “copiar e colar”, visto que as informações parecem estar prontas e acabadas no meio virtual. Dessa maneira, o aluno somente tem um contato superficial com a informação, posto que não se apropriou de habilidades de pesquisa, ou somente está desenvolvendo alguma tarefa com o intuito avaliativo.

É possível apreender, então, que os hipertextos podem contribuir significativamente enquanto facilitadores da aprendizagem, porém cabe ao professor propor vivências nas quais a pesquisa deixe de ser apenas uma colagem do primeiro *link* que o aluno acessar. A escola pode atuar como um o “filtro” educando a buscar e selecionar informações de maneira mais eficiente e seletiva.

Para tanto, precisa se reciclar e se aperfeiçoar, inserindo em suas práticas o uso de novas maneiras de obter e trabalhar a informação. É necessário que os professores dominem as tecnologias, auxiliando os alunos no processo de pesquisa e triagem dos conteúdos.

O processo de aprendizagem é o momento no qual os alunos aprendem a produzir conhecimento, quebrando o paradigma de que são receptores, ou, ainda, coadjuvantes na aquisição dos saberes. Os alunos da atualidade precisam ser constantemente desafiados a desenvolver capacidades que aperfeiçoem a construção e assimilação de novas ideias e conceitos. Quando utiliza as TIC, o educador leva em conta os desafios da comunicação imediatista, otimizando esses recursos e criando novas e melhoradas formas de aprendizagem.

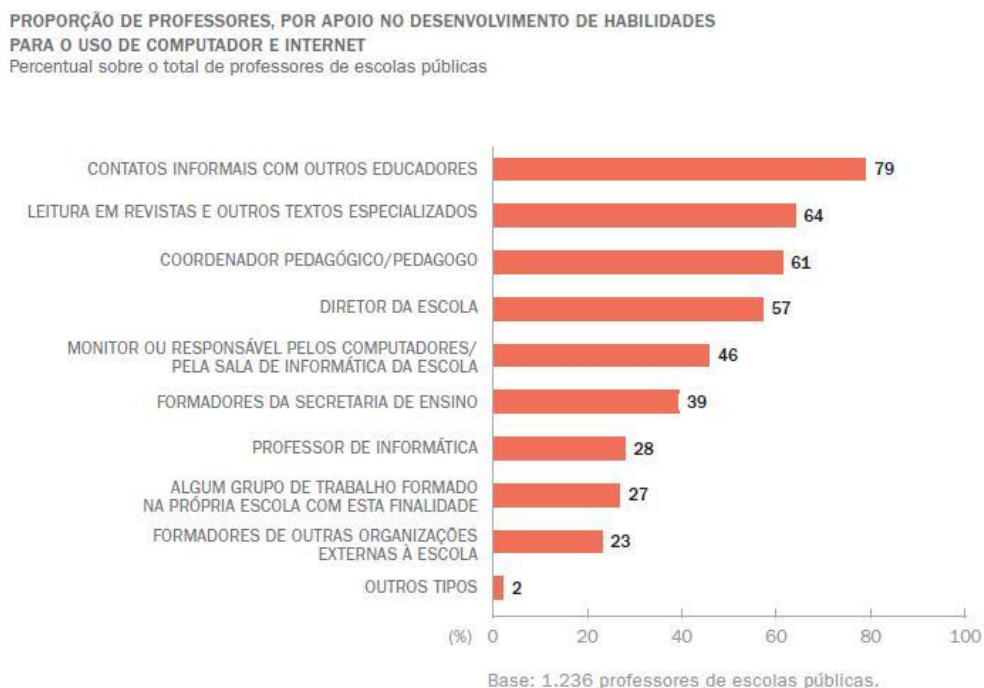
A realidade atual demanda que haja uma integração das tecnologias no sistema educacional e, nesse sentido, os apontamentos de Klaus Schlünzen Junior e Maria Elisabete Brisola Brito Prado (2004, p. 2), sobre o trabalho com as mídias digitais, assinalam que:

É urgente trabalhar a favor de uma nova sociedade e acreditarmos que a mudança nos trabalhos pedagógicos com a integração das tecnologias no processo educacional pode ajudar a resgatar o ser humano para o afloramento de uma sociedade mais consciente e justa. No entanto, compreendemos que se faz necessário uma capacitação contínua dos educadores para atuarem na criação de novos ambientes de aprendizagem, procurando desfazer as desigualdades e as exclusões digitais e sociais.

Na ocorrência de negativas por parte dos professores no que concerne ao uso de novas tecnologias no desenvolvimento de suas atividades escolares cotidianas, é importante pensar que esse receio ou se dá em razão da preferência por metodologias tradicionalistas, ou pela falta de qualificação para o uso dessas mídias.

A historiadora e especialista em educação e tecnologia Marcia Padilha (2014) analisa dados da *TIC Educação 2013: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*, investigação feita pelo *Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)*. Em seu artigo *Das tecnologias digitais à educação: nova cultura e novas lógicas para a formação docente*, Padilha (2014) analisa fatores relacionados à familiaridade e ao envolvimento dos docentes com os recursos tecnológicos, apontando dados interessantes da pesquisa.

A CGI.br entrevistou 1236 professores a respeito da importância do desenvolvimento de atividades relacionadas ao uso de tecnologias, buscando aclarar a questão sobre a aceitação e interesse desses profissionais no que concerne ao uso das TIC, revelando, assim, se os docentes buscam situações de aprendizagem do uso de tecnologias, conforme demonstra o gráfico 1.



Fonte: TIC Educação 2012 (CGI.br, 2013)

Gráfico 1 – Proporção de professores, por apoio no desenvolvimento de habilidades para o uso de computador e internet

Fonte: CGI.br, 2014, p. 83.

Com base nas informações do gráfico, é possível apreender que os professores, em sua grande maioria (79%), priorizam os contatos informais com outros educadores para aprender ou mesmo atualizar seus conhecimentos sobre tecnologias. Sendo assim, há um entendimento sobre a real importância dessas tecnologias em sua prática pedagógica, atrelando-as a conhecimentos científicos que são basilares em sua formação profissional e intelectual.

Outro dado importante da pesquisa diz respeito à disponibilidade de computadores com acesso à internet nas escolas. Segundo a pesquisa *TIC Educação 2013* (CGI.br, 2014, p. 29),

[...] a Internet está presente na maioria das escolas que possuem computador na rede pública (95%) e na rede privada (99%), porém, a baixa velocidade de conexão à rede ainda é um desafio: 52% das escolas públicas declararam possuir uma conexão de até 2 Mbps, enquanto esse percentual é de 28% nas escolas particulares. Na percepção dos professores e coordenadores pedagógicos, essa ainda se constitui uma barreira importante para adoção das novas tecnologias nas atividades de ensino e aprendizagem.

A partir do uso de tecnologias como ferramentas facilitadoras, os educadores passam, então, a desenvolver situações de aprendizado, nas quais diferentes formas de construir os saberes poderão emergir. Pozo (2004, p. 36) afirma que “mudar as formas de aprender dos alunos requer também mudar as formas de ensinar de seus professores”. Dessa forma, buscar o conhecimento sob novas perspectivas altera todo o sistema de ensino, trazendo a interatividade para a base da educação.

Pierre Lévy (1999, p. 171) ressalta que há uma mudança profunda do papel do professor em decorrência do advento das tecnologias de comunicação como fomentadoras do ciberespaço.

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.

O ato de ensinar demanda um estreito relacionamento com os processos culturais advindos da realidade dos alunos. E dessa maneira, a educação também pode ser compreendida como uma ação social, dado o panorama multifacetado da sociedade.

O professor, ao reconhecer as necessidades de uma turma, poderá criar situações nas quais os alunos se posicionem como centro da ação educativa, uma vez que suas realidades estarão embasando as propostas pedagógicas. Assim, o aluno é desafiado a pensar na escola como um local de transformação de sua realidade, pois ela passa a ser um ambiente de valorização social e cultural, potencializando a autonomia do educando.

Se a escola fornece subsídios para que o discente vislumbre novas perspectivas, os processos de aquisição do conhecimento adquirem possibilidades múltiplas, nas quais os próprios professores analisam e reveem suas práticas. Aprender torna-se, então, uma via de mão dupla, na qual a escola é um local onde se ensina e se aprende ao mesmo tempo, e todos os atores são capazes de fazer parte desse processo contínuo.

Na obra *Perspectivas atuais da educação*, Moacir Gadotti (2000, p. 8) declara que a escola deve trazer o conhecimento a partir de uma ótica que o apresente como uma realização humana de satisfação, trabalhando de forma crítica e inventiva, sendo capaz de transformar-se sempre. Levando em conta, ainda, uma “perspectiva emancipadora da educação, [...] Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder”. Assim, a escola pode ser um espaço onde se prioriza a cidadania.

Perante o panorama teórico apresentado, acredito que a inserção das TIC renova as funções da escola, pois é possível que se criem ambientes virtuais de aprendizado, potencializando as práticas docentes cotidianas. As mudanças, ainda que sejam paulatinas, podem possibilitar que os alunos aprendam de diferentes formas, e garantam que suas experiências escolares tornem-se cada vez mais ricas e abrangentes.

3.1 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZADO

A efetivação do processo de ensino e educação esteve, por muito tempo, condicionada a locais físicos, nos quais era imprescindível a presença de educadores e educandos. Dessa forma, para aprender, era preciso ir à escola, ambiente dotado de condições mínimas para promover o aprendizado. Nesse contexto, o aluno era visto como um receptor de conhecimentos, uma vez que as práticas educativas priorizavam o repasse de informações e conteúdos do professor para os alunos.

O processo de educar estava limitado à sala de aula, porém, a atualidade mostra um panorama bastante distinto, em decorrência da multiplicidade de espaços educativos, nos quais os saberes podem ser propagados de diferentes maneiras. Sendo assim, em muitos casos, o professor deixa de ser visto como o centro da ação, passando a mediar as práticas pedagógicas, algumas delas tendo como ferramenta de auxílio as TIC.

Para Gadotti (2003, p. 15), as novas tecnologias possibilitaram a criação de espaços de conhecimento:

Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar 'fora' – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos [...].

Os ambientes virtuais de aprendizado (AVA) são mecanismos que possibilitam o rompimento dos limites de espaços pedagógicos, indo ao encontro das novas demandas sociais, estreitamente ligadas ao uso de TIC. Por meio desses ambientes, é possível criar a integração do sistema educacional com as demais áreas da atividade humana, levando-se em conta que ambos geram conhecimentos relevantes. Os alunos podem, portanto, interagir, aprender e até mesmo ensinar, estando em qualquer lugar, no momento em que desejarem. Para tanto, precisam de um dispositivo de acesso à internet e motivação para desenvolverem a aprendizagem interativa.

Uma diversidade de atividades pode ser desenvolvida tanto dentro quanto fora de sala. As autoras Ana Lúcia D’Império Lima e Rosi Rosendo (2014), no artigo *Séries finais do ensino fundamental: o papel das TIC na etapa mais desafiadora do ensino básico introdução e contexto*, também analisam alguns aspectos apresentados pela *TIC Educação 2013*. As pesquisadoras trazem dados interessantes sobre as que já vêm sendo uma constante nas escolas brasileiras, conforme apresentado na tabela 1:

ATIVIDADES ESCOLARES REALIZADAS DENTRO OU FORA DA ESCOLA COM USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO POR ESTUDANTES ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

	ALUNOS DA REDE PARTICULAR	ALUNOS DA REDE PÚBLICA	TOTAL ALUNOS
REALIZARAM PELO MENOS UMA ATIVIDADE	99%	96%	96%
ATIVIDADES REALIZADAS:			
• PESQUISAS PARA A ESCOLA	98%	92%	93%
• TRABALHOS EM GRUPO	91%	80%	82%
• PROJETOS TEMÁTICOS	92%	79%	81%
• EXERCÍCIOS INDICADOS PELO PROFESSOR	76%	66%	68%
• APRESENTAÇÕES PARA COLEGAS	82%	56%	60%
• JOGOS EDUCATIVOS	52%	56%	55%
• AULAS SOBRE COMO USAR COMPUTADOR	29%	22%	23%
• CONTATO COM PROFESSORES VIA INTERNET	34%	17%	20%
MEDIA DE ATIVIDADES REALIZADAS	6,5	5,7	5,8

Fonte: Pesquisa TIC Educação 2012 (CGI.br, 2013).

Tabela 1 – Atividades escolares realizadas com o uso de tecnologias
Fonte: CGI.br, 2014, p. 78.

Os dados da Tabela 1 mostram que há interesse e iniciativa por parte das escolas em propostas que atrelem os conteúdos ao uso de TIC em ambientes virtuais; porém não há um trabalho que explore a fundo os potenciais dessas ferramentas. Isso porque as atividades realizadas nesses AVA priorizam práticas tradicionais, como pesquisas ou projetos temáticos. Já as atividades realmente criativas e com potencial inovador são mais esporádicas. Logo, o contexto escolar ainda não prioriza tais práticas, talvez porque o professor não esteja capacitado.

Para que as atividades sejam realmente significativas, conforme aponta V. M Kenski (2005, p. 76), esses ambientes virtuais precisam, em sua concepção, de

um tripé fundamental formado por “interatividade, hipertexto pois, assim, haverá a garantia da aprendizagem tanto individual quanto de grupos.

As propostas precisam, portanto, ser interativas, desafiar constantemente os alunos, trazendo também hipertextos que enriqueçam pesquisas e promovam descobertas. É fundamental que haja uma conexão entre os usuários dos ambientes, pois, assim, ocorrerá a troca de saberes e experiências.

Sobre a questão da cooperatividade, Kenski (2005, p. 77) aponta que é necessário que os AVA permitam que seus usuários não se sintam distantes, promovendo um “sentimento de tele presença. Ou seja, mesmo que os usuários estejam em espaços distanciados e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos”. Dessa maneira, será possível que uma nova práxis pedagógica ocorra, pois não haverá limites para ensinar e aprender.

Na atualidade, existem diversos *softwares* de educação a distância gratuitos, como o *Moodle*, o *Teleduc* e o *Edmodo*. Estes ambientes virtuais de aprendizado viabilizam a interação entre seus usuários, trazendo a interatividade como principal ferramenta de desenvolvimento.

O programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Londrina, tem como requisito para a titulação do aluno a elaboração, criação e aplicação de um produto educacional, levando em conta abordagens diferenciadas no que tange às práticas pedagógicas. Para desenvolver meu produto educacional, optei por atrelar as propostas de atividades – Sequências Didáticas – ao AVA *Edmodo*, tencionando dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, apresentando uma dinâmica diferenciada e interativa.

3.2 O QUE É O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM *EDMODO*

O *Edmodo* é uma plataforma de mídia social desenvolvida para professores e alunos, com um layout semelhante ao da rede social *Facebook*, possuindo, porém, uma finalidade educativa. Este AVA permite que os educadores

criem grupos específicos para estudantes, auxiliando a integração entre alunos e professores de maneira virtual.

Para que os alunos acessem o *Edmodo*, é necessário que efetuem um cadastro e forneçam uma senha, a qual, por sua vez, é criada quando um educador acessa a rede social e faz o cadastro de um grupo. Não há a necessidade de pagamento de taxas de licença, o que favorece e impulsiona o uso da rede social.

Esse ambiente incentiva o trabalho com a hipertextualidade, uma vez que há a interação e o compartilhamento de diversos tipos de arquivos e mídias digitais. O que ocorre é uma socialização e constante multiplicação de conhecimentos, com os alunos se vendo como os principais elementos na construção e coletivização dos saberes. Esse ambiente se configura, portanto, como um ambiente que, além de permitir o desenvolvimento de um espaço de aprendizado que apoia e viabiliza a prática educativa presencial, interage com recursos midiáticos e tecnológicos que, se usados de maneira inteligente, permitem uma educação integralizadora.

Assim, os educadores acessam o *Edmodo*, criam uma conta e nela podem disponibilizar várias páginas, cada uma destinada a diferentes alunos e interesses. Esses grupos possuem uma senha de acesso, que deve ser fornecida para que possam se cadastrar.

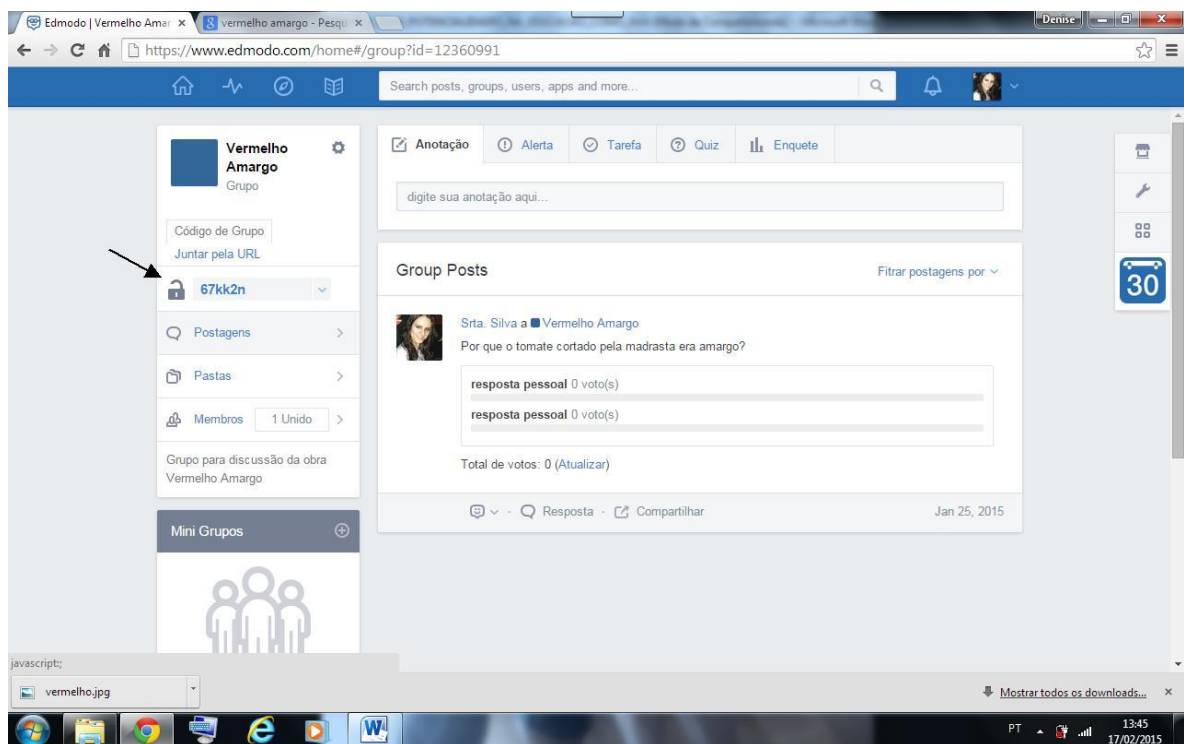


Figura 3 – Modelo de grupo do Edmodo

Fonte: Edmodo. Disponível em: <<https://www.edmodo.com>>. Acesso em: 23 set. 2014.

O ambiente virtual favorece, sobremaneira, o uso de ferramentas que permitem a participação, a comunicação, o compartilhamento e a colaboração mútua dos usuários participantes. Em razão de ter um *layout* que se assemelha ao da rede social *Facebook*, o *Edmodo* possibilita uma aproximação com a realidade de mundo dos alunos. Dessa forma, os educandos que estão familiarizados com as redes sociais veem nesse ambiente virtual um local onde podem aprender e, ao mesmo tempo, expor suas individualidades.

Os materiais produzidos pelos alunos são parte de propostas lançadas pelo professor, que opta por disponibilizar arquivos com conteúdos de apoio, enquetes, *quiz* de conhecimentos, enviar alertas ou tarefas com prazo para serem executadas, enfim, diferentes propostas podem ser pensadas, levando em conta uma diversidade de áreas do conhecimento. Assim, os alunos exercitam continuamente os saberes produzidos em sala de aula, pois redirecionam suas atividades de distintas maneiras.

Aos educandos é possível, também, compartilhar suas produções e comentar aquelas postadas por seus colegas. Moran (1997, p. 146) comenta que essa interação traz inúmeras contribuições para a aprendizagem, impulsionando uma forma de educar que não se limita ao espaço escolar. “A educação continuada é facilitada pela possibilidade de integração de várias mídias, acessando-as tanto em tempo real como assincronamente, isto é, no horário favorável a cada indivíduo [...]”.

Cabe dizer, então, que, levando em conta a proposta do Programa de Mestrado Profissional da UTFPR, o uso do AVA *Edmodo* representa uma possibilidade de ensino frente à nova realidade escolar, que vislumbra o conhecimento como uma construção contínua. Nesse contexto, o professor passa a ter um outro papel na construção da aprendizagem e, como pontuam os estudiosos em educação José Manuel Moran, Marcos T. Masetto e Marilda Aparecida Behrens (2009, p. 15), “o professor é um facilitador, que procura ajudar a que cada um consiga avançar no processo de aprender”.

3.3 O EDMODO E OS GÊNEROS CONFESSIONAIS

As TIC possibilitam que o professor pense em novas formas de ensinar, atrelando, a suas práticas, ferramentas potencializadoras da aprendizagem. De certa forma, o educador da atualidade precisa repensar seus conceitos educacionais, pois opera em uma nova realidade escolar, conforme corrobora Rojo (2012, p. 99, grifo da autora):

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *ipods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade.

No que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, é indispensável buscar meios de inovar as práticas pedagógicas, levando em consideração a eminência de uma aprendizagem significativa e plurissignificante. Trabalhar com a linguagem e com a literatura requer, nesse sentido, trazer o aluno para o centro da aprendizagem, pois, dessa maneira, o educador garantirá que o processo de expansão dos saberes seja realmente significativo e abrangente.

Ensinar língua portuguesa demanda transitar entre os conteúdos curriculares básicos e o conhecimento de mundo dos alunos. É atrelar aquilo que eles precisam saber com o que já sabem, com o que trazem em suas vivências. É na palavra e pela palavra que os alunos expressam suas individualidades, suas verdades inexoráveis e dúvidas mais profundas. Em uma sociedade na qual os produtos culturais, largamente expostos pela mídia, se tornaram o centro das relações sociais, e até mesmo pessoais, trabalhar com a palavra pode representar a liberdade das ideologias idiotizantes, ou uma luz à frente das emoções que parecem vir embaladas para viagem, desprezando a matéria essencial dos indivíduos: a criatividade.

Confessar é externalizar sentimentos e emoções, revelando histórias e permitindo que elas não se tornem apenas memórias disformes e suspeitas. Quando alguém confessa um feito, talvez seja como se dissesse para seu interlocutor “essa é a minha vida, e agora ela é sua também”. Confessar é atribuir ao outro o papel de testemunha, mesmo para as histórias mais corriqueiras, os pensamentos mais

banais ou sentimentos mais ínfimos. Quando alguém confessa, está dando ao outro a chance e a responsabilidade de testemunhar sua vida.

Mas, confessar e recorrer aos processos memorialísticos para contar uma história ou desflorar sentimentos parece ter ganhado nova roupagem na atualidade. Se o jovem Werther, de Goethe, confessava seu amor e desespero nas inúmeras cartas que escrevia, travando batalhas consigo mesmo nas quais seus sentimentos sobrepujavam o papel, ou Anne Frank escrevia em seu diário, deixando sua história como um legado, retratando o terrível período da guerra, hoje há as redes sociais, espaços nos quais é possível confessar e retratar toda uma vida.

É claro que as redes sociais como o *Facebook* ou, ainda, os *blogs* não servem apenas para escancarar a rotina e os segredos dos indivíduos. Sendo assim, as suas relações com as TIC devem ser vistas sob diferentes prismas. São vários os fatores que atuam neste complexo processo e, principalmente, nas apropriações dos usuários dessas tecnologias. Porém, fica evidente a ideia de que é na palavra – mesmo a escrita nos meios virtuais – o local onde a sociedade repousa o testemunho de sua existência multifacetada.

As civilizações pré-históricas deixaram como legado para seus sucessores, na linha do tempo, a arte rupestre, que consistiu em pinturas feitas nas paredes do interior de cavernas, denotando o contato do homem com a natureza que o cercava. A história da civilização parece revelar que, mesmo anteriormente ao advento da escrita, a indigência pela perpetuação dos acontecimentos encaminhou o homem às narrações de sua história, sejam elas verossímeis ou reflexos de sua *psique* imaginativa.

O registro das civilizações anteriores às manifestações da grafia se deu quase que exclusivamente a partir da memória do povo e da ânsia por passar adiante fatos que pudessem desvelar que o mundo teve testemunhas para eternizá-lo no imaginário coletivo, conforme pontua Eugen Rosenstock-Huessy (2002), na obra *A origem da linguagem*.

Hoje, as histórias continuam sendo perpetuadas, os indivíduos não escrevem mais tantas cartas, as mocinhas talvez já não gostem mais dos diários repletos de memórias juvenis, tampouco há cavernas suficientes onde os homens possam registrar suas marcas. Mas há a tecnologia, usada muitas vezes para desvelar aquilo de mais íntimo que guardam seus usuários. Estes, por sua vez,

usam-na como testemunha de suas vidas, pois é nela que depositam suas intimidades de maneira espontânea e sem pudor.

As redes sociais são a prova disso. Basta acessá-las para descobrir onde amigos e estranhos conhecidos estão morando, como vivem, quais seus gostos e predileções. Há trechos de obras literárias (muitas vezes com declarações de autoria duvidosa), vídeos de músicas que trazem memórias afetivas, fotos com marcações de amigos, permitindo saber com quem estão, onde estão e o que estão fazendo. Há, ainda, o compartilhamento de notícias e pontos de vista políticos e ideológicos, mensagens de saudosismo, revolta, otimismo, cansaço, descrença, paixão e loucura desenfreada. Há o fragmento da vida, pulsando na tela do computador, *tablet* ou celular.

E, nesse ponto, entra o trabalho com os gêneros confessionais, levando em conta seu caráter memorialístico e a possibilidade de apreensão da identidade cultural dos indivíduos. A geração de estudantes de hoje vive, em sua maioria, rodeada desses mecanismos de comunicação virtual. Basta entrar em uma sala de aula e questionar os alunos sobre o fato de possuírem um perfil no *Facebook*, por exemplo.

Efetuei essa pesquisa em 5 turmas de 25 alunos cada, do 6º ao 9º ano da educação básica da rede particular, e, de 125 alunos, apenas 5 afirmaram não possuir um perfil na rede social. Ou seja, apenas 4% dos alunos não fazem parte do *Facebook*, porém todos afirmaram conhecer o ambiente virtual e até mesmo sabem interagir com ele. Seguem-se as razões que foram mencionadas, para estes 5 alunos não terem um perfil na rede social:

- Dois deles não têm o perfil porque os pais não permitiram, alegando que ainda são muito novos.
- Um aluno não tem o perfil porque esqueceu sua senha de acesso, criada quando acessou a rede social pela primeira vez.
- Os outros dois alunos disseram não demonstrar interesse em fazer parte do *Facebook*.

Com base nos dados apresentados anteriormente, pode-se atrelar o trabalho com os gêneros confessionais ao uso das TIC, mostrando ao aluno que as ferramentas tecnológicas usadas por ele em seu cotidiano podem também

relacionar-se à sua vivência educacional. Dessa maneira, o *Edmodo* servirá para concretizar uma prática social, uma vez que a realidade de mundo dos alunos é levada em conta na elaboração das atividades escolares.

Memórias, identidade cultural e gêneros confessionais ganham novas formas de ensino, visto que a proposta é atrelar a leitura literária e a produção textual ao uso do *Edmodo*. Nesse sentido, os alunos não estarão apenas relatando suas vidas frente à tela de um aparelho tecnológico, mas estarão descobrindo a si mesmos e aos outros a partir das memórias, sejam elas literárias ou biográficas, e poderão perceber múltiplas identidades culturais nesse emaranhado de relações sociais em que vivem. Quem sabe percebam no outro e no mundo um pouco de si mesmos.

Para desenvolver esse empreendimento, foi primordial traçar um percurso de pesquisa e análise, buscando trazer cientificidade e dados relevantes, a partir de uma ótica abrangente e dotada de criticidade.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Uma das possibilidades para trabalhar com a leitura e a produção textual na perspectiva dos gêneros textuais é por meio de uma Sequência Didática (SD), que, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), pode ser definida como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Estas atividades devem ter ligação umas com as outras, objetivando a leitura e o ensino de um gênero textual específico, etapa por etapa.

Os autores ainda afirmam que “uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Essa seqüência de atividades deve, por conseguinte, converter-se em uma prática social, auxiliando o aluno a perceber as funcionalidades e as intencionalidades da língua.

Trabalhar com Sequências Didáticas possibilita, assim, que sejam atrelados exercícios de leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais ao ensino. O que ocorre é um trabalho conjunto de diversas instâncias da língua portuguesa e da literatura, tornando esse trabalho efetivo e integrador.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Há uma estrutura básica para as Sequências Didáticas. Entretanto, muitas alterações podem e certamente serão feitas no decorrer do processo, pois é necessário levar em conta a realidade de cada turma. A mesma seqüência, quando aplicada em contextos diferentes, pode gerar resultados bastante distintos. Portanto, é fundamental que o professor seja habilidoso, adaptando as propostas para cada situação.

Em linhas gerais, na apresentação da situação, deve ser descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, podendo ser uma forma de motivá-los a participar da atividade. O segundo

passo é a elaboração de um texto inicial, e será por meio desta primeira produção que o professor identificará as principais dificuldades dos estudantes no que diz respeito à leitura e à interpretação textual.

Cada etapa deve ser constituída de várias atividades que oportunizem aos alunos adquirir instrumentos necessários ao domínio do gênero em questão e, dessa maneira, os conteúdos serão trabalhados de forma contextualizada, fazendo pontes com a proposta inicial. É interessante que o professor planeje etapas do trabalho com eles, explorando diversos exemplos do gênero antes da escrita final.

A última etapa é a produção final, na qual colocarão em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo e, dessa maneira, o professor-mediador analisará e avaliará todo o processo.

A Sequência Didática visa a auxiliar o aluno a dominar melhor os gêneros, permitindo que escreva ou fale de acordo com a situação que se apresentar. Nesse sentido, cada gênero textual demanda uma forma de trabalho adaptada, visto que apresenta distinções latentes. Mas, eles “podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 120).

Tencionando apresentar uma forma de progressão dos gêneros discursivos, e levando em conta o desenvolvimento da expressão oral e escrita do aluno, Schneuwly e Dolz (2004) assinalam a possibilidade de dividir os gêneros em cinco agrupamentos, com base em três critérios:

- Domínio social da comunicação a que pertencem.
- Capacidades de linguagem envolvidas na produção.
- Compreensão desses gêneros e sua tipologia.

Já os gêneros são agrupados da seguinte forma: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. E embora esses agrupamentos não sejam vistos de forma estanque, dada a impossibilidade de classificá-los de maneira absoluta, certos gêneros são protótipos para cada grupo, pois é possível que, no interior de um mesmo agrupamento, haja uma alternância entre gêneros orais e escritos. Esses gêneros fazem parte da realidade linguística, cultural e social de cada aluno. Dessa maneira, trabalhar o ensino de gêneros textuais demanda o envolvimento do discente em situações concretas de uso da língua. Essa premissa

pode ser realizada por meio das Sequências Didáticas, uma vez que elas viabilizam aos estudantes o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros.

Na prática, as DCE (PARANÁ, 2008, p. 69) sugerem que o professor se oriente a partir de três etapas:

- O planejamento do que será produzido.
- A escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor.
- A reestruturação do texto, adequando-o às exigências circunstanciais de sua produção.

Sendo assim, o trabalho com memórias demanda uma Sequência Didática que tenciona atingir os meios individuais, sociais e culturais dos alunos. O trabalho com a memória pode revelar traços da identidade cultural dos educandos, ampliando suas perspectivas. Dessa forma, para esboçar as diferentes formas de trabalho com os gêneros de caráter confessional atrelado ao tema memória, esta pesquisa ligou as práticas pedagógicas propostas ao uso das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas dinamizadoras do processo de construção dos saberes.

Para tanto, a base do trabalho com as Sequências Didáticas fundamentou-se na proposta de letramento literário de Rildo Cosson (2006), buscando desenvolver uma prática na qual fosse possível ocorrer uma interação social entre o texto e o educando.

Para Cosson (2006, p. 30), o professor e os alunos devem explorar de maneira conjunta as potencialidades do texto, buscando atribuir diferentes sentidos para a leitura.

É justamente para ir além da leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Para o desenvolvimento do produto educacional integrante desta dissertação optei por desenvolver a proposta de Cosson denominada *Sequência Expandida*, que está baseada em diferentes etapas englobantes: motivação,

introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

A motivação refere-se à preparação para o aluno ter um contato inicial com a proposta da ação, oferecendo subsídios para que conheça o universo ficcional que será apresentado. É possível, portanto, iniciar uma reflexão sobre um dos temas da obra. Já a segunda etapa, a introdução, traz a apresentação da obra e, nesse momento, é interessante discorrer sobre a importância do tema e da obra, proporcionando contato tanto com o enredo, como com os elementos que serão explorados. Na introdução, é possível ainda enfatizar determinados aspectos do empreendimento, possibilitando que os alunos façam outras incursões na materialidade da obra.

A próxima etapa proposta por Cosson é a da leitura, que poderá ser realizada em ambientes fora da sala de aula, especialmente quando se tratarem de narrativas longas. Nesta etapa, diferentes abordagens podem ser feitas, levando-se em conta a multiplicidade advinda do processo de leitura.

Na primeira interpretação, é necessário realizar uma apreensão global da obra, trazendo sempre o aluno para o centro da discussão, pois, dessa maneira, diferentes leituras serão apresentadas. E, na quarta etapa, a da contextualização, deve ocorrer um momento de leitura da obra no interior do seu contexto, podendo ocorrer sob diferentes perspectivas.

O autor propõe sete contextualizações, a saber:

- **Contextualização Teórica:** tenciona tornar explícitas as ideias que sustentam ou que estão encenadas na obra.
- **Contextualização Histórica:** relacionada ao período no qual a obra é escrita ou no qual foi publicada.
- **Contextualização Estilística:** está centrada nos estilos das épocas ou períodos literários, levando em conta a necessidade de explicitar que são as obras que determinam características de períodos e não o contrário.
- **Contextualização Poética:** refere-se à estruturação, à composição da obra, extrapolando às noções de personagens, narrador, tempo, espaço, uma vez que a proposta é compreender a organização da obra de maneira geral.

- **Contextualização Crítica:** diz respeito ao estudo e à discussão sobre o que diz a crítica especializada acerca de determinada obra.
- **Contextualização Presentificadora:** essa forma de contextualização busca apresentar a atualidade da obra.
- **Contextualização Temática:** tenciona revelar a repercussão do tema na tessitura da obra.

A quinta etapa da sequência, denominada Segunda interpretação, objetiva a leitura aprofundada de diferentes aspectos do texto, podendo estar centrada no estudo de uma personagem, um tema, traços estilísticos ou, ainda, questões que pareceram não ter ficado claras nas contextualizações.

A proposta de Sequência Didática expandida de Rildo Cosson vai ao encontro desta pesquisa, pois permite que uma diversidade de atividades sejam aplicadas, levando em conta múltiplas perspectivas tanto no trabalho de leitura e interpretação, como, também, no de produção textual. Como bem pontua o autor, é fundamental desenvolver práticas que possibilitem uma real dinâmica entre as diversas possibilidades da obra e o conhecimento de mundo advindo dos alunos.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: RECORDAÇÕES DE INFÂNCIA

- **Tema:** Recordações de infância: o papel da memória na narrativa *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós;
- **Ano escolar proposto para desenvolvimento da sequência:** 8º e 9º anos (turmas multisseriadas);
- **Número previsto de aulas para a aplicação:** 30 aulas;
- **Textos escolhidos para a sequência:** romance *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós (São Paulo: Cosac Naify, 2011);
- **Outros materiais escolhidos para a sequência:** filme *O doador de memórias* (*The Giver*, EUA, 2014 – baseado no livro homônimo de Lois Lowry, 1993); crônica “Maldição”, de Fabrício Carpinejar; trechos

do filme *Escritores da Liberdade* (*Freedom Writers*, EUA, 2007 – baseado no livro homônimo de Erin Gruwell, 1999);

- **Objetivos:**

1. Ampliar a competência comunicativa, lendo e escrevendo textos socialmente relevantes sobre o trabalho com os gêneros confessionais;
2. Ler, ouvir, compreender e comentar textos com base nos gêneros de caráter confessional;
3. Identificar as características formais e discursivas do romance *Vermelho Amargo*,
4. Planejar, produzir, reescrever, revisar e publicar memórias de infância;
5. Realizar análise linguística dos textos produzidos.

4.1.1 Justificativa

Esta Sequência Didática circunda a ideia de possibilitar ao aluno o contato com diferentes textos do gênero textual de caráter confessional e, em especial, as memórias de infância, auxiliando um processo de reflexão a partir dos materiais apresentados. Tem-se como enfoque central o diálogo com a literatura, corroborando os estudos da autora Regina Zilberman (1989, p. 110), que ressalta o papel da leitura literária, que pode ser transformacional e possibilitar que o leitor vislumbre sua realidade de maneira mais ampla e abrangente.

Quando age sobre o leitor, convida-o a participar de um horizonte que, pela simples razão de provir de um outro, difere do seu. É solidária e diferente ao mesmo tempo, sintetizando nesse aspecto o significado das relações sociais. Quando se soma a isto o fato de que uma obra de época diversa reatualiza a experiência do passado, de outra maneira inacessível, compreende-se em que medida a literatura também possibilita um relacionamento histórico e temporal praticável apenas dessa maneira. Eis por que Jauss sublinha seguidamente a natureza emancipatória da arte literária: ela, de algum modo, arranca o indivíduo de sua solidão e amplia suas perspectivas [...]

Sendo assim, cabe afirmar que o ambiente escolar pode instigar possibilidades de transformar o ensino de língua e literatura em um exercício que oportuniza aos alunos trilhar os múltiplos caminhos das manifestações culturais que sua vivência incita. Tendo como premissa a ideia de que a educação perpassa a dimensão dos processos metodológicos, configura-se a proposta de que os educadores têm para auxiliar os alunos a ultrapassarem seus próprios limites, visualizando possibilidades incomensuráveis a partir de uma realidade limitada.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica salientam que, atualmente, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura configura-se como uma prática que visa a abordar temáticas reconhecíveis aos alunos. Tem-se buscado transversalizar o conhecimento em sala de aula, encaminhando a educação para um nível em que possa agir como um elo entre a realidade dos alunos e os conteúdos previstos nos currículos. “A partir de 1980, os estudos linguísticos mobilizaram os professores para a discussão e o repensar sobre o ensino da língua materna e para a reflexão sobre o trabalho realizado nas salas de aula” (DCE, 2007, p. 9).

A maneira pela qual o aluno se posiciona diante da multiplicidade que o constitui e constitui o meio em que vive não é imparcial, tampouco existe por mero acaso. É a partir das próprias vivências que o aluno constrói variadas formas de percepção da pluralidade de sua identidade, facilitando, por sua vez, a própria compreensão da realidade que o cerca. Dessa maneira, as já citadas Diretrizes auxiliam para que o processo de ensino e aprendizagem seja dinâmico, pois consideram a educação tanto social quanto historicamente.

Em linhas gerais, a Sequência Didática tem como enfoque central possibilitar ao aluno uma reflexão sobre a constituição de sua própria identidade, a partir dos diálogos sobre a memória, levando em conta aspectos da realidade humana, entre eles o social, o familiar, o cultural, o físico, o político, enfim, os aspectos que contribuem para configurar a singularidade dele.

A literatura pode ser, então, um meio de reconhecer no ficcional o que não se compreende, pois o gosto pela leitura talvez não os torne mais felizes ou bonitos, mas abre portas para vivências que eles sequer supunham existir.

4.1.2 1ª Etapa – Motivação (2 aulas)

- Apresentar o tema das atividades, discorrendo sobre a importância das memórias, ressaltando que o passado – tanto o pessoal quanto o coletivo – é uma fonte muito importante para a compreensão de nós mesmos no mundo.
- Explicar que acessar as memórias é abrir um baú com as nossas confissões mais íntimas e, assim como nós, muitos autores literários também se valem das memórias (pessoais ou inventadas) para compor sua produção literária. Contar a própria história ou fazer dela o mote para a construção de uma obra ficcional é um exercício bastante trabalhoso, pois lembrar o passado é também uma forma de reinventá-lo.
- Discutir com os alunos a ideia de que as obras marcadas pelo memorialismo representam a importância da preservação de algo que testemunhe um fato e, até mesmo, uma vida toda.
- Mostrar também aos alunos que vários gêneros textuais podem ter um caráter confessional e memorialista; por exemplo, a autobiografia, que tem como característica fundamental a narração pessoal da própria história. Também o gênero epistolar, acentuadamente pessoal e privado, expõe normalmente detalhes e lembranças das vidas dos remetentes. Há, ainda, crônicas que relatam a visão pessoal dos autores sobre determinado acontecimento, e um dos mais emblemáticos é o diário, um caderno de confissões memorialísticas.
- Falar também sobre as redes sociais, onde, diariamente, milhões de pessoas expõem suas vidas e procuram eternizar suas memórias virtualmente.
- Ressaltar que, em qualquer texto de caráter confessional, normalmente há uma sequência narrativa entrecortada, ou seja, a história vai sendo contada conforme o narrador a rememora, e as memórias nem sempre são confiáveis ou lineares, pois há sempre um caráter subjetivo nesses gêneros.

- Na sequência, pontuar que é necessário que os alunos explorem suas próprias recordações de infância, pois o exercício a ser feito demandará total atenção.
- Propor um exercício imaginativo sobre o papel das memórias de infância no processo de construção da identidade dos alunos, objetivando explorar suas vivências. Orientar a turma na procura uma posição confortável, fechar os olhos, buscando afastar os pensamentos que estiverem surgindo, na intenção de relaxá-los. Todas as perguntas que serão feitas devem ser respondidas mentalmente pelos alunos, ou seja, nada do que lhes será perguntado deve ser respondido oralmente.
- Solicitar que tentem se lembrar de uma memória marcante de sua infância e, na sequência, questioná-los sobre a primeira memória que lhes vier à mente.
- Perceber as reações dos alunos quando eles abrirem os olhos; deixar a turma se recompor por alguns minutos e solicitar que se levantem de seus lugares e escrevam na lousa uma palavra que possa definir suas memórias.
- Dependendo do envolvimento da turma na atividade, abrir espaço para que expliquem o porquê da escolha das palavras, deixando que relatem suas memórias. Mediar a atividade, fazendo comentários quando necessário, porém, dar liberdade para que possam partilhar suas experiências.

4.1.3 2ª Etapa – Introdução (4 aulas)

- Para iniciar os diálogos sobre o papel das memórias de infância na formação da identidade dos alunos, proceder à leitura coletiva da crônica de Fabrício Carpinejar, “Maldição”:

Minha memória mudou.
Aos 20 anos, lembrava do nome e do rosto.

Aos 30 anos, lembrava do rosto.

Aos 40 anos, lembro que conheço, e só. Preciso de tempo, ajuda do Google e de pistas para desvendar o interlocutor.

Todo encontro é uma charada. Relaxo, encaro fundo o enigma, examino qual a entrada mais promissora do labirinto e tento achar uma saída educada antes de optar pela sinceridade mais grosseira: “Não me lembro, não sei quem você é!”.

Na última semana, tive o mais complicado desafio de evocação. Meu sudoku particular.

Caminhando pelo shopping Iguatemi, em Porto Alegre (RS), uma senhora de olhos azuis graúdos me parou pelo ombro:

— Ei, não lembra de mim?

Puxei o ioiô do passado, mas não vinha nenhuma linha. Nenhum fio de imagem. Nenhuma legenda para este rosto redondo e simpático.

— Desculpa, estou sobrecarregado de trabalho e não me lembro. Ela lamentou:

— Que pena, aguardava ansiosamente o nosso reencontro.

Já raciocinava, aflito: “Será que namorei esta mulher? Transei com ela? Prometi meu coração? É caso de alguma bebedeira?”

Eu me via vestido de cafajeste, de cafetão do inconsciente. Quando ela esclareceu:

— A gente foi colega no maternal, no Patinho Feio!

— Maternal?, quis esclarecer.

— Sim, dividíamos a mesma almofada na hora do sono.

Não acreditava que ela preservava os fatos, intactos, quando tínhamos cinco anos.

Naquela hora, eu me contentei pelos meus apagões, pelas falhas generosas de meu passado, pelos lapsos do perdão. Pressenti o quanto ela sofre pela nitidez do que viveu. Deve recordar de qualquer briga, com data e horário; de qualquer desaforo, com a ordem exata das palavras; de qualquer desentendimento, com o mal-estar minucioso; de qualquer vingança, reproduzindo perfeitamente o tempo do choro.

Aquilo não era memória, mas maldição (CARPINEJAR, 2014, p. 1).

- Discutir o ponto de vista do narrador sobre sua memória, pontuando que há uma incerteza intencional sobre a distinção entre autor e narrador, ou seja, o leitor pode questionar se o texto é ficcional ou uma história vivida pelo autor Fabrício Carpinejar;
- Questionar os alunos sobre as memórias de infância rememoradas, instigá-los a imaginarem-se personagens de uma história. Discorrer sobre o poder das histórias, a magia de ler uma narração que, muitas vezes, parece ganhar vida frente aos nossos olhos;
- Na sequência, propor a eles que componham um texto sobre suas memórias recordadas, colocando no papel seus sentimentos sobre aquilo que lembraram. A proposta de composição deste texto deverá ter como base a possibilidade de sua reelaboração, pois a atividade será retomada nas últimas aulas da proposta;

- Antes de iniciar a composição do texto, trabalhar *figuras de linguagem* e *de estilo*, tencionando auxiliar o processo de escrita dos alunos. Também conceituar e exemplificar *verossimilhança*, fundamental para as produções de caráter confessional, conforme os exemplos seguintes:

Análise de anúncio publicitário:



Quanto ao uso da conotação no texto, ela é representada por:

- A) Imagens metafóricas, evidenciadas pela representação dos atores sociais por lâmpadas;
- B) Imagens hiperbólicas, representadas pela quantidade de lâmpadas;
- C) Imagens eufemísticas, já que, ao serem apagadas, as lâmpadas sintetizam o que ocorre com aqueles que não leem;
- D) Transposição metonímica, já que as pessoas são simbolizadas através das lâmpadas.

Use seus conhecimentos sobre figuras de linguagem e estilo e interprete os quadrinhos:



Fonte: Adaptado de Colégio Marista, [s.d.].

A VEROSSIMILHANÇA

“Vero” significa verdadeiro; “simil”, semelhante. Ou seja, o que é verossímil é semelhante ao que é verdadeiro. No caso da obra literária, verossimilhança quer dizer semelhante à vida, à realidade. Logo, verossimilhança é a impressão da verdade que a ficção consegue provocar no leitor, graças à lógica interna da história. A verossimilhança é, pois, a essência do texto de ficção.

Os acontecimentos de uma história não precisam ser verdadeiros, no sentido de corresponderem exatamente aos acontecimentos que se passam no universo exterior ao texto, mas devem ser verossímeis, semelhantes a eles.

A lógica interna da história ou coerência narrativa determina que os fatos da história devam suceder temporalmente, isto é, uma causa (fato) desencadeia uma consequência (novos fatos). Essa sucessão não pode estar em contradição, sob a pena de tornar a narração inverossímil. Se uma determinada personagem é, no início da narrativa, caracterizada como uma pessoa que não suporta animais, não é possível dizer, em seguida, que ela criava em casa cachorros e passarinhos, sem apresentar uma justificativa convincente.

Levando em conta o que foi exposto, pode-se dizer que a ficção científica e a narrativa fantástica são inverossímeis, isto é, não são semelhantes ao que

é verdadeiro. Porém, ser inverossímil não a desqualifica do universo literário. Os acontecimentos da narrativa podem ser absurdos, ilógicos, sem contato com a realidade, mas, se houver, no universo da história, uma coerência interna, um ambiente que justifique a ausência de lógica, a obra tem coerência interna, vai ser verossímil internamente. E é por isso que o leitor acaba aceitando-a como verdadeira. Embora seja inverossímil em confronto com a realidade.

(Texto adaptado de SÉRGIO, 2009).

Atividade:

Faça uma pesquisa na internet e busque pelo conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lígia Fagundes Telles. Proceda à leitura desse conto e analise a questão da verossimilhança presente no texto. Quais são os elementos que o aproximam/distanciam da verdade?;

- Para compor esse texto, os alunos precisarão seguir algumas instruções, bastante simples, mas que possibilitarão a escrita de composições profundas e repletas da essência de cada um dos autores. As instruções podem ser as seguintes:
 - ✓ Relate sua memória da maneira mais fiel possível, procurando não fugir daquilo que conseguiu se lembrar.
 - ✓ Procure falar de uma cor ou um cheiro daquele momento. Havia algo que lhe chamou mais a atenção?
 - ✓ Escreva como se estivesse contando essa história para alguém, de forma intimista e pessoal.
 - ✓ Use os recursos de linguagem que achar mais convenientes. Lembre-se que esse texto é seu, ele já existe em sua mente, cabe a você colocá-lo no papel.
 - ✓ O seu texto será entregue ao professor, que irá fazer a leitura e comentar pontos importantes. Você lerá seu texto novamente apenas ao final da atividade que estamos iniciando. Será que sua memória continuará a mesma?
- A composição dos textos deverá ser iniciada em sala de aula, assim o professor poderá auxiliar no processo de escrita. Caso não haja tempo hábil, deverá ser finalizada como tarefa de casa.

4.1.4 3ª Etapa – Desenvolvimento (24 aulas)

- Para iniciar esta etapa, os estudantes assistirão ao filme *O doador de memórias*, buscando relacionar seus conhecimentos às ideias nele apresentadas;
- Fazer uma breve contextualização do enredo da narrativa fílmica, chamando a atenção dos alunos para alguns aspectos específicos, tais como:
 - ✓ Quais eventos desencadearam a mudança nas cores do filme (que, no início, estava apenas em tons de cinza).
 - ✓ Havia democracia na comunidade? O sistema de divisão de tarefas era justo?
 - ✓ As razões para a memória ser vista como algo perigoso.
 - ✓ Qual a importância da memória histórica e cultural para a identidade das pessoas da comunidade?
- Após assistirem ao filme, eles devem ser instigados a comentar sobre as questões propostas e, nesse momento, relatar suas impressões sobre a narrativa, pontuando as observações feitas e suas possíveis interpretações.
- Procurar auxiliar os alunos a perceberem que a memória foi capaz de “trazer de volta à vida” toda a comunidade, que antes estava habituada apenas a uma rotina “em preto e branco”.
- Questionar a turma sobre as razões para que a memória fosse tão importante. Relacionar as ideias dos alunos à questão das memórias de infância, fazendo pontes entre os conhecimentos já apresentados e os saberes deles.
- Na sequência, apresentar aos alunos o autor Bartolomeu Campos de Queirós, explicando que a leitura dos livros desse autor permite adentrar no universo da criança, onde são recriadas suas experiências no brincar, que é também uma forma de se colocar no mundo de forma integralizadora.

- Pontuar que, nas obras desse autor, há um mergulho dos personagens em suas memórias de infância mais íntimas, e o menino personagem que, em vários textos assume a narração em primeira pessoa, pode ser entendido como uma visão do autor de si mesmo e de suas reminiscências.
- Apresentar, então, o romance *Vermelho Amargo*, último livro publicado pelo autor antes de sua morte. Explicar à turma sobre as memórias de um menino, impregnadas com uma linguagem poética, que permeia toda a narração, misturando saudosismo e ausência.
- Entregar uma cópia das primeiras páginas do romance, juntamente com um roteiro de leitura, contendo alguns apontamentos sobre a obra. Realizar a leitura compartilhada com a turma, explicando pontos importantes que deverão ser observados:
 - ✓ Narrativa que assinala aspectos autobiográficos.
 - ✓ Projeto gráfico do livro.
 - ✓ Elaboração linguística: prosa poética.
 - ✓ Narrador-protagonista.
 - ✓ Temas: memória, infância e crescimento, vida interiorana, relações familiares.
 - ✓ Passagem do tempo como elemento formador da experiência humana.
 - ✓ Enredo: a morte da mãe, em uma manhã fria de maio, aponta para um pai solitário que traz para casa a madrasta, figura esta que irá se contrapor à da mãe ao longo da narrativa.
 - ✓ Texto fragmentado.
 - ✓ A imagem da madrasta fatiando o tomate é o mote da obra, e o modo de cortá-lo possibilita a contraposição da mãe ausente e da madrasta que se faz ausente mesmo estando presente.
 - ✓ Sensorialidade: aromas, sabores, cores, sensações táteis.

Mesmo em maio — com manhãs secas e frias — sou tentado a mentir-me. E minto-me com demasiada convicção e sabedoria, sem duvidar das mentiras que invento para mim. Desconheço o ruído que interrompeu meu sono naquela noite. Amparado pela janela, debruçado no meio do escuro, contemplei a rua e sofri imprecisa saudade do mundo, confirmada pela crueldade do tempo. A vida me pareceu inteiramente concluída. Inventei-me

mais inverdades para vencer o dia amanhecendo sob névoa. Preencher um dia é demasiadamente penoso, se não me ocupo das mentiras.

Dói. Dói muito. Dói pelo corpo inteiro. Principia nas unhas, passa pelos cabelos, contagia os ossos, penaliza a memória e se estende pela altura da pele. Nada fica sem dor. Também os olhos, que só armazenam as imagens do que já fora, doem. A dor vem de afastadas distâncias, sepultados tempos, inconvenientes lugares, inseguros futuros. Não se chora pelo amanhã. Só se salga a carne morta.

No princípio, se um de nós caía, a dor doía ligeiro. Um beijo seu curava a cabeça batida na terra, o dedo espremido na dobradiça da porta, o pé tropeçado no degrau da escada, o braço torcido no galho da árvore. Seu beijo de mãe era um santo remédio. Ao machucar, pedia-se: mãe, beija aqui!

Há que experimentar o prazer para, só depois, bem suportar a dor. Vim ao mundo molhado pelo desenlace. A dor do parto é também de quem nasce. Todo parto decreta um pesaroso abandono. Nascer é afastar-se — em lágrimas — do paraíso, é condenar-se à liberdade. Houve, e só depois, o tempo da alegria ao enxergar o mundo como o mais absoluto e sucessivo milagre: fogo, terra, água, ar e o impiedoso tempo.

Sem a mãe, a casa veio a ser um lugar provisório. Uma estação com indecifrável plataforma, onde espreitávamos um cargueiro para ignorado destino. Não se desata com delicadeza o nó que nos amarra à mãe. Impossível adivinhar, ao certo, a direção do nosso bilhete de partida. Sem poder recuar, os trilhos corriam exatos diante de nossos corações imprecisos. Os cômodos sombrios da casa — antes bem-aventurança primavera — abrigavam passageiros sem linha do horizonte. Se fora o lugar da mãe, hoje ventilava obstinado exílio.

Oito. A madrasta retalhava um tomate em fatias, assim finas, capaz de envenenar a todos. Era possível entrever o arroz branco do outro lado do tomate, tamanha a sua transparência. Com a saudade evaporando pelos olhos, eu insistia em justificar a economia que administrava seus gestos. Afiando a faca no cimento frio da pia, ela cortava o tomate vermelho, sanguíneo, maduro, como se degolasse cada um de nós. Seis.

O pai, amparado pela prateleira da cozinha, com o suor desinfetando o ar, tamanho o cheiro do álcool, reparava na fome dos filhos. Enxergava o manejo da faca desafiando o tomate e, por certo, nos pensava devorados pelo vento ou tempestade, segundo decretava a nova mulher. Todos os dias — cotidianamente — havia tomate para o almoço. Eles germinavam em todas as estações. Jabuticaba, manga, laranja, floresciam cada uma em seu tempo. Tomate, não. Ele frutificava, continuamente, sem demandar adubo além do ciúme. Eu desconhecia se era mais importante o tomate ou o ritual de cortá-lo. As fatias delgadas escreviam um ódio e só aqueles que se sentem intrusos ao amor podem tragar.

Sem o colo da mãe eu me fartava em falta de amor. O medo de permanecer desamado fazia de mim o mais inquieto dos enredos. Para abrandar minha impaciência, sujeitava-me aos caprichos de muitos. Exercia a arte de me supor capaz de adivinhar os desejos de todos que me cercavam. Engolia o tomate imaginando ser ambrosia ou claras em neve, batidas com açúcar e nadando num mar de leite, como praticava minha mãe — ilha flutuante — com as mãos do amor.

Eu desconhecia o amor, mesmo fantasiando em me sentir amado. Repetia o verbo amar a Deus sobre todas as coisas, amar o próximo como a si mesmo, não matar, não pecar contra a castidade, honrar pai e mãe, por frequentar a catequese, nas tardes ociosas dos sábados. Decorar os dez mandamentos encurtava o caminho para o céu, tantos me repetiam. E contrito, mãos amarradas sobre o peito, eu duvidava da fé, mas insistia em crer em Deus Pai, todo-poderoso. Atravessar do infinito ao infinito e alcançar o pleno azul, sobre a bicicleta do padre, negociada em pecado e segredo, tornava o céu mais viável.

A mãe partiu cedo — manhã seca e fria de maio — sem levar o amor que diziam eu ter por ela. Daí, veio me sobrar amor e sem ter a quem amar. Nas manhãs de maio o ar é frio e seco, assim como retruca o coração nos abandonos. Ela viajou indignada, por não ser consultada. Evadiu-se, sem suplicar um socorro. Nem murmurou um “com licença” — eu confirmo — para adentrar em outra vida, como nos era recomendado. Já não cantava, sobrevivia isenta, respirando o medo pelo desconhecido. A mão da morte soterrou até sua sombra. Foi um adeus inteiro, definitivo, rigoroso, sem escutar nosso pesar. Eu pronunciava, seguidamente, a palavra amor, amor, sem ter a presença amada.

A esposa do meu pai prezava o tomate sem degustar o seu sabor. Impossível conter em fatia frágil — além da cor, semente, pele — também o aroma. Quando invertida, a palavra aroma é amora. Aroma é uma amora se espiando no espelho. Vejo a palavra enquanto ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga. O tomate — rubro espelho — espelhava uma sentença suspeita.

O pai, que suportava o peso das caixas de manteiga, agora andava leve, manso, tropeçando em penumbras e suspiros. O amor encarnou em todo o seu destemido corpo e afrouxou até seus pesares. Amava em dobro: o amor que sobra aos viúvos e mais o amor reinventado, e capaz de camuflar o luto. E, para ganhar mais amor, negociava com o tomate o destino dos filhos, clandestinamente.

A parede da casa sustentava um espelho cercado por moldura vermelha. Na ponta dos pés — equilibrista — eu buscava meu rosto e deparava com outro e me estranhava. O espelho é a verdade que, ainda hoje, mais me entorpece. Espelho sustenta o concreto e prefiro a mentira dos sonhos nas manhãs frias e secas. Do tomate exalava um gosto de cera, flor, reza e terra. Sempre engoli minha fatia por inteiro. Descia garganta abaixo arranhando as cordas, desafinando as palavras, esfolando o percurso. Libertava-me dela na primeira colherada. ‘Garfo é arma, e menino não anda armado’, sentenciava o pai. Talvez nos projetasse assassinos. Quanto mais amor mais a morte se anuncia (QUEIRÓS, 2011, p. 7-13).

Sobre o autor

Nascido em 1944, Bartolomeu Campos de Queirós viveu a infância em Papagaios (MG). Com formação em educação e artes, teve formação humanista. Estudioso da filosofia e da estética, utilizou a arte como parte integrante do processo educativo, desenvolvendo trabalhos como arte-educador.

Publicou 43 obras (algumas delas traduzidas para o inglês, espanhol e dinamarquês), incluindo antologias, novelas, poemas e didáticos, os quais têm sido objeto de estudo de teses e monografias.

Sobre o autor, Henriqueta Lisboa escreveu: “Não é ele tão somente um educador que sabe distinguir, através de estudos filosóficos, pesquisas estéticas e experiência pessoal no seu campo de atividade, o valor da arte no processo educativo. Ele é também um poeta – aquele que mergulha nas águas profundas da preexistência e da inocência, o que aporta à ilha onde todas as cousas se tornam maravilhosamente possíveis; o que acabou descobrindo o segredo da simplicidade”.

(QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo: CosacNaify, 2011, p. 67-69).

- Na sequência, dividir a turma em equipes, entregar para cada uma fotocópias de um trecho do romance, orientando os alunos a proceder à leitura da parte da obra que lhes foi entregue. Explicar que a leitura será

feita de forma não linear. A cada semana os grupos irão trocar os capítulos lidos com os colegas, aprofundando, assim, o caráter fragmentário da narrativa. A sugestão é dividir a turma em cinco equipes e, por conseguinte, dividir a obra também em cinco partes, fazendo a seguinte divisão:

Equipe	Trecho da obra
Equipe 01	p. 14-23
Equipe 02	p. 24-33
Equipe 03	p. 34-43
Equipe 04	p. 44-53
Equipe 05	p. 54-65

- Nessa fase, combinar com os alunos o tempo hábil para a leitura dos capítulos da obra e a troca, que pode ser feita semanalmente. É importante firmar um compromisso com a turma para trazer lidos os capítulos, para que as trocas possam ser feitas.
- Além das leituras, que deverão ser realizadas como tarefa de casa, é possível promover momentos de leitura em sala de aula, ou, ainda, em locais alternativos da escola. Durante esses momentos, fazer verificações sobre o andamento das leituras, auxiliando os alunos na compreensão de trechos lidos.
- Concomitantemente ao período de leitura, devem ser trabalhados diversos temas e conteúdos, visando a auxiliar o processo de apreensão do livro. É possível realizar atividades sobre conceitos como *metalinguagem*, *elementos da narrativa*, *poesia e oralidade*, *intertextualidade*, entre outros, dependendo dos conteúdos básicos do currículo e das necessidades que forem surgindo.
- Ao ser encerrado o prazo para a leitura, cada uma das equipes ficará responsável pela apresentação de uma forma de contextualização da obra (*Contextualização Histórica*, *Contextualização Estilística*, *Contextualização Poética*, *Contextualização Crítica* e *Contextualização Presentificadora*).

- Explicar-lhes o que será necessário pesquisar em cada uma das modalidades de contextualização, e encaminhá-los para a sala de informática, a fim de que realizem as pesquisas. É importante acompanhar esse processo e ressaltar a necessidade de verificação da confiabilidade das informações.
- Juntamente ao processo de pesquisa, solicitar que se cadastrem na rede social *Edmodo*. Para tanto, é necessário que o professor faça um cadastro prévio como educador. Dessa maneira, poderá fornecer uma senha para que os jovens possam ter acesso a um grupo que deve ser criado no ambiente virtual (ver figuras 1 e 2 com modelos de grupo do *Edmodo*).
- Nesse grupo, poderão compartilhar ideias sobre a narrativa, fragmentos da obra e possibilidades de leitura.
- Lançar enquetes para debate na rede social, instigando os alunos a discutir pontos específicos da obra. Também disponibilizar materiais de apoio para a pesquisa das contextualizações, que podem ser anexados (interpretação e atividades extra) no próprio grupo do *Edmodo*.

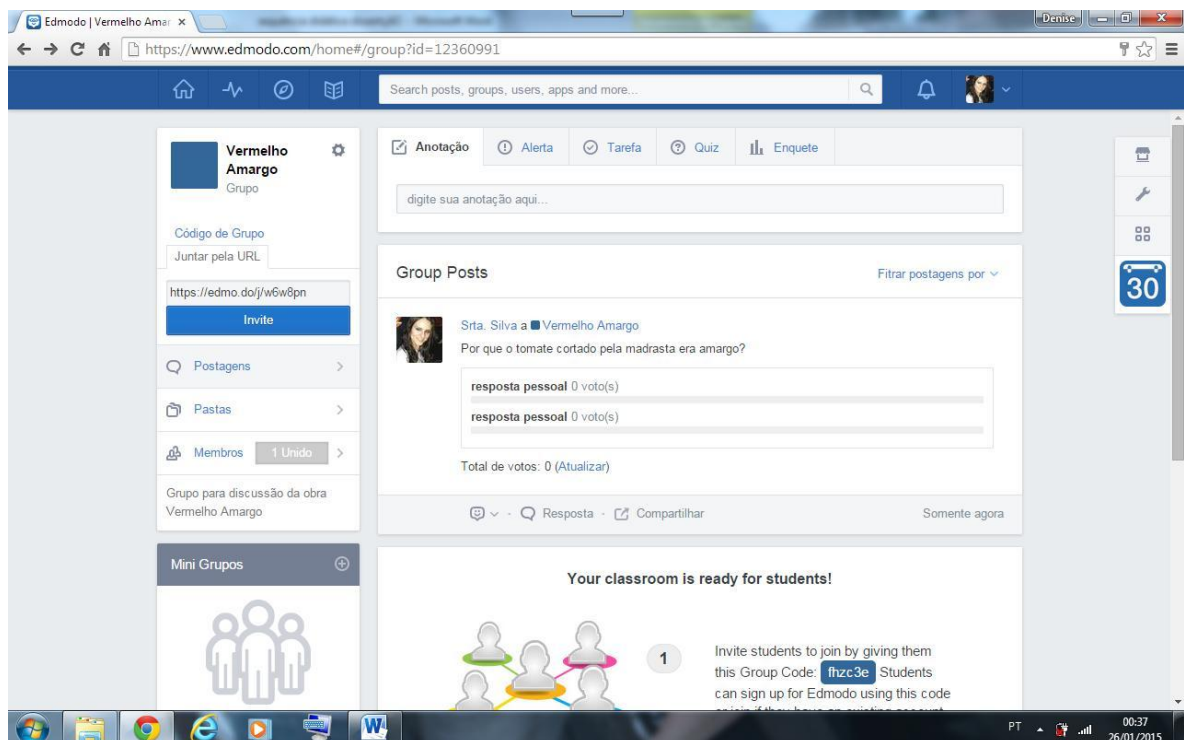


Figura 1 – Modelos de grupo criado na rede social *EDMODO*

Fonte: Edmodo. Disponível em: <<http://http://edmodo.com>>. Acesso em: 19 set. 2014.

- Outras possibilidades do Edmodo:

Edmodo | Vermelho Amargo x

https://www.edmodo.com/home#/group?id=12360991

Search posts, groups, users, apps and more

Carregando... Compartilhar 0 segundos atrás

Grupo para discussão da obra Vermelho Amargo

Mini Grupos

Create a Small Group

Outros Grupos

- Microcamp
- UTFPR
- Ver Todos

Srta. Silva a Vermelho Amargo

Efetue uma pesquisa sobre o que é Letramento Literário, teoria de Rildo Cosson, pesquisa também sobre as diferentes formas de contextualização apresentadas pelo autor.

Entregues (0) Para 18 maio, 2015

Pesquisa sobre Letramento literário

Resposta 0 segundos atrás

Srta. Silva a Vermelho Amargo

Não esqueçam as datas limites para leitura do fragmento e troca entre as equipes!!!

Resposta Compartilhar 0 segundos atrás

Srta. Silva a Vermelho Amargo

Por que o tomate cortado pela madrastra era amargo?

resposta pessoal 0 voto(s)

resposta pessoal 0 voto(s)

POR 17:00
PTB2 17/05/2015

Edmodo | Vermelho Amargo x

https://www.edmodo.com/home#/group?id=12360991

Search posts, groups, users, apps and more

Carregando...

Anotação Alerta Tarefa Quiz Enquete

pergunta...

Vermelho Amargo Grupo

Código de Grupo Juntar pela URL

q5ffzz

Postagens

Pastas

Membros 1 Unido

Grupo para discussão da obra Vermelho Amargo

Mini Grupos

Group Posts

Filtrar postagens por

Srta. Silva a Vermelho Amargo

"É preciso muito bem esquecer para experimentar a alegria novamente de lembrar-se. Tantos pedaços de nós dormem num canto da memória, que a maioria chega a esquecer-se deles. E a palavra - basta uma só palavra - é flecha para sangrar o abstrato morto. Há, contudo, dores que a palavra não esgota ao dizê-las."

Resposta Compartilhar 0 segundos atrás

Srta. Silva a Vermelho Amargo

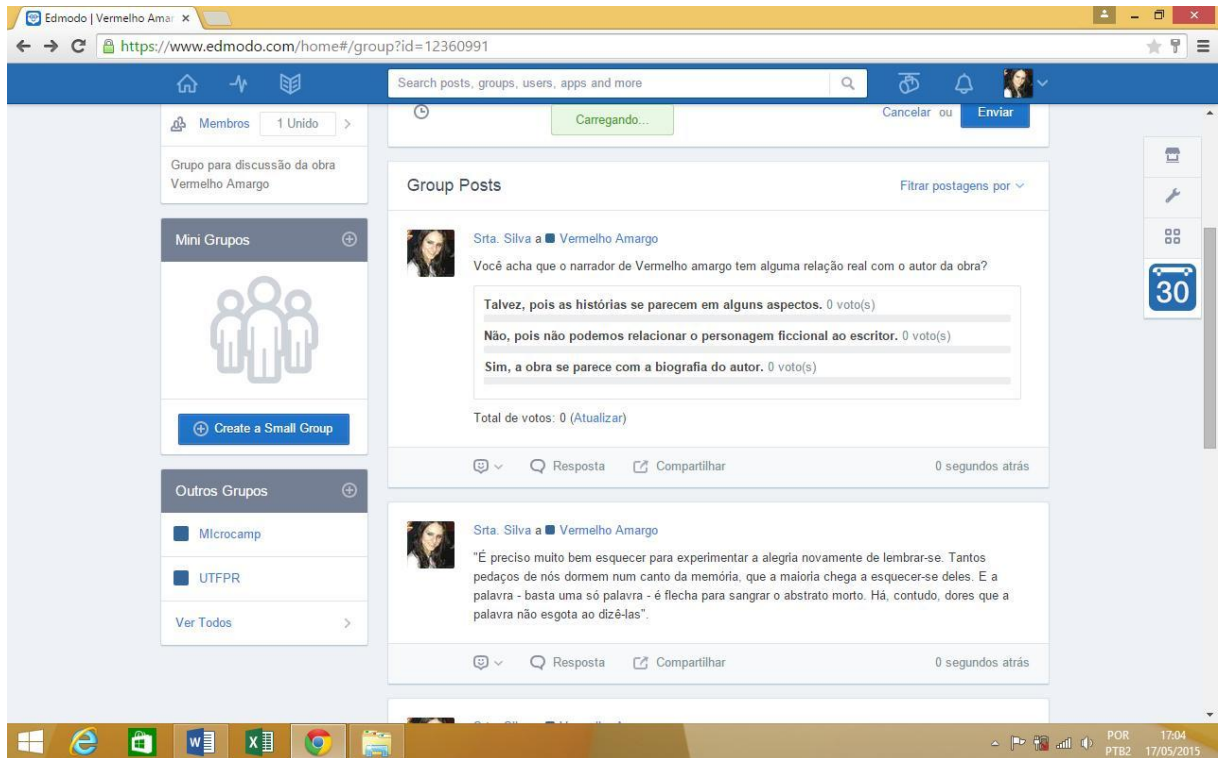
Efetue uma pesquisa sobre o que é Letramento Literário, teoria de Rildo Cosson, pesquisa também sobre as diferentes formas de contextualização apresentadas pelo autor.

Entregues (0) Para 18 maio, 2015

Pesquisa sobre Letramento literário

Resposta 0 segundos atrás

POR 17:00
PTB2 17/05/2015



Fonte: Edmodo. Disponível em: <<http://http://edmodo.com>>. Acesso em: 19 set. 2014.

- Disponibilizar um tempo para que os alunos organizem suas apresentações, salientando que devem expor as contextualizações de maneira criativa.
- Primeira interpretação: antes do início das apresentações, verificar a efetividade da rede social no processo de interpretação do romance, solicitar aos alunos que falem sobre a experiência, recolhendo suas impressões e comentários sobre as pesquisas e todo o processo de leitura e interpretação.
- Mediar as discussões, abrindo espaço para que todos os alunos de todos os grupos falem sobre o que entenderam da obra, enfatizando possíveis dificuldades e demonstrando-as com a leitura de trechos do livro.
- Contextualização: a contextualização deverá ser feita pelos grupos, de acordo com a ordem de apresentação estipulada anteriormente. Determinar o tempo de apresentação de cada equipe, levando em conta a necessidade de todos exporem as pesquisas, bem como suas leituras individuais da obra.

- ✓ Contextualização Histórica: os alunos devem apresentar questões relacionadas à época em que a obra foi escrita, ressaltando características e acontecimentos históricos do período atual, visto que a obra foi publicada em 2011. Precisam, também, discorrer acerca da época a que a obra se refere, fazendo pontes de contato entre o momento de sua concepção e o momento sobre o qual a obra discorre.
 - ✓ Contextualização Estilística: os alunos devem apresentar o estilo de época em que a obra se inscreve, ressaltando-se a ausência de uma escola literária na qual o autor pudesse estar inserido. É importante trabalhar com essa equipe no momento da pesquisa, algumas questões relacionadas à literatura contemporânea, pois, dessa maneira, eles poderão exemplificar suas ideias com trechos da obra, a fim de ilustrar para os demais colegas a explicação que estarão fazendo.
 - ✓ Contextualização Poética: a equipe que fará a contextualização poética deverá ressaltar a forma como a obra foi escrita, destacando aspectos que mais lhes chamaram a atenção. Orientar os alunos para que falem muito sobre poesia e a possibilidade de perceber os sentimentos do menino por meio de suas palavras doloridas, repletas de tristeza e saudade.
 - ✓ Contextualização Crítica: consiste na apresentação de críticas sobre a obra. Para que apresentassem este tópico, foi necessário auxiliar o grupo no momento da pesquisa, buscando textos que trouxessem a visão de críticos sobre as impressões da obra. Porém, de maneira geral, os alunos devem fazer a própria crítica, ressaltar dificuldades na leitura e a relação com o contexto social da atualidade.
 - ✓ Contextualização Presentificadora: a equipe deverá relacionar a obra lida com algo de suas vivências, ou seja, eles precisarão apontar algo de seu cotidiano que se relacione à obra lida.
- Segunda interpretação: será necessário pontuar questões que podem não ter ficado claras durante a apresentação feita por eles. Nesse

momento, será necessário retomar o papel da memória para a constituição da obra, levando para os alunos novos conhecimentos sobre o autor e narrador do romance.

- Utilizar como ponto de partida os conhecimentos expostos pelos estudantes para apresentar a fala, possibilitando que percebam a importância da leitura do livro para a compreensão da atividade.
- Expansão: deverá possibilitar que os discentes percebam as relações entre a obra lida e o contexto atual que vivenciam, expandindo os limites do texto.
- Levar os jovens para que assistam a trechos do filme *Escritores da Liberdade*, tomando o cuidado de perceber que tanto os personagens do filme quanto o narrador do romance de Bartolomeu Campos de Queirós usam suas memórias para melhor compreender a si mesmos e ao mundo que os cerca.
- Contextualizar o enredo do filme, reforçando o caráter memorialístico, uma vez que é baseado no livro *O diário dos escritores da liberdade*, contendo relatos verídicos sobre as vivências de alunos americanos.
- Após assistir aos trechos da narrativa fílmica, eles deverão ser incentivados a fazer associações e estabelecer pontos comuns entre os filmes e a narrativa de Queirós e, nesse momento, será lançada uma questão: *“E vocês, quem são? Prisioneiros de suas memórias? Sujeitos que sentem saudades de um tempo que não volta mais? Solitários? Ou se parecem um pouco com os escritores da liberdade, buscando em suas memórias força para enfrentar os desafios do mundo?”*.
- A partir desses questionamentos, serão instigados a iniciar uma discussão sobre a formação de suas identidades, levando em conta todas as memórias que carregam consigo.
- Devolver a produção textual que compuseram depois da atividade imaginativa. Solicitar que façam uma leitura individual e silenciosa. Verificar a possibilidade de haver interesse, por parte dos alunos, em compartilhar suas composições com os demais colegas.

- Como resultado dessa atividade, iniciar o processo de confecção de pequenos livros, a partir de uma técnica de encadernação artesanal. Cada um irá confeccionar seu próprio livro, e o primeiro texto a ser escrito deverá ser o das memórias de infância.



Figura 2 – Modelo de livro criado pelos alunos
Fonte: A própria autora.

- Ensinar todo o processo de encadernação aos discentes, reforçando a necessidade de efetuarem a atividade em equipe, pois, somente se trabalharem conjuntamente conseguirão entender o processo e produzir materiais bonitos e com a “cara” de cada um;
- Após o término da confecção dos exemplares, é possível propor uma exposição na escola ou, ainda, uma oficina, para que eles próprios ensinem os colegas de outras turmas a encadernar e produzir livros;
- Orientar a turma a escrever sobre suas vidas, suas experiências, não como apenas uma espécie de diário, mas um registro de suas memórias, uma prova de que existiram;

- No encerramento da atividade, realizar uma retomada de todo o processo, solicitando que discorram sobre pontos positivos e negativos de todas as propostas.

4.1.5 4ª Etapa – Avaliação

As formas de avaliação escolhidas pelo professor devem ser contínuas e priorizar a real efetividade do processo comunicativo professor-aluno-sociedade. Sendo assim, todo o processo será avaliado, desde a leitura das obras, a apresentação das impressões, a contextualização, a pesquisa sobre as obras e arte e a exposição.

É importante avaliar as produções e a refacção dos textos, verificando se o educando conseguiu aplicar os conteúdos aprendidos em suas produções. Na etapa da pesquisa e apresentação das contextualizações, é fundamental analisar o envolvimento da turma, verificando se o trabalho está sendo desenvolvido em equipe.

No momento de confecção dos livros de memórias, a principal preocupação do docente deve ser verificar a concretização da proposta, ainda que os livros não adquiram a estrutura proposta inicialmente.

5 A CONSTRUÇÃO CONTÍNUA DOS SABERES: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS OBTIDOS

Foi necessária a utilização de determinados procedimentos de pesquisa para que a ideia de trabalhar com os gêneros confessionais tivesse como alicerce um encaminhamento científico de análise e apresentação dos dados. Para tanto, tracei alguns caminhos e maneiras de caminhar, construindo, então, uma metodologia que dialogasse com suas condições de possibilidade.

Os caminhos percorridos nessa pesquisa seguiram um posicionamento dialético, pois foram levadas em conta tanto as teorias sobre o objeto de estudo como a realidade na qual os dados foram coletados. Dessa maneira, pude, então, transversalizar os conhecimentos adquiridos, gerando um produto de caráter educacional múltiplo.

Esta pesquisa tem como *corpus* de análise o trabalho com os gêneros textuais de caráter confessional, elaborando um produto educacional que atrele a estes gêneros temas relacionados com a memória e a identidade cultural.

Em linhas gerais, busquei analisar a receptividade dos alunos e suas produções textuais decorrentes do desenvolvimento de duas Sequências Didáticas, a saber:

- Memórias de mulheres: as figuras femininas que marcaram a vida dos alunos.
- Memórias de infância: o trabalho com o livro *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

Com base nas duas propostas de sequências elencadas, a pesquisa aqui apresentada visou a demonstrar possibilidades de atividades contextualizadas e sua real efetividade. Para tanto, os encaminhamentos metodológicos tiveram caráter exploratório, realizados a partir de pesquisas bibliográficas. Utilizando uma abordagem qualitativa, o estudo configurou-se como sendo experimental, uma vez que a proposta tem como eixo norteador a elaboração de um produto e a verificação de sua validade.

Este empreendimento também possui caráter analítico, uma vez que houve a necessidade de se realizar uma avaliação do processo, descrevendo o

caminhar da pesquisa, pontuando quais caminhos foram seguidos na elaboração e na aplicação do produto educacional.

Maria Cecília de Souza Minayo (2007, p. 84) relata que, “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. A análise de conteúdos consiste na descrição de dados referentes aos valores relevantes da pesquisa. Analisar, por conseguinte, permite, por meio de sua atividade, evidenciar a criatividade do autor.

Assim, basicamente, a análise divide-se em dois tipos: a inferencial e a descritiva, sendo que a segunda foi utilizada nesta pesquisa por meio da abordagem qualitativa, a qual trabalha com valores, hábitos, atitudes e opiniões, adequando-se ao complexo englobante dos fatos para a compreensão dos dados obtidos.

De maneira geral, as propostas aqui contidas visam a contribuir com a melhoria da educação, representando a importância de se adotarem medidas que integrem as necessidades dos alunos às expectativas dos próprios professores. Quando ocorre um real envolvimento entre as partes, a mudança positiva passa a ser uma constante.

Toda atividade científica é eminentemente crítica. Logo, toda pesquisa e sua aplicação prática – neste caso específico, o estágio de docência – precisa ser analisada e passar por uma avaliação, tencionando apresentar as considerações e os dados obtidos a partir da proposta efetuada.

O estágio de docência possibilitou a aplicação de uma Sequência Didática (SD) que faz parte do produto educacional proposto: “Recordações de infância: o papel da memória na narrativa *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós”. Essa sequência objetivou ampliar a competência comunicativa, auxiliando os alunos para que lessem e escrevessem textos socialmente relevantes, tendo como fundamento o trabalho com os gêneros confessionais.

Buscando também possibilitar a identificação das características formais e discursivas do romance *Vermelho Amargo*, a proposta da Sequência Didática atrelou o trabalho da obra com o planejamento, a produção e a reescrita de memórias de infância dos discentes.

No desenvolvimento da Sequência Didática, alguns elementos foram focalizados, e a descrição das atividades será apresentada a partir de uma versão resumida do Relatório do Estágio de Docência. Neste relatório consta o desenrolar

da aplicação da SD, descrevendo, portanto, os caminhos escolhidos para a aplicação do Produto Educacional que é o eixo basilar do Programa de Mestrado Profissional da UTFPR.

5.1 RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

- Tema: Recordações de infância: o papel da memória na narrativa *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós
- Ano escolar no qual foi desenvolvido o estágio: 8º e 9º anos (metodologia da escola de turmas multisseriadas)
- Número de aulas: 30 aulas
- Texto escolhido para a sequência: romance *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós (São Paulo: Cosac Naify, 2011).
- Outros materiais escolhidos para a sequência: filme *O doador de memórias* (*The Giver*, EUA, 2014 – baseado no livro homônimo de Lois Lowry, 1993); crônica “Maldição”, de Fabrício Carpinejar; trechos do filme *Escritores da liberdade* (*Freedom Writers*, EUA, 2007–calcado no livro homônimo de Erin Gruwell, 1999).

5.1.1 1ª Etapa – Motivação (2 Aulas)

Logo no início da aula, os alunos foram informados pela docente estagiária de que iniciaria uma atividade sobre memória, e que eles precisariam explorar suas próprias recordações de infância para que os exercícios fossem significativos. Para motivá-los, a professora propôs um exercício imaginativo sobre o

papel das memórias de infância no processo de construção de suas identidades, objetivando explorar suas vivências.

Os alunos foram orientados a procurar uma posição confortável, fechando os olhos, afastando os pensamentos que estivessem surgindo, procurando relaxar. Todas as perguntas que fossem feitas deveriam ser respondidas mentalmente, ou seja, nada do que seria perguntado deveria ser respondido oralmente. A docente solicitou, então, que tentassem se lembrar de uma memória marcante de sua infância e, na sequência, questionou-os sobre a primeira memória que veio à mente deles. A atividade prosseguiu com os seguintes questionamentos:

Você se lembra dessa memória com detalhes? Não deixe que ela escape. Tente se lembrar do máximo de detalhes possíveis. É uma memória triste ou é uma memória feliz? Não importa, ela surgiu porque foi marcante de alguma maneira, e é com ela que você vai trabalhar a partir de agora.

Imagine que você está sentado em um cinema vazio, e essa memória está sendo apresentada no telão, mas você está longe, não consegue ver direito as imagens que estão passando. Levante-se da poltrona e ande alguns passos em direção à tela, as imagens ficam mais nítidas, você já consegue ver a si mesmo, anos atrás, vivendo uma memória muito importante. Você consegue distinguir alguma cor marcante? Talvez um pouco mais perto, dê mais alguns passos. É como se sua vida fosse um filme, passando bem diante de seus olhos.

Mas, lembre-se: essa memória já ocorreu. E mesmo que você queira modificá-la, inventando detalhes dos quais não se lembra com precisão, ela não poderá ser alterada nem vivida novamente, pois é apenas uma lembrança. Ela faz parte do seu passado.

Ande mais alguns passos, você está bem em frente à tela. Se esticasse seu braço, conseguiria tocá-la, mas não pode. Se tocar no telão, deixará de ser espectador para se tornar personagem, e você não pode mais reviver essa memória. Aquele que você vê agora à sua frente, vivendo algo de sua vida, é um “eu” do passado, mas não é mais você.

Nesse momento, as cores estão mais vivas, parecem dançar à sua frente. Talvez você se recorde de algum cheiro que faz parte dessa memória, preste atenção aos detalhes. Estique o braço vagarosamente. Você está prestes a entrar nessa memória... (e bata palmas para que se desconcentrem). Abra os olhos, chegamos muito perto, a memória se dissipou.

E os alunos abriram os olhos e despertaram. Alguns sorriam, mas outros adquiriram um olhar triste e contemplativo, havia lágrimas nos olhos de um ou outro. Na sequência, a professora estagiária solicitou aos alunos que se levantassem de seus lugares e escrevessem na lousa uma palavra que pudesse definir suas memórias.

Distintas palavras foram se formando na lousa, e até mesmo a forma como foram escritas revelava um pouco sobre suas memórias. Por exemplo: a palavra *medo*, escrita em um canto do quadro, ou a palavra *praia* escrita bem no centro, com letras garrafais, representam as sensações que as memórias trouxeram aos alunos.

Cada um recorreu a uma forma de lembrança distinta: alguns ativaram memórias felizes, de momentos que foram vivenciados com familiares, amigos; lembraram-se de presentes que ganharam, ou viagens que fizeram. Outros recordaram a perda de algum familiar ou alguém que consideravam importante, momentos tumultuosos que viveram, ou, ainda, recordaram algo que aconteceu quando eram muito novos. Nesse caso, a lembrança era apenas um borrão esperso na memória.

Alguns alunos quiseram relatar suas memórias, e a professora mediou a atividade, fazendo comentários quando necessário, porém dando liberdade para que pudessem partilhar suas experiências. E os relatos eram ouvidos atentamente pelos colegas, que afirmavam ter passado por coisas semelhantes ou mesmo totalmente opostas. E, então, eles começaram a entender, mesmo sem se darem conta, o ponto central da atividade, pois, ao compartilharem suas memórias, perceberam que elas contribuíram para formar a pessoa que são hoje. Além disso, descobriram que seus colegas também partilhavam suas vivências. Ou seja, suas identidades, ainda que tão distintas, possuíam pontos em comum. E, nesses locais onde suas vivências se imbricaram, surgiu a ideia de coletividade, de identidades culturais.

5.1.2 2ª Etapa – Introdução (4 aulas)

Para iniciar o diálogo sobre o papel das memórias de infância na formação da identidade dos alunos, a docente estagiária discorreu sobre a fragmentação da memória, solicitando a leitura coletiva da crônica “Maldição”, de Fabrício Carpinejar.

Após leitura e análise da crônica, a turma foi questionada a respeito do que seriam os gêneros textuais, levando em conta, por exemplo, elementos fundamentais do texto que acabava de ser lido. Com base nas respostas dos alunos, a professora explicou as diferenças entre gêneros e tipologia textual, elencando as principais definições de gênero textual e iniciando uma explanação sobre os gêneros de caráter confessional.

Para continuar a explicação a respeito deste gênero, foi lançado um questionamento sobre o que é uma confissão. As respostas dos educandos foram dando corpo à conceituação do termo, com a turma entrando em consenso sobre uma possível resposta: confessar é admitir que houve vida, é dizer “essa é minha história, e quero compartilhá-la com você”.

Na sequência, os alunos foram instigados a compor um texto sobre suas memórias, colocando no papel seus sentimentos sobre fatos e acontecimentos recordados. A proposta de composição desse texto teve como base a possibilidade de sua reelaboração, porque os educandos retomaram suas composições nas últimas aulas da proposta, conforme será relatado mais adiante.

Antes de iniciar a escrita, foram trabalhados temas como figuras de linguagem e de estilo, tencionando auxiliar o processo de composição da escrita. Também foi conceituada a verossimilhança, fundamental para as produções de caráter confessional.

Para compor este texto, os alunos precisaram seguir algumas instruções, bastante simples, mas que possibilitaram o processo de composições profundas e repletas da essência de cada um dos autores. Foram elas:

- Relate sua memória da maneira mais fiel possível, procurando não fugir daquilo que conseguir se lembrar.
- Procure falar de uma cor ou um cheiro daquele momento. Havia algo que lhe chamou mais a atenção?

- Escreva como se estivesse contando essa história para alguém, de forma intimista e pessoal.
- Use os recursos de linguagem que achar mais convenientes. Lembre-se que esse texto é seu, ele já existe em sua mente, cabe a você colocá-lo no papel.
- O seu texto será entregue ao professor, que irá fazer a leitura e comentar pontos importantes. Você lerá seu texto novamente apenas no final da atividade que estamos iniciando. Será que sua memória continuará a mesma?

A composição dos textos foi iniciada em sala de aula e finalizada como tarefa de casa.

5.1.3 3ª Etapa – Desenvolvimento (24 aulas)

Para iniciar esta etapa, os alunos assistiram ao filme *O doador de memórias* (2014), buscando relacionar seus conhecimentos às ideias apresentadas na narrativa fílmica. A professora fez uma breve contextualização do enredo do filme, indicando que os alunos deveriam prestar atenção especial a alguns aspectos específicos, tais como:

- A eventos que desencadearam a mudança nas cores do filme (tudo no início estava apenas em tons de cinza).
- Havia democracia na comunidade? O sistema de divisão de tarefas era justo?
- As razões para a memória ser vista como algo perigoso.
- Qual a importância da memória histórica e cultural para a identidade das pessoas da comunidade?

Após assistirem à narrativa fílmica, a turma foi instigada a comentar as questões propostas e, nesse momento, os educandos relataram suas impressões sobre o filme, pontuando as observações feitas e suas possíveis interpretações. Eles

perceberam que a memória foi capaz de “trazer de volta à vida” toda a comunidade, que antes estava habituada apenas a uma rotina “em preto e branco”.

Quando questionada sobre as razões para que a memória fosse tão importante, a turma respondeu que juntamente com as memórias estão as sensações, os sentimentos. Quando recordam algo, ainda que eles não tenham participado efetivamente (dos acontecimentos do mundo), é a partir da memória que descobrem estar vivos, donos de um passado e parcialmente de um presente. Mas, jamais detentores das memórias futuras, pois estas fazem parte de um devir próximo.

Na sequência da atividade, os alunos foram apresentados à obra de Bartolomeu Campos de Queirós. A professora explicou que a leitura dos livros deste autor permite adentrar no universo da criança, onde são recriadas suas experiências no brincar, que é também uma forma de se colocar no mundo de forma integralizadora; e que, de certa forma, são narrativas autobiográficas.

Assim há, nos livros desse autor, um mergulho dos personagens em suas memórias de infância mais íntimas, e o menino personagem que, em vários textos, assume a narração em primeira pessoa, pode ser entendido como uma visão do autor de si mesmo e de suas reminiscências.

Trabalhou-se o romance *Vermelho Amargo*, último livro publicado antes da morte de Queirós, ocorrida em 16 de janeiro de 2012. A professora explicou aos estudantes que eles leriam sobre as memórias de um menino, impregnadas por uma linguagem poética que permeia toda a narração, misturando saudosismo e ausência. A seguir, a docente estagiária entregou uma cópia das primeiras páginas do romance, fez a leitura com a turma e explicou pontos importantes que deveriam ser observados durante a leitura.

Os discentes foram divididos em equipes, e cada equipe recebeu fotocópias de um trecho do romance. Os grupos foram orientados a proceder a leitura de forma não linear, ou seja, a cada semana, trocariam os capítulos lidos com os colegas, aprofundando, assim, o caráter fragmentário da narrativa.

Alunos e professora concordaram em fazer a troca semanal dos trechos da obra, e todas as equipes firmaram o compromisso de trazer lidos os capítulos a cada semana. Concomitantemente ao processo de leitura, que ocorreu em sua grande maioria fora da sala de aula (além de fazer a leitura em casa, os alunos buscaram lugares alternativos na escola para ler: pátio, gramado, lugares com

sombra), a docente fez verificações, auxiliando os alunos na compreensão de trechos que julgavam mais confusos ou truncados. Ela também traçou um roteiro de análise, levando em conta diferentes formas de contextualização.

Ainda que tenha sido feita uma breve contextualização, ficou para os alunos o encargo de efetuar a pesquisa e apresentar tanto suas leituras como as análises. Paralelamente ao período de leitura, foram trabalhados diversos temas e conteúdos, visando a auxiliar o processo de apreensão da obra, bem como foram realizadas atividades acerca de conceitos como metalinguagem, elementos da narrativa, poesia e oralidade, intertextualidade, entre outros.

Depois de encerrado o prazo para a leitura dos textos, os alunos foram levados à sala de informática, para que realizassem uma pesquisa das contextualizações solicitadas pela professora, que mediou esse processo, pontuando a importância de que os *sítes* pesquisados fossem de fontes confiáveis.

A ideia inicial era a de usar a rede social *Edmodo* para que os alunos compartilhassem entre si ideias sobre a narrativa, fragmentos da obra e possibilidades de leitura. Também a professora lançaria fóruns para debate e disponibilizaria materiais de apoio para a interpretação e atividades extras. Porém, em razão do número reduzido de computadores disponíveis e a baixa velocidade da conexão com a internet, a atividade não pôde ser realizada da forma planejada. Dessa maneira, após o término das pesquisas, os alunos apresentaram para os colegas, de maneira criativa, suas leituras da obra e os resultados obtidos.

5.1.4 Primeira interpretação

A primeira interpretação da obra *Vermelho Amargo* consistiu na própria apresentação, feita pelos alunos, sobre as impressões que tiveram do livro como um todo. A professora mediou as discussões, abrindo espaço para que todos os membros dos grupos discorressem sobre o que entenderam, enfatizando possíveis dificuldades e demonstrando-as com a leitura de trechos do romance. Destaca-se a importância de todos os grupos se colocarem, pois uma equipe contribuía com a outra, no sentido de extrapolar as formas de ler a narrativa.

5.1.5 Contextualização

A contextualização foi feita pelos grupos, de acordo com a ordem de apresentação estipulada anteriormente, respeitando as orientações dadas pela professora no desenvolvimento da pesquisa. Cada equipe ficou incumbida de apresentar uma forma de contextualização, levando em conta sua leitura e as pesquisas efetuadas.

a) Contextualização Histórica

Na Contextualização Histórica, os alunos apresentaram questões relacionadas à época em que a obra foi escrita, ressaltando características e acontecimentos históricos do período atual, visto que a publicação data de 2011. Também discorreram sobre o período ao qual a narrativa se refere, fazendo pontes de contato entre o momento de sua concepção e o momento apontado pelo texto.

Foi interessante observar que o grupo encarregado de apresentar essa contextualização ressaltou que o livro versava sobre um outro momento, e, apesar de ter sido publicado há apenas alguns anos, os alunos afirmaram que a infância do personagem e do autor pareciam ter pontos em comum, pois perceberam traços autobiográficos na narrativa.

b) Contextualização Estilística

Na Contextualização Estilística, os alunos apresentaram o estilo de época em que o livro foi escrito, ressaltando a ausência de uma escola literária na qual o autor pudesse estar inserido. Foi importante trabalhar com essa equipe algumas questões relacionadas à literatura contemporânea no momento em que efetuavam a pesquisa, pois, dessa maneira, puderam exemplificar suas ideias com trechos, a fim de ilustrar para os demais colegas a explicação que estavam fazendo.

c) Contextualização Poética

Quando fez a Contextualização Poética, a equipe apresentou a forma como o livro foi escrito, ressaltando os aspectos que mais lhes chamaram a atenção. Discorreram muito sobre poesia e a possibilidade de perceber os sentimentos do menino por meio de suas palavras doloridas, repletas de tristeza e saudade.

d) Contextualização Crítica

A Contextualização Crítica consistiu na apresentação de críticas sobre a narrativa. Para que apresentassem este tópico, foi necessário auxiliar o grupo no momento da pesquisa, buscando informações que trouxessem a visão de críticos sobre as impressões do livro. Porém, de maneira geral, os alunos foram a própria crítica, e ressaltaram dificuldades na leitura e na relação com o contexto social da atualidade.

e) Contextualização Presentificadora

Na Contextualização Presentificadora, eles deveriam relacionar a obra lida com algo de suas vivências. Precisariam apontar algo de seu cotidiano que se relacionasse ao texto lido. Esta equipe, em especial, associou a obra com a questão da memória, ressaltando a tristeza de um menino que se sente sozinho e deslocado no mundo, assim como muitos dos discentes, que confirmavam cada colocação do grupo.

5.1.6 Segunda Interpretação

Na segunda interpretação, a professora pontuou questões que acabaram não ficando claras durante a apresentação dos alunos, retomando o papel da memória para a constituição da narração e trazendo para eles novos conhecimentos sobre o autor e o narrador do romance, diferenciando-os. Foi imprescindível que a professora utilizasse os conhecimentos evidenciados pelos educandos para apresentar sua fala. Assim, eles perceberam a importância da leitura do livro para a compreensão daquilo que ela estava expondo.

5.1.7 Expansão

A expansão possibilitou que os alunos percebessem as relações entre a obra lida e o contexto atual, expandindo os limites do texto. Eles assistiram a trechos do filme *Escritores da liberdade*, tomando o cuidado de perceber que tanto as personagens da narrativa fílmica quanto o narrador do romance de Bartolomeu Campos de Queirós usam suas memórias para melhor compreender a si mesmos e ao mundo que os cerca.

Após assistirem aos trechos da obra fílmica, a turma pode relacionar os dois filmes já vistos à narrativa de Queirós e, nesse momento, a professora lançou uma questão: *“E vocês, quem são? Prisioneiros de suas memórias? Sujeitos que sentem saudades de um tempo que não volta mais? Solitários? Ou se parecem um pouco com os ‘escritores da liberdade’, buscando em suas memórias força para enfrentar os desafios do mundo?”*.

A partir deste questionamento, os educandos iniciaram uma discussão sobre a formação de suas identidades, levando em conta todas as memórias que carregavam consigo. Então, a professora devolveu para cada um a produção textual produzida depois da atividade imaginativa, para que fizessem uma leitura individual e silenciosa. Em seguida, pediu-lhes para compartilharem suas leituras com os demais colegas. Alguns fizeram a leitura em voz alta, outros trocaram seus textos com os companheiros, que faziam comentários elogiosos, muitos deles dizendo que também haviam passado por experiências semelhantes, que suas memórias também eram difíceis ou felizes.

Como resultado dessa atividade, a docente ensinou-os a confeccionarem pequenos livros, a partir de uma técnica de encadernação artesanal. Cada educando confeccionou seu próprio livro, e o primeiro texto ali escrito foi “Minhas memórias de infância”. Eles foram orientados a escreverem nesse livro sobre suas vidas, suas experiências, não como apenas uma espécie de diário, mas um registro de suas memórias, uma prova de que existiram.

5.1.8 4ª Etapa – Avaliação

As formas de avaliação escolhidas pela professora foram contínuas, priorizando a real efetividade do processo comunicativo professor-aluno-sociedade. Sendo assim, todo o processo foi avaliado, desde a leitura da obra, a apresentação das contextualizações e a confecção dos livros. Aos educandos foi dado um conceito que, antes de ser divulgado para a turma, foi discutido individualmente com cada um. A princípio, a ideia era discutir se concordavam com seu conceito, porém, o que houve foi o consentimento de todos quando eram informados sobre a nota prévia que lhes havia sido atribuída.

5.1.9 Resultados Preliminares

Qual é o papel da memória na vida de alunos tão novos, que parecem estar começando a adquirir experiências? Ainda que sejam bastante jovens, cada um deles tem muitas histórias a serem contadas, lembranças que marcaram suas vidas de alguma forma. Durante o estágio, foi possível ver emergir um emaranhado de sensações e, a cada texto lido, os alunos liam-se a si mesmos.

Em uma turma de 25 alunos havia, 25 histórias a serem contadas. E infinitas memórias sobre infâncias não tão longínquas. Mas, sobretudo, parecia pairar no ar a certeza de que, no processo de reconhecer/estranhar o outro, cada discente pode ver um pouco de si mesmo, descobrindo na coletividade traços de sua identidade. Foi no discurso particular que a ideia de grupo se revelou, levando em conta memórias e recordações tanto intimistas como literárias.

Sendo assim, os gêneros confessionais trabalhados durante o estágio trouxeram um novo olhar dos alunos para si mesmos e para os colegas e, dessa maneira, a ideia de identidade cultural (a soma de características pessoais, coletivas, sociais e históricas) surgiu como elemento crucial na formação intelectual deles. E o que isto significa?

É possível dizer que, ao serem trabalhadas formas discursivas que dialogam com a memória e a identidade, os alunos se percebem como elemento

fundamental para a construção de seus conhecimentos e, assim, ao serem compartilhados e difundidos, os saberes representam aquilo que o aluno acredita necessitar para sua formação como pessoa, como cidadão, enfim, como indivíduo do mundo.

As atividades de produção textual, mesmo tendo que ser adaptadas às situações que se apresentaram, foram reveladoras. E, acima disso, por atribuírem certo grau de responsabilidade a cada aluno, resultaram em textos e materiais muito ricos, indícios de um devir, de sujeitos que vão estar em constante mudança, descobrindo a si e ao mundo, todos os dias.

5.2 APREENSÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Tencionando apresentar algumas discussões a partir dos dados obtidos durante a aplicação da Sequência Didática, relato, a seguir, algumas apreensões e comentários reflexivos embasados nas produções dos alunos.

Tais produções revelaram, de maneira geral, a eminente necessidade de uma intervenção didática baseada nos contextos sociais dos discentes, tendo como fundamento práticas sociais que possibilitem uma real participação deles no processo de construção dos saberes.

5.2.1 Atividade Inicial: Relato das Memórias de Infância

Para começar as atividades, iniciei um exercício imaginativo sobre memórias de infância, visando a explorar as vivências dos alunos, e auxiliando-os a perceber seu papel ativo na produção do conhecimento, uma vez que são eles os principais atores de todo o processo.

Ao final do exercício imaginativo (relatado na subseção 4.1.1), eles mostraram diferentes reações ao abrirem os olhos e despertarem. Alguns sorriam, mas outros adquiriram um olhar triste e contemplativo, não raras vezes percebi-os emocionados. Cada um recorreu a uma forma de lembrança distinta: alguns

ativaram memórias felizes, de momentos vivenciados com familiares, amigos, lembraram-se de presentes que ganharam ou viagens que fizeram. Outros recordaram perdas de algum familiar ou alguém que consideravam importante; momentos tumultuados que viveram, ou, ainda, recordaram algo que aconteceu quando eram muito novos e, neste caso, a lembrança era um borrão esparso na memória.

Essas apreensões ocorreram de maneira oralizada, e a turma teve liberdade para expressar ou não suas recordações.

Em seguida, solicitei que escrevessem sobre suas memórias, colocando no papel seus sentimentos sobre aquilo que lembraram. Orientei-os a compor um texto no qual assumissem um tom pessoal, como se estivessem contando a história recordada a um amigo. Dessa forma, a escolha das palavras e até mesmo da estrutura composicional ficou a critério de cada um, pois o objetivo inicial era que relatassem aquilo que lembraram.

Essa produção inicial foi bastante interessante, pois ficou evidente que cada um carrega consigo lembranças muito profundas, que certamente contribuem para a formação da pessoa que se tornaram. Essa atividade ressalta a importância de serem trabalhados conteúdos e temas nos quais os alunos possam assumir uma posição ativa diante daquilo que necessitam aprender.

Nesse contexto, as produções dos alunos são vistas como possibilidades artísticas, e é fundamental valorizá-las, pois representam uma leitura de mundo de cada um deles, atuando diretamente na formação de suas identidades. Da mesma forma, os alunos precisam ser instigados a fazer leituras com as quais operem duas possibilidades: ou se reconhecem de alguma forma nas produções literárias e vislumbram na arte um pouco de si mesmos, ou sofrem um choque por serem possuidores de ideias e conceitos tão distintos daqueles com os quais estão tendo contato.

A atividade inicial objetivou possibilitar que produzissem um texto relatando as memórias de infância, rememoradas a partir de um exercício imaginativo. As produções textuais trouxeram memórias de momentos impactantes na vida dos discentes, revelando sensações e sentimentos que pareciam estar guardados no mais íntimo de cada um. Em uma turma com 25 alunos, os temas que surgiram podem ser expressados em dois eixos: memórias individuais e memórias coletivas, descritos da seguinte forma:

- Memórias individuais: presentes que receberam; primeiro ou último dia de aula; paixões infantis; rejeição, momentos solitários; brincadeiras, machucados; situações engraçadas.
- Memórias coletivas: viagens de férias; discussões familiares; comidas preparadas por alguém especial; brincadeiras, machucados; situações engraçadas; lembranças de alguém que vive longe ou que já faleceu.

Com base nos tópicos acima, é possível apreender que as lembranças recordadas englobam os dois temas que fundamentaram a pesquisa sobre memórias: invenção e tempo. Os alunos trouxeram para suas produções textuais um tom memorialístico impregnado de oralidade, pois seus fluxos de pensamento foram transcritos para o papel à medida que conseguiram construir as histórias ou mesmo preencher as lacunas para completar suas linhas de pensamento.

Para exemplificar o impacto do trabalho com a produção textual sobre memórias, transcrevo o trecho da produção de uma aluna. Cabe dizer que as transcrições dizem respeito às versões finais dos textos produzidos pelos alunos e, mesmo com correções e refações das composições, algumas marcas de oralidade foram mantidas, justamente por se tratarem de relatos memorialísticos.

Às vezes me pego pensando nela, é difícil de esquecer, pois não é sempre que perdemos alguém. Era abril, eu estava dormindo e acordei com meu pai me chamando, minha mãe vinha atrás, aos prantos:

– Meninas, acordem! Vamos para São João, a vovó morreu. [...]

Não recordo de tudo e muito menos de todos que ali estavam, mas uma frase me marcou. Foi meu primo quem a disse, assim que chegou ao velório:

– Está tendo festa no céu. A vovó agora está junto com o vovô (Aluno A, 9º ano).

Sobre a divisão proposta nos tópicos ‘Memórias individuais’ e ‘Memórias coletivas’, cabe ressaltar que os textos, ainda que tivessem uma mesma temática, evidenciaram o caráter social da memória, pois cada educando apresentou lembranças distintas.

Ao dividir as temáticas em ‘Memórias individuais’, evidencio os textos que relataram histórias sobre presentes que os alunos receberam e, a partir delas, notei a recriação de momentos felizes, pois evidenciavam a materialização de um desejo. Já as produções sobre o primeiro ou último dia de aula traziam um misto de

sensações, algumas sobre a expectativa de iniciar os estudos em uma escola nova, um lugar estranho; outras com certo tom saudosista, em razão do término de um ciclo de estudo. Tal afirmação pode ser observada no exemplo abaixo:

Quando cheguei nessa escola eu achei tudo muito estranho. Todo mundo parecia se conhecer, e só eu estava perdido. Eu até queria conversar com a galera, mas aí vi umas meninas olhando para mim e cochichando, fiquei de cara.

[...]

E eu procurei na lista e vi meu nome na sala 25, quando entrei me senti um ET, sentei no fundo da sala, queria sair correndo e voltar para minha antiga escola. Lá eu conhecia todo mundo, era amigo de todos, mas minha mãe tinha me dito que seria bom ir para uma escola melhor, que eu ia estar mais preparado para a vida. E hoje eu sinto que aqui é minha segunda casa, não sou o cara mais popular da escola, mas tenho os amigos mais loucos! (Aluno B, 9º ano).

Nos relatos sobre as paixões infantis, ficou evidente a mistura de sentimentos, muitas vezes expostos de maneira cômica, trazendo a história sobre o primeiro beijo ou uma suposta decepção amorosa. O fragmento da história que transcrevo abaixo gerou risos de toda a turma quando sua autora fez a leitura compartilhada:

Tudo isso aconteceu há uns anos atrás, na casa dos meus tios. [...]

Eu lembro que falei para minha prima que ele era bonitinho, mas eu não disse que queria ficar com ele não. Só que não teve jeito, minha tia e meu tio foram ao mercado, e minhas primas começaram a me arrumar, pentear meu cabelo e escolher um vestido para eu usar.

Mas eu não sabia beijar! As meninas me disseram para treinar na minha mão, e eu fiquei tentando descobrir como era dar um beijo.

[...]

Quando cheguei na pracinha senti que meu coração ia saltar pela boca, eu achava que o menino ia conversar comigo, dar um passeio, tomar um sorvete... Mas nada! Chegou por trás de mim, disse “oi” e já foi me beijando, foi horrível! Ele mexia muito a boca, e quando parou eu disse “já está bom né”, e sai correndo!

No caminho de volta para a casa da minha tia chorei muito, jurei que nunca mais iria me apaixonar de novo! (Aluno C, 9º ano).

Já as lembranças sobre rejeição ou momentos solitários trouxeram à tona momentos delicados, e foi interessante perceber que, nestes textos, o tom melancólico estava impregnado de lirismo. E, em conversa com os alunos autores dessas produções, ou mesmo quando eles a socializaram com os demais colegas, verifiquei que a fala dos alunos evidenciava mágoas e marcas profundas, muitas delas guardadas só para eles.

Transcrevo abaixo uma produção textual bastante significativa, pois revelou uma situação familiar difícil, e as palavras da aluna tornar visível que tal momento pode tê-la afetado profundamente.

Quando fechei os olhos minha primeira lembrança foram as brigas, elas aconteciam todos os dias, quase sempre duravam a noite toda. Meus pais eram qualquer coisa, menos um casal. Eu acho que as discussões começaram quando eu tinha uns 7 anos, e era difícil ver as pessoas que eu mais amava gritando e xingando um ao outro o tempo todo.

Hoje eu penso: o que uma menina de 7 anos poderia fazer? Recordo que eu só chorava, não dizia nada, não me intrometia. Me fechava no meu quarto e tentava fingir que não ouvia as ofensas, as acusações.

Essas brigas duraram muito tempo, e quando eu já tinha 11 anos vi meu pai ir embora, eu não chorei, não sei porquê.

Quando ele entrou no carro minha mãe me abraçou, disse que íamos ficar bem, e eles sempre iriam me amar. Mas eu ainda ouço ela chorando escondida no quarto (Aluno D, 9º ano).

Aqueles que se lembraram de brincadeiras e até mesmo de machucados produziram textos com tom jocoso, sobre situações inusitadas, que divertiram toda a turma. Foi interessante notar que alguns membros da turma, que eram mais introspectivos, quando contavam para os demais colegas sobre suas memórias, passavam a ser vistos de outra maneira, pois revelavam uma face de si mesmos que até então não haviam demonstrado.

Quando eu era menor viajei com meus pais para a praia. Eu morria de medo de morrer afogado, mas meu pai comprou aquelas boias de colocar nos braços, e eu fiquei com menos medo. A areia era quente demais, nem dava para brincar.

Eu queria um sorvete, e pedi dinheiro para minha mãe, mas ela demorou para me dar o dinheiro, e o sorveteiro já estava indo embora. Eu corri para alcançar o carrinho de sorvete, mas como a areia estava quente, toda vez que eu pisava nela queimava meus pés. Comprei o sorvete rapidinho, e quando estava voltando para perto dos meus pais acabei caindo de cara na areia, pois meus pés estavam machucados, o sorvete ficou cheio de areia.

Meu pai riu, e disse que era sorvete à milanesa! (Aluno E, 8º ano).

As memórias coletivas também trouxeram temas abordados nas memórias individuais, porém, naquelas havia sempre a lembrança de uma situação vivida em grupo. As brincadeiras foram relatadas levando em conta um caráter social, e os alunos que expressaram esse tipo de lembrança construíram textos sobre momentos vividos em sala de aula, muitos deles com algum colega da turma.

Eu e a [...] somos amigas desde pequenas, nossas mães se conhecem, e deixam uma dormir na casa da outra. Quando éramos crianças brincávamos de ser artistas, nós queríamos ser cantoras, dançarinas e modelos.

Lembro que uma vez participamos de um teatro aqui na escola. Era para homenagear as mães, eu e a [...] ensaiamos por semanas nossas falas, e na hora da apresentação eu esqueci tudo, sorte que quando somos criança tudo que fazemos é bonitinho. Todo mundo caiu na gargalhada! (Aluno F, 8º ano).

Ao recorrer a memórias sobre viagens de férias, observei que as histórias pareciam bastante vívidas, repletas de detalhes sobre belos lugares e momentos felizes. Um assunto bastante interessante dizia respeito às comidas preparadas por alguém especial e, nesse caso, as descrições traziam aromas e cores, na intenção de descrever as sensações advindas a partir da degustação de um prato feito por alguém que marcou suas vidas.

Nós sempre íamos passar as férias na casa da minha avó por parte de mãe. Ela era uma senhorinha muito magra, quase não lembro do rosto dela, pois faleceu quando eu ainda era bem pequena. Eu gostava muito de ir para a casa dela, eu e meus irmãos ganhávamos muitos presentes, e ela nos deixava assistir TV até tarde.

Não sei porque lembrei da minha avó, acho que é porque ela fazia os bolinhos de chuva mais deliciosos que eu já comi. Ela deixava minha irmã mais velha ajudá-la a preparar os bolinhos, e nós comíamos junto com um chá quentinho que ela preparava.

Eu quase consigo sentir o cheirinho de canela dos bolinhos, acho que é o cheiro que marcou minha infância. Depois que ela morreu nunca mais fomos para a cidade dela, minha mãe já tentou fazer bolinhos de chuva, mas eles nunca ficaram tão gostosos como os da minha avó (Aluno G, 8º ano).

As memórias sobre discussões familiares e as lembranças de alguém que vive longe ou que já faleceu foram bastante impactantes, trazendo histórias de momentos delicados. Alguns alunos se emocionaram ao compartilhar suas produções com toda a turma, gerando momentos de reflexão durante o desenvolvimento da atividade.

Eu nunca tive muito contato com meu pai, ele e minha mãe nunca se casaram, só tiveram um namorico. Sempre morei com meus avós, minha mãe trabalha muito para podermos ter algum conforto na vida.

A memória que eu lembrei é de uma vez, a alguns anos atrás, de quando eu estava saindo da escolinha, esperando minha avó ir me buscar, e ele apareceu. Quando o vi de longe sabia que era meu pai, não tinha como não saber. Ele tentou me abraçar, e eu não sabia direito o que fazer. Lembro que ele me disse alguma coisa, me convidando para ir tomar um sorvete ou um refrigerante, e eu aceitei, afinal de contas era meu pai.

Só que no caminho minha avó nos encontrou, eles discutiram feio, ali no meio da rua. Todo mundo ficou olhando. Eu queria sumir, fiquei morrendo

de vergonha. Minha vó não deixou ele me levar para passear, gritava que ele não era meu pai porque nunca tinha se preocupado comigo e com minha mãe.

Eu não chorei, mas não achei justo nada daquilo, no caminho para casa minha vó brigou comigo, dizia que eu não podia ir com ele, que aquele homem era um estranho.

Hoje eu quase não tenho contato com meu pai, ele mora em outra cidade, bem longe daqui. Lá em casa, quando alguém fala dele minha avó já grita “o falecido!?!”. E eu finjo que nem ligo (Aluno H, 9º ano).

Em linhas gerais, o relato das memórias possibilitou eles se vissem no papel do colega, pois a coletivização das histórias auxiliou para que cada um conhecesse melhor o outro. Eles perceberam que toda pessoa traz consigo uma história de vida que contribui para delinear quem é hoje e, nesse sentido, a identidade passou a ser vista como um percurso em formação.

Transcrevo um comentário interessante que ouvi no desenvolvimento da atividade. Uma aluna, ao ouvir o relato de um dos colegas sobre um momento familiar difícil, fez a seguinte observação: “Nossa, acho que me pareço mais com você do que imaginava. Precisamos conversar mais, vou te ensinar a fórmula que eu uso para esquecer as brigas dos meus pais” (Aluna I, 8º ano). Esse comentário da aluna surpreendeu a todos, pois, ainda que ela não tivesse proximidade com o colega que relatava sua memória, viu um pouco de si mesma na memória do outro.

Na maior parte das vezes, eram eles quem decidiam partilhar os textos com os demais colegas, e quando socializavam suas histórias, percebiam por si só as diferenças e inúmeras semelhanças que a turma possuía. Desse ponto em diante já iniciavam um processo para que deixassem de se ver como uma ilha ou um estranho no ninho.

Eu li e ouvi histórias marcantes para eles. Muitas vezes, contavam sobre as dificuldades da família, relatos dolorosos ou simplesmente constatação de ser e estar no mundo, e isso lhes parecia demasiado penoso às vezes.

As intervenções feitas, tanto as minhas quanto as dos próprios colegas, surgiram na intenção de mostrar que, em cada confissão que faziam, poderiam descobrir um pouco mais de si mesmos, que cada palavra vinda de seus pensamentos mais íntimos era um sinal de que possuíam uma história, e que ela era importante, mesmo que somente para eles. E eles confessavam suas vidas e recriavam a si próprios. Buscavam na gramática e na ortografia a base para escreverem bem, pois queriam se fazer compreender. Reescreviam um texto várias vezes, liam e reliam as produções dos colegas, buscavam palavras novas,

conheciam textos literários, descobriam personagens e autores que pareciam seus amigos ou inimigos de sempre.

5.2.2 O Processo de Leitura e Interpretação da Obra *Vermelho Amargo*

É preciso muito bem esquecer para experimentar a alegria novamente de lembrar-se. Tantos pedaços de nós dormem num canto da memória, que a maioria chega a esquecer-se deles. E a palavra – basta uma só palavra – é flecha para sangrar o abstrato morto. Há, contudo, dores que a palavra não esgota ao dizê-las.
(QUEIRÓS, 2011, p. 16-17).

A narrativa de Bartolomeu Campos de Queirós traz a dificuldade de contar sobre a amarga infância, tendo como pano de fundo memórias de uma perda que parece não ser amenizada com a passagem do tempo. Na epígrafe da obra já fica perceptível a essência da narração que irá se apresentar: “Foi preciso deitar o vermelho sobre papel/ branco para bem aliviar seu amargor” (QUEIRÓS, 2011, p. 5). Essa epígrafe parece surgir em tom de advertência, pois toda a obra está impregnada desse vermelho amargo, rememorado a partir de uma memória afetiva que, talvez, surja para aliviar o gosto amargo de existir.

No plano narrativo, a história está construída a partir das memórias de uma criança que perde a mãe e passa a ser criada pela madrasta, mas vive na sombra de detalhes difusos que a levam para um passado saudosista. Também os irmãos sofrem a perda da mãe, pilar da família agora fragmentada. Cada um vive o amargor à sua maneira, reelaborando sua existência a partir da ausência da mãe.

Queirós trabalha com o jogo de palavras, atrelando à sua narrativa um tom de lirismo, no qual a falta permeia cada ato do narrador personagem, e o tom assume um gosto amargo da saudade, simbolizando o inexorável de viver sem o amor de mãe.

Na aplicação da Sequência Didática, ficou evidente a importância de trabalhar a obra de maneira fragmentada, pois, assim, os alunos puderam descobrir uma narrativa multifacetada, lida de forma desconexa e, por isso mesmo, múltipla.

Cada aluno descobriu na obra um emaranhado de sensações, algumas vezes semelhantes às que eles próprios sentiam, ou, ainda, totalmente distintas de

suas vivências. Ao iniciar o trabalho com as diferentes formas de contextualização propostas por Rildo Cosson (2006), foi interessante observar um aprofundamento na leitura da obra em si, pois as equipes precisavam de subsídios para poder desenvolver suas pesquisas.

Embora alguns alunos tenham efetuado buscas por conta própria, os momentos mais significativos de coleta de dados ocorreram no ambiente escolar. Diversas foram as ocasiões nas quais as equipes se reuniram para estudar os materiais entregues a eles ou, ainda, efetuar pesquisas nos computadores disponíveis na escola. Nesse sentido, a mediação das atividades foi fundamental, uma vez que eles precisaram fazer a leitura e seleção dos conteúdos, bem como a divisão das partes que seriam apresentadas individualmente.

Cada grupo de alunos apresentou uma análise diferente da obra, levando em conta as Contextualizações Histórica, Estilística, Poética, Crítica e Presentificadora da obra.

No momento de explanação das equipes, foi interessante observar os diferentes pontos de vista de cada integrante, pois eles evidenciavam suas formas de ler a narrativa, atrelando suas impressões a aspectos formais de análise. E, de maneira geral, as apresentações foram bastante interessantes, trazendo à tona uma série de questionamentos. Ao final, a turma traçou um pequeno panorama das principais questões apresentadas, expresso em uma pequena lista de constatações de leitura, a saber:

- A obra tem uma relação íntima com a própria biografia do autor, que também perdeu a mãe quando criança;
- Embora o conjunto dos textos de Bartolomeu Campos de Queirós possua um caráter infanto-juvenil, as histórias tratam de temas diversos, podendo ser lidas por qualquer pessoa;
- O tomate simboliza a ausência da mãe e o ato de cozinhar, antes visto como um ato de amor, tornou-se um momento de constatação da ausência;
- Todo o percurso da narração é de perdas, pois um a um os irmãos vão embora de casa, que se esvazia à medida que o tempo passa;

- O narrador personagem busca no mais íntimo de si o amor que parece ter partido com a mãe, porém, a beleza da história reside exatamente na falta que ela faz para toda família.

5.2.3 A Criação do Livro de Memórias

A confecção dos livros de memórias possibilitou um momento de interação entre a turma, no qual os alunos protagonizaram uma atividade prática de caráter educacional. Todo o processo de encadernação foi ensinado aos alunos, que produziram seus livros de maneira individual.

Após o término do processo, eles perceberam a importância de reescrever os textos produzidos, pois os transcreveriam para o livro produzido. Nesse momento, os discentes se preocuparam com a reelaboração do texto, buscando desenvolver um trabalho artístico com seus livros de memórias. Além de escrever os textos, eles ilustraram suas histórias, falando também sobre ideias para os demais textos que iriam compor as memórias de suas vidas.

Sempre surgem novas possibilidades para enriquecer o trabalho com esses textos. Pode ocorrer, assim, a criação de um livro coletivo ou individual de memórias, a exposição dos textos, a transposição deles para outras artes, enfim. Importa que saibam que viveram, que suas existências são ricas e importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TÉRMINO DO PERCURSO

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina tem como característica a elaboração de um produto educacional que possa contribuir com a melhoria da educação, levando em conta a aplicabilidade de práticas pedagógicas contextualizadas.

Quando iniciei o processo de pesquisa, busquei traçar caminhos que tivessem como premissa a importância de serem adotadas medidas que integrassem as necessidades dos alunos às expectativas dos próprios professores. Dessa maneira, busquei relatar toda a investigação efetuada, desde a elaboração até a aplicação do produto educacional, na intenção de esclarecer a pergunta norteadora desta dissertação.

No término dessa busca, retomo a questão essencial que fundamentou esse texto, que foi verificar como o trabalho com os gêneros confessionais, e em especial aqueles que trazem a memória como centro de discussão, pode auxiliar os alunos a apreender que suas identidades fazem parte de um emaranhado de relações sociais, caracterizando, assim, não uma identidade homogênea e estanque, mas identidades culturais.

Procurando encontrar indícios e esclarecer as hipóteses elaboradas, apresentei a fundamentação teórica sobre a identidade cultural e a memória, relacionando o caráter memorialístico ao ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. Discorri, também, sobre as possíveis relações entre memória, identidade cultural e os gêneros confessionais, apresentando a escolha das Sequências Didáticas como produto educacional dessa pesquisa.

Discuti também sobre as atuais demandas da educação, uma vez que o uso de tecnologias tem se tornado uma constante na vida dos alunos. Para tanto, relacionei o uso das TIC às diversas possibilidades de enriquecimento das práticas pedagógicas, conceituando e explicando a escolha da rede social *Edmodo* para a aplicação das Sequências Didáticas.

Apresentei, também, a Sequência Didática aplicada no Estágio de Docência, bem como os procedimentos metodológicos que foram necessários para a realização do estudo, trazendo, na sequência, uma análise dos dados obtidos

durante o estágio. Essa análise fundamentou-se nas produções textuais dos alunos, revelando os impactos positivos no processo de aquisição do conhecimento.

O Estágio de Docência resultou em um relatório descritivo de todo o processo. Infelizmente, não foi possível usar, para o desenvolvimento das atividades, o AVA *Edmodo*, em razão da falta de um número mínimo de computadores com acesso à internet na escola. Porém o trabalho não deixou de ser rico e revelador, pois adaptei as atividades, que tomaram outros caminhos. O que ocorreu foi uma construção contínua dos saberes, tendo em vista que as práticas propostas foram se moldando a partir das contribuições feitas pelos alunos.

Dessa forma, o trabalho com memórias possibilitou que a turma iniciasse um processo de autoconhecimento, compreensão do outro e da realidade que a cerca. Percebi que, conforme as atividades iam sendo desenvolvidas, o senso de coletividade dos alunos também evoluía, pois todos estavam fazendo parte da construção dos próprios conhecimentos.

As produções textuais e as discussões em sala revelaram um processo contínuo de formação identitária, e cada memória acabou por revelar não apenas lembranças que talvez estivessem esquecidas, mas, sobretudo, traços fundamentais de quem eles são.

Durante todo o processo de pesquisa, eu me perguntava: como a memória pode ter esse estranho dom de encantar, mesmo quando ludibria, conseguindo até me fazer acreditar em identidades perdidas, outros *eus* há tanto tempo perdidos? Desde quando a incompletude é um sinal de que os sujeitos estão vivos, de que as histórias entrecortadas do mundo fazem parte de cada aluno com quem já estive nas tantas salas de aula?

Quando a tônica para pesquisar sobre memórias e identidade cultural se delineou, foi praticamente impossível, depois de cada leitura de um texto teórico ou literário, não pensar sobre diferentes personagens que preenchem as páginas dos livros de História e das obras literárias. Os povos nômades foram estrangeiros natos, e ainda que se reconhecessem em alguma paisagem que lhes parecia mais amena ou propícia para a agricultura e subsistência, não se fixavam em lugar algum por muito tempo. Mas, a cada parada, absorviam um pouco daquele lugar até então inabitado e tão estranho para eles, e quando partiam, já haviam deixado marcas de si mesmos, como pegadas que se tornariam o emblema de que alguém já havia maculado aquele local com vida. Estranhos estrangeiros, ocupando um papel

diferente e se adaptando àquilo que os cercava, talvez sujeitos fragmentados, tendo como característica indelével o trânsito.

Odisseu, considerado um dos mais ardilosos guerreiros da epopeia grega, ao partir para a batalha de Tróia, abandona seu lar e sua família e, em terras estrangeiras, usa sua astúcia para vencer os troianos. Enquanto luta, a vida em seu lar continua, pois o filho cresce e a esposa precisa descobrir todos os dias uma maneira de afastar os muitos pretendentes. Depois de vencer os inimigos, o herói pensa poder descansar a máscara de guerreiro e anseia voltar para sua casa, mas inúmeras peripécias adiam em dez anos seu retorno. Em um dos episódios do seu retorno, a deusa Calipso o aprisiona em uma ilha, na qual a perfeição emana, mas ele não quer permanecer ali e, ainda que se deslumbre com a beleza do lugar, continua sendo um estranho que precisa seguir viagem, pois suas memórias não lhe permitem esquecer quem é e de onde vem. Quando consegue, enfim, retornar para Ítaca, descobre muitas mudanças e, na ânsia para que tudo retorne ao estado anterior à sua partida, elimina os inimigos.

Mas, continuaria Ítaca sendo a mesma? Odisseu ainda seria o mesmo de antes da partida para Tróia? Qual seria o mascaramento necessário para que a ordem aparentemente voltasse? E o leitor se indaga, mas sabe que o herói, ao retornar à terra pátria, inicia uma nova história. Nesse sentido, muitos são os fragmentos que compõem a identidade cultural de uma das personagens mais conhecidas de toda a história do cânone literário, pois Homero tornou emblema na Odisseia, a ânsia do encontro consigo mesmo e com o outro.

Sherazade contou mil e uma histórias sobre povos que desconhecia e que sequer imaginava que existissem ou viessem a existir. Todas as noites, ela se apropriava de uma parte da vida inventada de outrem para que a sua e a dos que amava estivessem a salvo. Cada narrativa, ao ganhar vida pelos lábios de Sherazade, atribuía-lhe uma identidade nova, pois ela precisava valer-se da memória de outros para que a sua própria fizesse sentido, sempre tateando em terras estrangeiras de sua imaginação.

E muitas outras histórias trazem a ideia de identidades múltiplas como matéria viva para as paisagens que enunciam.

O desenvolvimento de toda a pesquisa sobre a memória e a identidade cultural dos alunos desencadeou um processo de reflexão não apenas para parte dos alunos, mas também para mim mesma. E, ao retomar o problema que motivou

essa pesquisa, acredito que o trabalho com os gêneros confessionais – e, em especial, aqueles que trazem a memória como centro de discussão – auxilia os educandos não somente a apreenderem que suas identidades fazem parte de um emaranhado de relações sociais, mas os posiciona como senhores de suas histórias.

Ao perceberem que o que se delineia são possibilidades identitárias culturais, os alunos descobrem que a memória do mundo contribui sobremaneira para que percebam, paulatinamente, que vivem em meio ao trânsito da formação de si mesmos.

REFERÊNCIAS

AMNÉSIA. Direção: Christopher Nolan. [S.l.]: Newmarket Capital Group, 2000. 1 DVD (120 min), NTSC, color. Título original: Memento.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral, sobre a linguagem humana In: _____. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Tradução Maria Luz Mota, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa: Relógio d' Água, 1992.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRAGA, E. S. **A constituição social da memória**: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.

CARVALHO, B. **Nove noites**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CARPINEJAR, Fabrício. **Maldição**. Disponível em: <<http://migre.me/q1xm9>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

CGI.br. Comitê gestor da internet no Brasil. **TIC educação 2013**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/q1xnK>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CHAUÍ, M. A memória. In: _____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001. p. 131-136.

COLÉGIO MARISTA. **Atividades sobre figuras de linguagem**. Português – 8º ano. [s.d.]. Disponível em: <<http://migre.me/q1mZC>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

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

DCE. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para a Educação Básica**: em revisão. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

EDMODO. Disponível em: <<http://www.edmodo.com>>. Acesso em: 23 set. 2014.

ESCRITORES da Liberdade. Direção: Randa Haines. 2007. DVD (123 min).

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, 2000. Disponível em: <<http://migre.me/q1xqR>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAGNEBIN, J. M. Apagar os rastros, recolher os restos. In: GINZBURG, Jaime; SEDLMAYER, Sabrina (Orgs). **Walter Benjamin: rastro, aura e história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 27-38.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: _____.; CITELLI, B. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

GUILLÉN, C. **Múltiplas moradas**. Barcelona: Tusquets, 1998.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Tradução.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona: Antrophos, 2004.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOMERO. **Odisséia**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril, 1978.

HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Tradução Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

JAMESON, F. **Tendências culturais contemporâneas**. In: Conferência do evento Fronteiras do pensamento 2011. Disponível em: <<http://migre.me/q1xxn>>. Acesso em: 29 set. 2014.

JORDÃO, T. C. **Formação de educadores**: a formação do professor para a educação em um mundo digital. 2009. Disponível em: <<http://migre.me/q1xCl>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2. ed. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP: Unicamp, 1992.

LIMA, A. L. D.; ROSENDO, R. **Séries finais do ensino fundamental**: o papel das TIC na etapa mais desafiadora do ensino básico introdução e contexto. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/q1xEk>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MACIEL, S. D. **A literatura e os gêneros confessionais**. 2007. Disponível em: <<http://migre.me/q1xJ0>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MENDES, J. M. de O. O desafio das identidades. In: SANTOS, B. S. (Org.) **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 503-540.

MENESES, A. B. de. **Do poder da palavra**: ensaios de literatura e psicanálise. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

MIGRE. ME. **Encurtador de Link/URL**. Disponível em: <<http://migre.me/criar-url/>>. Vários acessos.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. In: **Revista Ciência da Informação**, vol. 26, n.2, maio-agosto 1997, p. 146-153.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2009.

O DOADOR de memórias. Direção: Phillip Noyce. Walder Media, 2014. DVD (93 min).

PADILHA, M. **Das tecnologias digitais à educação**: nova cultura e novas lógicas para a formação docente. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/q1y0X>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Paraná, 2008.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, ano 8, p. 34-36, ago./out. 2004. Disponível em: <<http://migre.me/q1y2k>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

QUEIRÓS, B. C. de. **Vermelho amargo**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSENSTOCK-HUESSY, E. **A origem da linguagem**. Tradução Pedro Setta Câmara, Marcelo De Polli Bezerra, Márcia Xavier de Brito e Maria Inês Panzoldo de Carvalho. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, B. de S. (Org). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; PRADO, M. E. B. B. **Integração de mídias digitais na educação**. 2004. Disponível em: <<http://migre.me/q1y55>>. Acesso em: 23 set. 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

SÉRGIO, Ricardo. **A verossimilhança**. Estudos Literários. 20 maio 2009. Disponível em: <<http://migre.me/q1npf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

TEIXEIRA, S. A.; COSCARELLI, C. V. Hipertexto e pesquisa escolar: possibilidades de desenvolvimento do conhecimento científico nos alunos. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2009.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICE

Apêndice A – Sequência Didática sobre as faces do feminino nas poéticas artísticas: memórias das nossas mulheres

Tema	Faces do feminino nas poéticas artísticas: memórias das nossas mulheres
Ano escolar proposto para desenvolvimento da sequência	3º ano do Ensino Médio
Número de aulas previsto para aplicação	27 aulas
Textos escolhidos para a sequência	Lucíola (José de Alencar) Dom Casmurro (Machado de Assis) Inocência (Visconde de Taunay)
Outros materiais escolhidos para a sequência	Música “Mulheres gostam” (composição de Alexandre Leão e Manuca Almeida, interpretada por Marina Elali) “Poema de Mulher” (grupo Grelo Falante) Poema “Visão do Artista” (Alcides Buss)
Objetivos	1) Estabelecer relações entre as diferentes formas de representação de mulher nas artes e as possíveis intertextualidades entre distintas configurações de expressão artística; 2) Apresentar possibilidades de leitura e relações entre poesia, pintura e literatura; 3) Discutir e analisar as diferentes maneiras de representar o feminino na história das artes;

	<p>4) Auxiliar os alunos a perceber a importância do papel da memória;</p> <p>5) Abordar o discurso como prática social.</p>
<p>1ª etapa – Motivação (2 aulas)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a música “Mulheres gostam”, composição de Alexandre Leão e Manuca Almeida, interpretada por Marina Elali, possibilitando o início das considerações sobre o eixo temático da aula; • Após breve comentário sobre as facetas e predileções da mulher, instigar os alunos a falar sobre o que o símbolo deste gênero representa para a sociedade. Ainda utilizando a temática da música apresentada, encaminhar os diálogos para diferentes descrições das sutilezas femininas. Na sequência, entregar a eles um fragmento da composição “Poema de Mulher”, que faz parte do livro Tapa de Humor não dói e tem autoria do grupo Grelo Falante. Este poema poderá se configurar para os alunos como uma forma despretensiosa de conhecer o feminino por meio da leitura, ponderando, assim, questões reconhecíveis e, ao mesmo tempo, resgatadas do imaginário popular de maneira diferenciada; • Lançar um questionamento: do que as mulheres gostam? As respostas que forem surgindo devem ser expostas no quadro negro e, a partir destas constatações, o professor questionará novamente os alunos, agora com uma pergunta diferente: como são as memórias que eles têm de mulheres que marcaram suas vidas? 	
<p>2ª etapa – Introdução (1 aula)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Para iniciar os diálogos sobre as nuances do ser feminino, após os comentários, entregar fotocópias do poema “Visão do Artista”, de Alcides Buss. Efetuar a leitura participativa do poema, enfatizando as figuras literárias e históricas que surgirem na composição. Incentivar a turma a comentar sobre as mulheres famosas que são mencionadas no poema, atentando, ainda, para a epígrafe do poeta Pablo Neruda, escritor conhecido pela admiração e profundo amor pelas mulheres; 	

- Solicitar que os alunos listem quais são as figuras artísticas femininas descritas na composição, pontuando quais conhecem ou não.

3ª etapa – Desenvolvimento (24 aulas)

- Depois de realizada a leitura do poema, apresentar obras dos autores mencionados na composição, cada uma das reproduções deverá trazer a representação da mulher descrita na obra, o que auxiliará o aluno a descobrir quem são as mulheres e os artistas descritos na 5ª estrofe do poema;
- Conjuntamente à apresentação das reproduções, ressaltar aspectos históricos e estilísticos de cada pintor, delineando, ainda, qual a vanguarda em que cada artista é configurado, bem como a repercussão de suas obras no momento histórico em que foram compostas;
- Na sequência, dividir o grupo em três equipes, e o professor mediará um sorteio para que cada equipe faça a leitura de uma das obras mencionadas no poema: *Lucíola*, de José de Alencar; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; e *Inocência*, de Visconde de Taunay;
- Apresentar, também, fragmentos dos três romances que são mencionados na composição, caracterizando e enfatizando a forma pela qual estas personagens são descritas e emblematizadas por seus autores. Esta atividade primeira tenciona auxiliar os alunos na compreender a proposta de leitura dos textos literários;
- Estipular, com a turma, um tempo hábil para a leitura dos romances, assim como a ordem de apresentação das obras pelos grupos. É importante que o professor faça verificações sobre o andamento da leitura dos textos, auxiliando os alunos nos trechos que julgarem de difícil compreensão. Para tanto, traçar um roteiro de análise da obra, levando em conta diferentes formas de contextualização;
- O professor poderá fazer uma breve contextualização das obras, porém, ficará a cargo dos alunos efetuar a pesquisa e apresentar tanto suas leituras como as análises;
- Depois de encerrado o prazo para a leitura das obras, os alunos podem ser levados à sala de informática, para que façam a pesquisa das contextualizações solicitadas pelo professor, que deve mediar as pesquisas,

pontuando a importância de que os sites acessados sejam de fontes confiáveis;

- Após o término da investigação, os alunos apresentarão para os colegas e de maneira criativa, suas leituras das obras e os resultados obtidos.
- A primeira interpretação da obra consistirá na própria apresentação, feita por parte dos alunos, das impressões que tiveram da obra como um todo. O professor deverá mediar as discussões, abrindo espaço para que todos do grupo falem sobre o que entenderam das obras, enfatizando possíveis dificuldades e demonstrando-as com a leitura de trechos dos livros.

Primeira interpretação

- A primeira interpretação da obra consistirá na própria apresentação, feita por parte dos alunos, das impressões que tiveram da obra como um todo. O professor deverá mediar as discussões, abrindo espaço para que todos do grupo falem sobre o que entenderam das obras, enfatizando possíveis dificuldades e demonstrando-as com a leitura de trechos dos livros.

Contextualização

Tanto a primeira interpretação como a contextualização deverão ser feitas pelos grupos, de acordo com a ordem de apresentação, respeitando as orientações dadas pelo docente, no desenvolvimento da pesquisa.

a) Contextualização Histórica:

Na Contextualização Histórica, os alunos deverão apresentar questões relacionadas à época na qual a obra foi escrita, ressaltando características e acontecimentos históricos do período. Eles também deverão discorrer sobre a época a que a obra se refere, estabelecendo pontes entre o momento de sua concepção e aquele focalizado pela obra.

b) Contextualização Estilística:

Na Contextualização Estilística, os alunos apresentarão o estilo de época da obra, ressaltando a escola literária na qual o autor se enquadra. É importante solicitar aos alunos que exemplifiquem suas ideias com trechos da obra, a fim de ilustrar para os

demais colegas a explicação que estarão fazendo.

c) Contextualização Poética:

Quando fizerem a Contextualização Poética, os alunos deverão discorrer sobre como a obra foi escrita, ressaltando aspectos que mais lhes chamaram a atenção.

d) Contextualização Crítica:

A Contextualização Crítica consistirá na apresentação de críticas a respeito da obra. Para que falem desse tópico, é necessário que o professor auxilie os grupos no momento da pesquisa, na busca de textos que tragam a visão de críticos sobre as obras.

e) Contextualização Presentificadora:

Na Contextualização Presentificadora, os discentes deverão relacionar a obra lida com algo de suas vivências, apontando coisas de seu cotidiano, confrontando-as com o que foi lido.

Segunda Interpretação

Na segunda interpretação, o professor pontuará questões que podem não ter ficado claras durante as apresentações e retomará a ideia da visão da mulher em cada uma das três obras, trazendo novos conhecimentos sobre as personagens femininas e suas representações. É imprescindível que o professor utilize os conhecimentos expostos pelos alunos para apresentar sua fala, assim, eles perceberão a importância da leitura dos livros para a compreensão daquilo que o professor estará expondo.

Expansão

A expansão possibilitará que os alunos percebam as relações entre as obras lidas e o contexto atual que vivenciam, além do papel memória para lembrar as mulheres de sua vida, expandindo os limites do texto. Eles deverão listar quais são as principais características das personagens femininas presentes em cada uma das obras estudadas. Após esta atividade, o professor retomará as reproduções dos pintores apresentados no poema de Alcides Buss. Nesse momento, será lançada

uma questão para os alunos: as mulheres pintadas pelos artistas se assemelham, de alguma maneira, às personagens dos romances lidos e a alguma mulher que já conheceram?

A partir desse questionamento, os educandos iniciarão uma atividade de pesquisa, que poderá ser feita de forma interdisciplinar, com o professor de Artes, sobre as diferentes formas que os artistas plásticos retratam as mulheres, tendo como enfoque possíveis ligações com as personagens estudadas.

Esta atividade gerará uma exposição com o resultado da pesquisa dos alunos, que relacionarão diferentes pinturas às personagens literárias e às mulheres de suas memórias, contrapondo a visão dos autores ou mesmo mostrando semelhanças entre as obras de arte, as personagens da literatura e as mulheres do cotidiano. O tema dessa exposição será as representações das mulheres da literatura, vistas sob a ótica de grandes pintores.

Durante a pesquisa, para formatar essa exposição, será importante que o professor enfatize que as sutilezas femininas, mesmo as mais ínfimas, são o que tornam este ser tão especial e belo, pois cada mulher é um ser ímpar.

4ª etapa – Avaliação

As formas de avaliação escolhidas pelo professor devem ser contínuas e, também, priorizar a real efetividade do processo comunicativo professor-aluno-sociedade. Sendo assim, o processo todo será avaliado, desde a leitura das obras, a apresentação das impressões e a contextualização, à pesquisa sobre as obras de arte e a exposição.

Referências

ALENCAR, J. de. **Lucíola**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ASSIS, J. M. M. de. **Dom Casmurro**. 30. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUSS, A. **Visão do artista**. Disponível em: <<http://migre.me/q1BHZ>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

DCE. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para a Educação Básica**: em revisão. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2007.

O GRELO FALANTE. **Poema de mulher**. Disponível em: <<http://migre.me/q1BJb>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

TAUNAY, V. de. **Inocência**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

A N E X O S

Anexo A – Música “Mulheres gostam”. Gravação de Marina Elali. Composição: Alexandre Leão e Manuca Almeida

Mulheres gostam de flores
Mulheres gostam de shampoo
Mulheres gostam de espelho
Mulheres gostam de corpo nu...

Mulheres gostam de homens
Mulheres gostam de gastar
Mulheres gastam o tempo
Não gostam de ver
O tempo passar...

Algumas gostam de mulheres
Algumas choram demais
Mulheres amam os filhos
Mulheres amam os pais...

Mulheres gostam de meias
Mulheres gostam de batom
Mulheres gostam de homens
Que não perguntam se foi bom...

Mulheres perdem a hora
Mulheres pedem pra olhar
Mulheres vão juntas ao banheiro
Mulheres ainda querem casar...

Anexo B – Composição poética “Poema de Mulher”, do livro **Tapa de humor não dói**, do grupo carioca Grelo Falante. Disponível em: <<http://migre.me/q1CiP>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

Que mulher nunca teve
Um sutiã meio furado
Um primo meio tarado
Ou um amigo meio viado?

Que mulher nunca temeu
Uma consulta dentária
Passar atestado de otária
Ou a incontinência urinária?

Que mulher nunca tomou
Um fora de querer sumir
Um porre de cair
Ou um lexotan pra dormir?

Que mulher nunca sonhou
Com o marido da melhor amiga
Com a sogra morta, estendida
Ou com uma lipo na barriga?

Que mulher nunca pensou
Em zunir uma panela
Jogar os filhos pela janela
Ou que a culpa era toda dela?

Que mulher nunca penou
Pra ter a perna depilada
Pra aturar uma empregada
Ou pra trabalhar menstruada?

Que mulher nunca pediu
Um dinheiro que nunca pagou
Um perdão que nunca rolou
Ou licença porque o “chico” chegou?

Que mulher nunca perdeu
A compostura no trabalho
Uma festa por um jogo de baralho
Ou uma amiga por um otário?

Que mulher nunca dormiu
Sem tirar a maquiagem
Ouvindo muita bobagem
Ou no meio de uma massagem?

Que mulher nunca acordou
Com um desconhecido ao lado
Com o cabelo desganhado
Ou com o travesseiro babado?

Que mulher nunca comeu
Uma caixa de Bis, por ansiedade
Uma alface, no almoço, por vaidade
Ou, um canalha por saudade?

Que mulher nunca apertou
O pé no sapato pra caber
A barriga pra emagrecer
Ou um ursinho pra não enlouquecer?

Que mulher nunca jurou
Que não estava ao telefone
Que nem pensa em silicone
Ou que “dele” não lembra nem o nome?

Anexo C – Poema “Visão do artista”, de Alcides Buss. Disponível em: <<http://migre.me/q1CnM>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

*“Corpo de mujer, blancas colinas, muslos blancos,
te pareces al mundo en tu actitud de entrega”*

Mulheres de Neruda,
Oh mulher, ser felino e flor!

Oh dama dos salões,
Senhoras do lar,
Mulheres proletárias;
Operárias do dia, da noite,
Operárias do corpo, da alma;

Oh empregadas domésticas e seus olhos de espera,
Lavadeiras de roupa, donas de pensão;
Oh babás, fiandeiras, tecelãs;
Varredeiras de rua, balconistas, secretárias;
Aeromoças, garçonetes;

Grávidas virgens, mães enfurecidas,
Donzelas no cio, crianças dormindo;
Oh mucamas, Nega Fulô,
Oh lavradoras no tempo e na esperança;

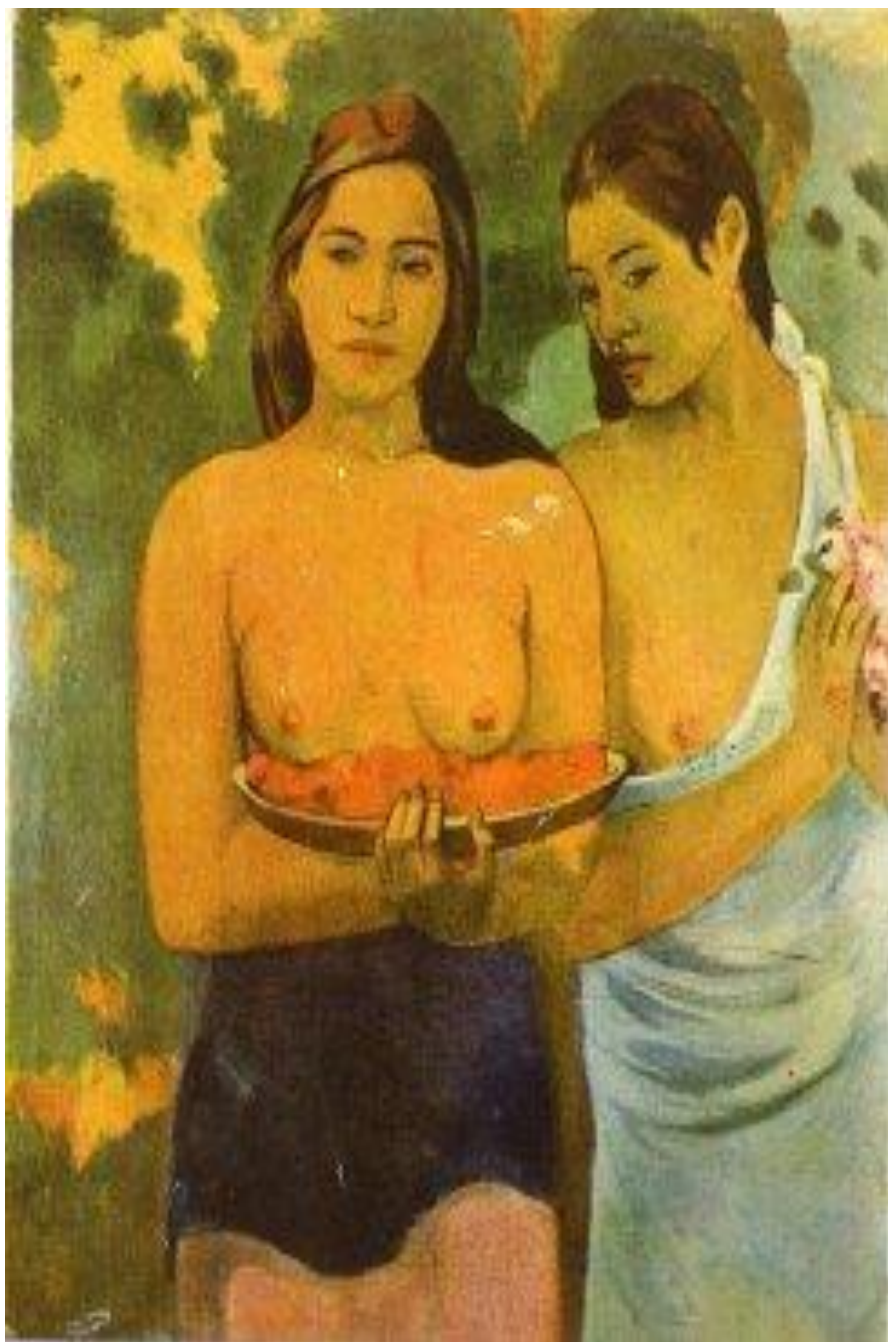
Oh nativas de Gauguin, damas
De Manet, palhaças
De Lautrec; oh carnes generosas,
Banhistas sensuais de Renoir;

Oh Lucíola de Alencar,
Capitu de Machado, Inocência
De Taunay; oh Mulheres enluaradas
Dos poetas, oh férteis seios,
Oh coisa-terra;

Oh sublimidades,
Proletárias do homem!

Oh sorriso etéreo de Gioconda!
Libertai-vos na visão do artista,
Libertai-vos no mundo!

Anexo D – Tela de Paul Gauguin. **Mulheres do Taiti**, 1899. Óleo sobre tela: 94 x 72 cm. Museu de Arte Metropolitano de Nova Iorque.



Anexo E – Tela de Edouard Manet. **Olympia**, 1863. Óleo sobre tela, 130x190cm. Paris, Museu d'Orsay.



Anexo F – Tela de Pierre Auguste Renoir. **As grandes banhistas**, 1887. Museu de Arte da Filadélfia.



Anexo G – Tela de Henri Marie Raymond de Toulouse-Lautrec. **Palhaço no assento**, 1895.



Anexo H – Fragmento de *Lucíola*, de José de Alencar

A lua vinha assomando pelo cimo das montanhas fronteiras; descobri nessa ocasião, a alguns passos de mim, uma linda moça, que parara um instante para contemplar no horizonte as nuvens brancas esgarçadas sobre o céu azul e estrelado. Admirei-lhe do primeiro olhar um talhe esbelto e de suprema elegância. O vestido que o moldava era cinzento com orlas de veludo castanho e dava esquisito realce a um desses rostos suaves, puros e diáfanos, que parecem vão desfazer-se ao menor sopro, como os tênues vapores da alvorada. Ressumbrava na sua muda contemplação doce melancolia e não sei que laivos de tão ingênua castidade, que o meu olhar repousou calmo e sereno na mimosa aparição.

— Já vi esta moça! disse comigo. Mas onde?...

Ela pouco demorou-se na sua graciosa imobilidade e continuou lentamente o passeio interrompido. Meu companheiro cumprimentou-a com um gesto familiar; eu, com respeitosa cortesia, que me foi retribuída por uma imperceptível inclinação da frente.

— Quem é esta senhora? perguntei a Sá.

A resposta foi o sorriso inexprimível, mistura de sarcasmo, de bonomia e fatuidade, que desperta nos elegantes da corte a ignorância de um amigo, profano na difícil ciência das banalidades sociais.

— Não é uma senhora, Paulo! É uma mulher bonita. Queres conhecê-la ?...

Compreendi e corei de minha simplicidade provinciana, que confundira a máscara hipócrita do vício com o modesto recato da inocência. Só então notei que aquela moça estava só, e que a ausência de um pai, de um marido, ou de um irmão, devia-me ter feito suspeitar a verdade.

Depois de algumas voltas descobrimos ao longe a ondulação do seu vestido, e fomos encontrá-la, retirada a um canto, distribuindo algumas pequenas moedas de prata à multidão de pobres que a cercava. Voltou-se confusa ouvindo Sá pronunciar o seu nome:

— Lúcia!

— Não há modos de livrar-se uma pessoa desta gente! São de uma impertinência! disse ela mostrando os pobres e esquivando-se aos seus agradecimentos.

Feita a apresentação no tom desdenhoso e altivo com que um moço distinto se dirige a essas sultanas do ouro, e trocadas algumas palavras triviais, meu amigo perguntou-lhe:

— Vieste só?

— Em corpo e alma.

— E não tens companhia para a volta? Ela fez um gesto negativo.

— Neste caso ofereço-te a minha, ou antes a nossa.

— Em qualquer outra ocasião aceitaria com muito prazer; hoje não posso.

— Já vejo que não foste franca!

— Não acredita?... Se eu viesse por passeio!

— E qual é o outro motivo que te pode trazer à festa da Glória?

— A senhora veio talvez por devoção? disse eu.

— A Lúcia devota!... Bem se vê que a não conheces.

— Um dia no ano não é muito! respondeu ela sorrindo.

— É sempre alguma coisa, repliquei.

Sá insistiu:

— Deixa-te disso; vem conosco.

— O senhor sabe que não é preciso rogar-me quando se trata de me divertir. Amanhã, qualquer dia, estou pronta. Esta noite, não!

— Decididamente há alguém que te espera.

— Ora! Faço mistério disto?

— Não é teu costume decerto.

— Portanto tenho o direito de ser acreditada. As aparências enganam tantas vezes! Não é verdade? Disse voltando-se para mim com um sorriso.

Não me lembra o que lhe respondi; alguma palavra que nada exprimia, dessas que se pronunciam às vezes para ter o ar de dizer alguma coisa. Quanto a Lúcia, fazendo-nos um ligeiro aceno com o leque, aproveitou uma abertura da multidão e penetrou no interior da igreja, em risco de ser esmagada pelo povo.

Não preciso dizer-lhe, pois adivinha, que acabava de fazer uma triste figura. Não sou tímido; ao contrário peço por desembaraçado. Mas nessa ocasião diversas circunstâncias me tiravam do meu natural. A expressão cândida do rosto e a graciosa modéstia do gesto, ainda mesmo quando os lábios dessa mulher

revelavam a cortesã franca e impudente; o contraste inexplicável da palavra e da fisionomia, junto à vaga reminiscência do meu espírito, me preocupavam sem querer. Atribuo a isto ter eu apenas balbuciado algumas palavras durante a conversa, e haver cortejado respeitosamente a senhora, que apesar de tudo ainda me aparecia nesta mulher, mal a voz lhe expirava nos lábios, porque, então, o desdém que vertia de sua frase volúbil passava, e o semblante em repouso tomava uns ares de meiga distinção.

A festa continuou, e fomos acabá-la em uma alegre reunião, onde se dançou e brincou até duas horas da noite.

Quando apaguei a minha vela ao deitar-me, na dúbia visão que oscila entre o sono e a vigília, foi que desenhou-se no meu espírito em viva cor a reminiscência que despertara em mim o encontro de Lúcia. Lembrei-me então perfeitamente quando e como a vi a primeira vez.

Fora no dia da minha chegada. Jantara com um companheiro de viagem, e ávidos ambos de conhecer a corte, saímos de braço dado a percorrer a cidade. Íamos, se não me engano, pela Rua das Mangueiras, quando, voltando-nos, vimos um carro elegante que levavam a trote largo dois fogosos cavalos. Uma encantadora menina, sentada ao lado de uma senhora idosa, se recostava preguiçosamente sobre o macio estofado, e deixava pender pela cobertura derreada do carro a mão pequena que brincava com um leque de penas escarlates. Havia nessa atitude cheia de abandono muita graça; mas graça simples, correta e harmoniosa; não desgarrado com ares altivos, decididos, que afetam certas mulheres à moda.

No momento em que passava o carro diante de nós, vendo o perfil suave e delicado que iluminava a aurora de um sorriso raiando apenas no lábio mimoso, e a fronte límpida que à sombra dos cabelos negros brilhava de viço e juventude, não me pude conter de admiração.

Acabava de desembarcar; durante dez dias de viagem tinha-me saturado da poesia do mar, que vive de espuma, de nuvens e de estrelas; povoara a solidão profunda do oceano, naquelas compridas noites veladas ao relento, de sonhos dourados e risonhas esperanças; sentia enfim a sede da vida em flor que desabrocha aos toques de uma imaginação de vinte anos, sob o céu azul da corte.

Recebi pois essa primeira impressão com verdadeiro entusiasmo, e a minha voz habituada às fortes vibrações nas conversas à tolda do vapor, quando zunia pelas enxárcias a fresca viração, minha voz excedeu-se:

— Que linda menina! Exclamei para meu companheiro, que também admirava. Como deve ser pura a alma que mora naquele rosto mimoso!

(ALENCAR, J. de. **Lucíola**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 2-5).

Anexo I – Fragmento de Dom Casmurro, de Machado de Assis

— Juro! Deixe ver os olhos, Capitu.

Tinham-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se se podiam chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar. Só me perguntava o que era, se nunca os vira; eu nada achei extraordinário; a cor e a doçura eram minhas conhecidas. A demora da contemplação creio que lhe deu outra ideia do meu intento; imaginou que era um pretexto para mirá-los mais de perto, com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles, e a isto atribuo que entrassem a ficar crescidos, crescidos e sombrios, com tal expressão que...

Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca.

É o que me dá ideia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca. Para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros; mas tão depressa buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, cava e escura, ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me. Quantos minutos gastamos naquele jogo? Só os relógios do céu terão marcado esse tempo infinito e breve. A eternidade tem as suas pêndulas; nem por não acabar nunca deixa de querer saber a duração das felicidades e dos suplícios. Há de dobrar o gozo aos bem-aventurados do céu conhecer a soma dos tormentos que já terão padecido no inferno os seus inimigos; assim também a quantidade das delícias que terão gozado no céu os seus desafetos aumentará as dores aos condenados do inferno. Este outro suplício escapou ao divino Dante; mas eu não estou aqui para emendar poetas.

Estou para contar que, ao cabo de um tempo não marcado, agarrei-me definitivamente aos cabelos de Capitu, mas então com as mãos, e disse-lhe, – para dizer alguma coisa, – que era capaz de os pentear, se quisesse.

— Você?

— Eu mesmo.

— Vai embaraçar-me o cabelo todo, isso sim.

— Se embaraçar, você desembaraça depois.

— Vamos ver.

(ASSIS, J. M. M. de. **Dom Casmurro**. 30. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 277-278).

Anexo J – Fragmento de *Inocência*, de Visconde de Taunay

— Vejo, disse ele com algum acanhamento, que o doutor não e nenhum pé-rapado, mas nunca é bom facilitar... E já que não há outro remédio, vou dizer-lhe todos os meus segredos... Não metem vergonha a ninguém, com o favor de Deus; mas em negócios da minha casa não gosto de bater língua... Minha filha Nocência fez 18 anos pelo Natal, e é rapariga que pela feição parece moça de cidade, muito ariscazinha de modos mas bonita e boa deveras... Coitada, foi criada sem mãe, e aqui nestes fundões. Tenho outro filho, este um latagão, barbudo e grosso que está trabalhando agora em portadas para as bandas do Rio.

— Ora muito que bem, continuou Pereira caindo aos poucos na habitual garrulice, quando vi a menina tomar corpo, tratei logo de casá-la.

— Ah! é casada? perguntou Cirino.

— Isto é, é e não e. A coisa está apalavrada. Por aqui costuma labutar no costela do gado para São Paulo um homem de mão-cheia, que talvez o Sr. conheça... o Manecão Doca...

— Não, respondeu Cirino abanando a cabeça.

— Pois isso é um homem às direitas, desempenado e trabucador como ele só... fura estes sertões todos e vem tangendo pontes de gado que metem pasmo.

Também dizem que tem bichado muito e ajuntado cobre grosso, o que é possível, porque não é gastador nem dado a mulheres. Uma feita que estava aqui de pousada... olhe, mesmo neste lugar onde estava mecê inda agorinha, falei-lhe em casamento... isto é, dei-lhe uns toques .. porque os pais devem tomar isso a si para bem de suas famílias; não acha?

— Boa dúvida, aprovou Cirino, dou-lhe toda a razão; era do seu dever.

— Pois bem, o Manecão ficou ansim meio em dúvida; mas quando lhe mostrei a pequena, foi outra cantiga... Ah! Também é uma menina

E Pereira, esquecido das primeiras prevenções, deu um muxoxo expressivo, apoiando a palma da mão aberta de encontro aos grossos lábios.

— Agora, está ela um tanto desfeita: mas, quando tem saúde é coradinha que nem mangaba do areal. Tem cabelos compridos e finos como seda de paina, um nariz mimoso e uns olhos matadores...

(TAUNAY, V. de. *Inocência*. São Paulo: Martin Claret, 2001. p. 35-36).