

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG

Faculdade de Letras

Programa de Mestrado Profissional em Letras

SUZANA JÚNIA AMORIM CÉSAR

**NARRATIVAS DE VIDA: UM PROJETO DE LETRAMENTO NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte

2021

SUZANA JÚNIA AMORIM CÉSAR

NARRATIVAS DE VIDA: UM PROJETO DE LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual
Orientadora: Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2021

C421n

César, Suzana Júnia Amorim.

Narrativas de vida [manuscrito] : um projeto de letramento nos anos finais do ensino fundamental / Suzana Júnia Amorim César. – 2021.
1 recurso online (178 f.) : pdf.

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: f. 164-168.

Anexos: f. 169-178.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Produção de textos – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

NARRATIVAS DE VIDA: UM PROJETO DE LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SUZANA JUNIA AMORIM CESAR EPIFANIO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MESTRADO PROFISSIONAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof^a. Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientadora
UFMG

Prof^a. Leiva de Figueiredo Viana Leal
UFMG

Prof. Luciano Magnoni Tocaia
UFMG

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Magnoni Tocaia, Professor do Magistério Superior**, em 20/12/2021, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 21/12/2021, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 28/01/2022, às 09:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1158622** e o código CRC **5E87F559**.

08/07/2022 09:53

SEI/UFMG - 1158622 - Folha de Aprovação

Referência: Processo nº 23072.225589/2021-41

SEI nº 1158622

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, venho agradecer a Deus que, com toda sua generosidade e amor, me concedeu força e ânimo para enfrentar cada desafio enfrentado por mim neste percurso.

Agradeço em memória a meu pai, Antônio de Pádua, por ter sido um pai maravilhoso que, entre tantas outras coisas, me presenteou com meus primeiros livros e despertou em mim o apreço imensurável pela leitura literária. Agradeço à minha mãe, Sebastiana de Souza Amorim, que me ensinou a esperar e a ser uma mulher forte em todos os momentos. Que me mostrou que, com fé e perseverança, tudo se torna possível. Agradeço principalmente a ela por se lembrar e se preocupar comigo, mesmo depois das sequelas deixadas pela abominável COVID.

Agradeço à minha magnífica filha, Júlia Nicole, por ser a minha inspiração duradoura, minha fiel companheira na trajetória deste Mestrado, com suas palavras de ânimo, conselhos e suas formidáveis ideias. Saiba que você é o meu amor maior!

Agradeço ao meu marido, Joel Epifânio, pela paciência e compreensão. Aos meus irmãos, Antônio, Ricardo, Cláudia e Rodolfo, por acreditarem seriamente em mim e por formarem uma rede de apoio em um dos momentos mais atribulados de minha vida.

Um especial agradecimento à minha orientadora, a Professora Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa, por sua competência e instrução tão pertinentes e sagazes. Aprendi demais com ela, que me guiou com serenidade e sabedoria e contribuiu notadamente com a ressignificação da minha prática em sala de aula.

A todos professores do Profletras por me apresentarem, de maneira ímpar, um fecundo mundo do conhecimento e de possibilidades da arte de ensinar e de aprender. Vocês trouxeram um novo brilho ao meu olhar!

Aos colegas da turma 6 do Profletras, pois aprendi com cada um de vocês, a ser indomável diante das adversidades cotidianas. Em especial agradeço à

Luciana Amaro que, mesmo enfrentando duras provações, sempre teve um sorriso e uma palavra de revigoração para mim.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, pelas palavras de motivação e pelo apoio, em especial à Shirley Miranda.

Por fim, agradeço a cada aluno com quem tive o prazer de conviver. Cada um de vocês trouxe para mim uma força imensurável que me induz a me esforçar por ser uma professora melhor todos os dias. Aqui deixo registrada minha admiração e meu afeto por vocês!

RESUMO

Esta dissertação tem por tema a produção textual como uma proposta de ensino pautada em práticas sociais de uso da língua.. Para este fim, foi proposto um projeto de letramento, cujo objetivo principal é desenvolver habilidades de leitura e produção textual por meio do gênero narrativa de vida. O projeto é organizado em torno de um conjunto de atividades que podem ser trabalhadas com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Diante desta proposta torna-se viável a execução de um livro artesanal a ser divulgado para toda a comunidade escolar. Contribuíram para a fundamentação teórica estudiosos como: Bakhtin (1978, 2002, 2003), Machado (2011, 2015, 2016), Kleiman (1995, 2005, 2010) e Rojo (2005, 2009). Este trabalho ajudou a comprovar a premente necessidade de se adotar práticas pedagógicas que propiciem o protagonismo dos estudantes e lhes concedam maior autonomia para agir na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa de vida; projeto de letramento; produção textual.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the textual production as a proposal for teaching based on social practices of language use circulating in society. To this end, a literacy project was proposed, whose main objective is to develop reading skills and textual production through the narrative genre of life. The project is organized around a set of activities that can be worked with students from the final years of elementary school. In view of this proposal, it is feasible to execute a handmade book to be published to the entire school community. Scholars such as Bakhtin (1997, 2002, 2003), Machado (2011, 2015, 2016), Kleiman (1995, 2005, 2010) and Rojo (2005, 2009) contributed to the theoretical foundation. This work helped to prove the urgent need to adopt pedagogical practices that promote the student's protagonism and grant them greater autonomy to act in society.

KEYWORDS: life narrative; literacy project; textual production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pôster: “Você é necessário”.....	94
Figura 2 - Pôster: “Você vale muito mais do que pode imaginar”	95
Figura 3 - Pôster: “Julgue pela capa e perca uma grande história”	95
Figura 4 - Tela do site: “Todo mundo tem uma história para contar”.....	97
Figura 5 - Tela site: “História do dia”	98
Figura 6 - Tela do site: “História do dia”	100
Figura 7 - Tela do site: “Museu Frida Kahlo”.....	105
Figura 8 - Tela do site: “Razões para acreditar”	108
Figura 8 - Tela do site: “La voix de mês blessures”.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE Índice de Nível Sócio Econômico

NSE Nível Sócio Econômico

SAEB Sistema de Avaliação de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

.....13

CAPÍTULO 1 - A ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

.....24

1.1 - Efeito-escola.....24

1.2 Efeito-Professor.....33

1.3 - Ensino de Língua Portuguesa na Escola..... 38

1.3.1 - Língua e Linguagem.....40

1.3.2 - Concepção sociointeracionista de linguagem.....
42

1.3.3 - Ensino da linguagem sob a perspectiva sociointeracionista.....
44

CAPÍTULO 2 - DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO NA ESCOLA

.....48

2.1 - Alfabetização e Letramento....
.....48

2.2 - Enunciado e Gênero Discursivo

.....	52
2.3 - Texto.....	57
2.4 - Projeto de Letramento e Ensino.....	59
CAPÍTULO 3 - MEMÓRIA E NARRATIVAS DE VIDA.....	.67
3.1 - Memória.....	67
3.2 - Fotografia.....	77
3.3 - Narrativa de Vida	80
CAPÍTULO 4: PROJETO DE LETRAMENTO: NARRATIVAS DE VIDA.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS.....	145
ANEXOS.....	149

INTRODUÇÃO

Sou professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do município de Belo Horizonte há 25 anos. Nesses anos de experiência na Rede Pública, inclusive em outros cargos fora da docência - como coordenadora pedagógica, diretora de escola e acompanhamento pedagógico na Secretaria Municipal de Educação - aprendi muito com meus estudantes. É espantoso quantos novos conhecimentos assimilamos em nossa prática diária como professores! Ao nos diplomarmos na universidade, genuinamente acreditamos que vamos para a sala de aula ensinar para os nossos alunos. Mas o quanto aprendemos com eles é quase inenarrável!

Lembro-me quando comecei a trabalhar e que fui designada para atuar em uma escola localizada em um território que atendia a uma população que vivia em extrema vulnerabilidade social. Nos primeiros dias de trabalho, senti-me totalmente despreparada para atuar com aquelas turmas repletas de adolescentes. Eu chegava à sala, munida de todos meus conceitos gramaticais, e mal conseguia proferir uma palavra diante de uma turma de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Esses alunos queriam apenas conversar entre si, não abriam o caderno e promoviam algazaras que até me intimidavam. Posteriormente, descobri que a equipe gestora daquela escola resolveu criar, naquela época, uma turma denominada “*Turma Projeto*”. Em sua essência, era uma turma composta por estudantes fora da faixa etária, com histórico de infrequência e reprovações e com extensos registros de atos indisciplinados. Desta forma, era convencional que o professor novato fosse nomeado como titular desta turma. Nesse caso específico, eu fui a escolhida, por ser a novata. Lembro-me de me sentir acuada, insegura e sem esperanças diante da minha inaptidão em trabalhar com aquela turma. Cheguei a pensar em pedir exoneração da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. No entanto, uma inquietação continuava em meu coração: *Escolhi ser professora e agora vou desistir? Será que não tem nenhuma possibilidade de ensinar algo significativo para meus alunos?*

Depois de muitas tentativas e erros, fui descobrindo que se eu iniciasse uma

aula perguntando aos alunos sobre como foi o dia deles e os ouvisse de verdade, eu também seria ouvida, e quem sabe, conseguiria ensinar sobre a Língua Portuguesa.

Foi quando eu constatei mais uma vez a minha ingenuidade! Na realidade, como venho aprendendo com meus alunos! Quantas vezes eu passei tarefas para eles fazerem em casa e no dia seguinte, eles chegavam com os cadernos vazios! Foi assim que aprendi, por exemplo, que eu não poderia ser tão exigente com as tarefas escolares para eles realizarem em casa. A princípio, eu julgava como uma falta de compromisso e de interesse o fato do estudante não trazer prontos os exercícios delegados por mim. Até que, através de um projeto pedagógico que desenvolvi nesta turma, resolvi conhecer pessoalmente a residência de alguns alunos. Foi assim que descobri a realidade de moradores “sem-terra”. Foi um choque para mim descobrir que pessoas assentam suas “casas” em superfícies de barro. Lembro-me do quanto fiquei desolada ao descobrir que algumas pessoas habitam literalmente no chão, sem as mínimas condições básicas para garantir a sua sobrevivência com qualidade de vida e dignidade. Naquela comunidade não havia nenhum sinal de um processo de urbanização, pois aquela era uma ocupação de terra em situação irregular, não reconhecida pela administração municipal. Eram terríveis as condições habitacionais, de higiene e de nutrição daquelas crianças e daqueles adolescentes! Foram muitos os infortúnios que vi naquela comunidade! Posteriormente, no decorrer do meu exercício como professora, vi realidades parecidas em outras escolas em que trabalhei.

Essas experiências e convivências permitiram que eu aprendesse que crianças e adolescentes, que nascem e crescem em áreas de extrema vulnerabilidade social, não podem ser impedidas de ter uma educação de qualidade. Para endossar essa perspectiva de educação de qualidade, descobri que é elementar permitir que esse aluno fale de si mesmo, visto que, a partir dessa escuta, é possível articular estratégias de ensino que viabilizem um aprendizado significativo. O processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno é ouvido e age como protagonista em seu processo de aprendizagem, impulsiona um cenário fecundo, onde a partilha das experiências e vivências produzem conhecimentos significativos para os alunos. Mais que isso! Essa situação incita novas e valiosas

aprendizagens para nós, professores. Por causa dessas experiências, desde então, venho adotando essa prática e tendo uma convicção certa em meu trabalho: é premente a necessidade de escutar verdadeiramente aquilo que o aluno tem a dizer sobre si mesmo.

Lamentavelmente, no decorrer da minha vida profissional, percebi que ainda existe a crença, entre alguns professores, de que alunos provenientes de uma conjuntura de vulnerabilidade social não aprendem. São professores que atribuem o fracasso escolar à condição de vulnerabilidade social, ao histórico familiar, ao território e à “falta” de vivências desses alunos. Esses professores presumem que, pelo fato desses alunos não terem experiências de vidas similares às deles mesmos, não serão capazes de aprender. Além disso, quando esse aluno ingressa na escola, determinados professores não levam em consideração os aprendizados e as culturas preexistentes desses estudantes. De fato, esses docentes desistem de maiores investidas em estratégias diferenciadas de ensino, pois o que eles tentam ensinar não tem sentido para os alunos, fazendo com que os mesmos se tornem desmotivados com as aulas e com a escola.

É considerável que na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte as escolas recebam uma notável diversidade de comunidades. Existem escolas que atendem a comunidades mais privilegiadas e aquelas que atendem a comunidades extremamente vulneráveis. Se forem feitas breves análises e comparações entre essas escolas, levando-se em consideração a infraestrutura, os serviços oferecidos aos alunos - como merenda, uniforme, material escolar, biblioteca, sala de informática, entre outros - assim como, a organização de tempos e de espaços escolares, são perceptíveis muitas semelhanças. Tanto em escolas mais centrais, quanto em escolas de periferia, o aparato é praticamente o mesmo, pois são escolas da mesma rede de ensino. A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte dispõe de regras e orientações uniformes para todas suas escolas: a legislação, as diretrizes, as normas, os eixos estratégicos e a articulação política pedagógica são idênticos para todas as escolas da Rede. Não obstante, no debate sobre qualidade educacional, percebe-se que alguns dos fatores que as diferenciam, em relação à oferta do ensino são: o perfil do corpo docente, o projeto político pedagógico, o clima

escolar e os resultados de aprendizagem.

No tocante aos resultados de aprendizagem, existe um imaginário de que escolas de periferia tendem a apresentar resultados piores daquelas localizadas em regiões mais prósperas. A partir desta crença, surge uma questão importante que precisa ser investigada: até que ponto a atitude dos professores e o projeto político pedagógico da escola podem contribuir para reduzir essas desigualdades? Será que as escolas podem fazer diferença na vida do estudante negro, pobre e morador das periferias? É verdade que a escola que se localiza em regiões pobres e periféricas terão os piores índices de aprendizagem?

Podemos encontrar vestígios de uma resposta a estes questionamentos, ao fazer uma análise dos indicadores da educação fundamental no Brasil, disponíveis no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério de Educação no Brasil. Naquele portal são produzidos dados no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB). Através de testes e questionários, os níveis de desempenho dos alunos são aferidos e contextualizados por meio de diversos indicadores. Um desses indicadores, é expresso em valor numérico, e é denominado Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse). Esse indicador, busca retratar a realidade social das escolas, ao representar o perfil socioeconômico dos estudantes. Ele é atribuído a escolas públicas do Brasil e é baseado nas respostas obtidas através dos questionários contextuais respondidos pelos participantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As perguntas constantes do referido questionário abordam aspectos concernentes à renda, à moradia e à escolaridade do estudante e de sua família. A partir do Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) é possível conhecer o Nível Socioeconômico (NSE) de cada comunidade escolar. O NSE varia em uma escala de 0 até 10, que convertida a níveis qualitativos são “Mais Baixo”, “Baixo” “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”.

O site QEdu¹, se baseia em alguns desses dados educacionais, como por

¹ **QEdu** é um portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas

exemplo, nos resultados das avaliações externas e busca contribuir com o debate sobre a Educação no Brasil no âmbito da educação básica. Ao se apropriar do índice NSE, disponível no INEP, o QEdu disponibiliza uma ferramenta que permite comparar escolas da mesma rede de ensino e que atendem a comunidades com Nível Sócio Econômico (NSE) semelhantes. O que podemos perceber, ao analisarmos esses dados comparativos, é que existem escolas com nível socioeconômico baixo, cujos resultados cotejados nas avaliações externas são díspares. Escolas localizadas na periferia, com infraestruturas e equipamentos semelhantes, demonstraram resultados bem desiguais. Enquanto, algumas dessas escolas apresentam excelentes níveis de aprendizagem, outras, apresentam resultados bem inferiores. Surgem, então, questões sobre a implicação da pobreza nos resultados de aprendizagem de uma comunidade escolar.

As comparações entre os resultados de aprendizagem reportadas acima comprovam que instituições escolares localizadas em regiões pobres podem, sim, oferecer uma Educação de qualidade. Eu vivi uma experiência, que contribui com essa afirmativa, quando fui diretora de uma escola na Rede Municipal de Belo Horizonte, no período de 2007 a 2012. A escola, na qual exerci a função de diretora, atendia a uma comunidade que tinha ocupado uma área rural no final dos anos 70, no Bairro Jardim Montanhês, região Noroeste de Belo Horizonte. Naquela época, não havia na referida comunidade redes de esgoto, nem de energia elétrica. Ali viviam famílias em condições de extrema pobreza e que foram abandonadas pelo poder público. O planejamento urbano e o atendimento daquela comunidade começaram a acontecer efetivamente nos meados dos anos 90. Em 2007, quando assumi a direção escolar, aquela era a escola que tinha o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município de Belo Horizonte. Nos anos iniciais, o IDEB era de 3,7 e nos anos finais era de 2,5, enquanto as médias do município de Belo Horizonte eram de 4,4 e 3,4, respectivamente. Depois de um sólido trabalho pautado na escuta do aluno e da comunidade escolar, na formação docente e no compromisso com a aprendizagem, a escola conseguiu superar suas metas do IDEB. Houve uma expressiva melhoria nos resultados de aprendizagem

dos estudantes nos anos subsequentes, validando a assertiva de que escolas localizadas em comunidades vulneráveis podem proporcionar um ensino de qualidade.

Em outra escola em que trabalhei, os estudantes do 6º ao 9º ano apresentaram um dos mais altos índices de infrequência e de evasão da Rede Municipal de Belo Horizonte. No ano de 2018, 34% dos estudantes daquela escola eram infrequentes ou evadiram da escola. O fenômeno da infrequência e da evasão escolar impacta, de forma negativa, nos resultados de aprendizagem, e por conseguinte causam o fracasso escolar. No Brasil, um dos principais indicadores da qualidade da educação básica é o IDEB. Este índice incorpora em sua aferição a taxa de aprovação dos alunos que é influenciada pontualmente pela infrequência do estudante. Para se ter uma ideia, essa escola em que trabalhei jamais atingiu a meta do IDEB. Quando a equipe gestora e o corpo docente fizeram a análise desses resultados recorrentes, constataram o quanto a infrequência dos estudantes repercutiu negativamente na aprendizagem dos estudantes. Afinal de contas, é sabido que para ter mais qualidade em sua aprendizagem, é necessário que a criança e o adolescente sejam assíduos na escola. Por causa do alto índice de infrequência e dos débeis resultados na aprendizagem, a escola passou a analisar e a discutir sobre aspectos, tais como, reprovação, indisciplina, insucesso escolar, abandono, evasão e outros. A partir desse estudo, a instituição escolar resolveu realizar, no final do ano de 2019, uma pesquisa entre os alunos, para entender melhor as causas da infrequência dos estudantes. A metodologia utilizada para essa pesquisa foi uma entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro contendo perguntas sobre os motivos da infrequência do aluno. Os resultados da pesquisa, naquela época, surpreenderam a todos os profissionais envolvidos na pesquisa. A motivação predominante que contribuiu para o histórico de alto índice de infrequência foi atribuída especialmente à percepção de baixa autoestima entre os estudantes. Muitos deles, em quase sua totalidade, responderam que se sentiam feios, inadequados para uma escola e sem competências para aprender. Episódios de bullying e de quadros de depressão foram revelados durante a entrevista, fatores ainda mais determinantes para a falta de autoestima daqueles alunos.

Com base nessa pesquisa, a equipe gestora da escola solicitou, então, que o corpo docente desenvolvesse um projeto pedagógico que contribuísse para a melhoria da autoestima dos alunos. Uma das prerrogativas do projeto pedagógico a ser desenvolvido era de que as aulas dos professores abordassem temas voltados para a construção da identidade e bem estar dos estudantes. Como ponto de partida, foi proposto aos professores que buscassem estratégias que permitissem conhecer melhor a realidade de cada estudante. Infelizmente, essa sugestão foi rechaçada pela grande maioria dos professores que manifestaram sentimentos de insegurança e de preocupação diante da presunção de violência nas comunidades de abrangência da escola. Mais uma vez, eu percebi que reiteradamente existe uma falta de expectativa por parte da escola em relação àquele aluno que vive em contexto de vulnerabilidade. Mesmo diante da manifesta recusa da maioria dos professores, eu e alguns colegas passamos a desenvolver estratégias que nos permitissem conhecer melhor a realidade daqueles estudantes. A partir desta vivência, ficou evidente para mim que a ausência de expectativa por parte da escola incita a baixa autoestima dos estudantes e coopera para o fracasso dele em seu processo de aprendizagem. Diante daquele cenário surgiram questões cruciais, tais como: é possível ensinar algo a um indivíduo que não acredita em si, nem em seu potencial de aprendizagem? Como o professor pode melhorar sua expectativa em relação à capacidade do aluno?

A falta de expectativa do professor em relação ao potencial do aluno acaba provocando um desânimo por parte do discente. Eu percebo esse reflexo também nas aulas de Língua Portuguesa. Principalmente quando a atividade proposta é de produção textual. Na maioria das vezes, a relação do aluno com a produção textual é conflituosa. Alguns desses estudantes apresentam dificuldades diversas, não participam da aula e se declaram incapazes de produzir um texto. Não são raros os momentos em que, depois de tantas experiências fracassadas, alguns alunos se recusam a participar de atividades que envolvem a escrita autoral. Aqueles que aceitam o desafio de produzir um texto, o fazem de forma tímida e descontextualizada. Eles não utilizam expressões espontâneas e desenvolvem as ideias de forma precária, muitas vezes produzindo textos superficiais, sem

significado e nem intencionalidade. Na realidade, a grande maioria dos alunos elabora um texto apenas para cumprir uma tarefa escolar. O que se evidencia é que esses alunos têm resistência à produção textual, não apenas por não conhecerem os códigos linguísticos, mas por não verem significado nessa escrita. Kleiman (2005) afirma que a língua escrita se transforma em um obstáculo para o indivíduo oriundo de uma comunidade onde a escrita é pouco utilizada (p. 33). Ao perceber esse cenário, é primordial buscar estratégias que estimulem a confiança dos alunos na prática da escrita autoral. Uma das alternativas consideradas é a de que a prática de produção textual deve cooperar com o processo de construção da identidade do aluno, com o estímulo de competências fundamentais para o seu desenvolvimento e para a sua valorização como sujeitos críticos e dignos.

A princípio, um grande desafio é motivar os estudantes, de forma geral, mas em especial, os mais vulneráveis a produzirem um texto. A premissa da necessidade da valorização deles mesmos é favorável nesta empreitada, tendo em vista a imperiosa carência de reconhecimento próprio e a manifesta baixa autoestima de alguns estudantes. A partir deste cenário, buscamos trabalhar com um gênero que contribuísse para a melhoria da autoestima dos alunos e que aguçasse neles o desejo e a confiança no decurso de uma produção textual. Sendo assim, elaboramos um projeto que busca instigar experiências de escrita autoral, por meio do gênero narrativa de vida e da produção de fotografias. Nesse sentido, surgem perguntas elementares que nos ajudam a refletir sobre nossa prática pedagógica: Como fazer com que os estudantes se sintam aptos e, de forma aprazível, desenvolvam gradativamente as capacidades necessárias para o uso da escrita como prática social, neste cenário específico, ao produzir o gênero narrativa de vida? Como aliar os recursos discursivos, textuais e linguísticos do gênero narrativa de vida e fotografias para ensinar os estudantes a produzirem textos significativos para eles e para a sociedade?

Assim, apresentamos a questão norteadora que orienta esta pesquisa: Qual pode ser o efeito do ensino de produção textual, a partir das narrativas de vida dos alunos, aliada à produção fotográfica, na valorização e no empoderamento do aluno em situação de vulnerabilidade social e também no resgate de sua autoestima e de

seu reconhecimento como pessoa? Como aliar os recursos discursivos, textuais e linguísticos do gênero narrativa de vida e fotografias para ensinar os estudantes a produzirem textos significativos para eles e para a sociedade?

É fundamental salientar que a princípio, o objetivo desse estudo era desenvolver uma pesquisa-ação no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte. Esta pesquisa foi, inclusive, analisada e aprovada pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa). Porém, no final do ano de 2019, o mundo foi assolado pela doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus, ocasionando assim a pandemia causada pelo COVID-19. Esse cenário repercutiu assustadoramente nas escolas. De imediato, a fim de conter a propagação da doença em Belo Horizonte foram adotadas várias medidas, dentre elas a suspensão das aulas presenciais nas escolas municipais, em março de 2020. As escolas, em geral, empenharam-se em empreender o ensino remoto nas escolas. Entretanto, neste momento, a desigualdade em relação ao acesso à internet se tornou mais evidente do que nunca. Muitos alunos perderam o contato com a escola em que estavam matriculados durante a fase de isolamento que a pandemia impôs. Na rede municipal de Belo Horizonte, a partir de outubro de 2020, as escolas começaram a investir, de maneira mais formal, no ensino remoto. Para isso, tiveram que considerar e buscar melhorar fatores intrínsecos ao sucesso dessa modalidade de ensino, como o acesso à conexão à internet, a disponibilidade de recursos tecnológicos e a competência digital de professores e alunos. Diante de tantos obstáculos e da precariedade da maioria desses fatores, a aplicação da pesquisa proposta inicialmente neste trabalho foi inexecutável.

Em face a esta constatação, o objetivo geral deste estudo passou a ser a construção e a divulgação de um modelo de projeto de letramento que fomente as reflexões sobre o resgate da autoestima do estudante, por meio da produção escrita de narrativas de vidas ilustradas por fotografias. Nesta perspectiva, esse projeto busca instigar experiências de escrita autoral, que levem o aluno a refletir sobre seus processos de construção de identidade através da linguagem. Assim, pretendemos trazer possibilidades para que os alunos se sintam mais motivados a escrever sobre algo significativo na vida deles: neste caso, a história de vida deles.

Outra intenção desse projeto é contribuir para que eles compreendam o funcionamento e o uso dos gêneros textuais, desenvolvendo habilidades linguísticas e discursivas de leitura e de escrita, que aprimorem a sua formação integral. Para tanto, foram especificados os seguintes objetivos específicos: promover o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção, revisão, edição e divulgação dos textos produzidos; capacitar os estudantes a trabalhar com a linguagem por meio de semioses diferenciadas (oralidade, escrita e fotografia); e contribuir para o reconhecimento e a compreensão de si mesmo e da diversidade.

A aquisição da capacidade da produção de textos, com autonomia, utilizando os recursos estilísticos adequados ao gênero retrata um aspecto importante no desenvolvimento social, cultural e pessoal. Esta será uma oportunidade para eles escreverem não só para a escola, mas para a sociedade, conforme destaca Kleiman:

[...] parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento chave é a escrita para a vida social” (KLEIMAN, 2010, p. 377).

Dessa forma, a proposta desse projeto busca conhecer, escrever e refletir sobre histórias de vida que inspiram ou que valorizam o aluno, a sua memória e a sua cultura. A ideia é incentivar uma produção textual que ajude os estudantes a compreenderem as histórias deles próprios e a eternizá-las, já que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites” (BENJAMIN, 1987, p. 37). O estudante será levado à reflexão sobre a condição humana dele mesmo e do outro, em um intercâmbio de experiências, pois o outro é ao mesmo tempo igual e diferente dele, e também poderá ter seus saberes vistos e valorizados.

O referencial teórico que fundamentou esta pesquisa encontra-se em quatro

capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que ajuda a entender o efeito da escola, o efeito do professor e o impacto social na autoestima do estudante. Também são discutidas a concepção de linguagem em geral, a concepção da linguagem sociointeracionista e o ensino de linguagem sob essa perspectiva. No segundo capítulo, abordamos a concepção de alfabetização, letramento, texto, gênero, discurso e projeto de letramento. No terceiro capítulo, apresentamos os conceitos de memória e narrativa de vida, além de abordar a fotografia. No quarto capítulo, sugerimos um modelo de projeto de letramento com atividades que contribuam com o trabalho do professor para ajudar a aprimorar as capacidades de compreensão, interpretação e uso do gênero narrativa de vida. Trata-se de uma coletânea de ações a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. As atividades sugeridas têm como objetivo desenvolver o letramento através da leitura e escrita, das rodas de conversas, da assistência a filmes e vídeos, dos debates e da produção textual, a partir do gênero narrativa de vida.

1- A ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

É inegável a ascendência que a escola tem na formação social dos sujeitos, pois desde a infância, a maioria dos indivíduos passam muitos anos dentro de uma instituição escolar. As vivências que acontecem ali agregam saberes, costumes, culturas e conhecimentos que contribuem para a formação do ser humano. Para nós, professores, é imprescindível um estudo sobre o efeito da escola e também do professor na vida de uma pessoa. Esse estudo, com certeza, pode nos estimular a aperfeiçoar cada vez mais a nossa prática pedagógica. Nesse sentido, a seguir procuramos relacionar os papéis da escola e do professor a alguns construtos teóricos em busca de um entendimento razoável sobre esse efeito.

1.1 - Efeito-Escola

Para se entender a relação da escola com o sujeito, vários estudos foram realizados sobre o efeito da escola na vida das pessoas. Um desses estudos é de Bressoux (2003) e foi aplicado em escolas francesas e anglo-saxônicas. A temática sobre o efeito-escola aborda as características da escola que influenciam o desempenho de seus estudantes. Dentre as peculiaridades apontadas pelo autor, destacam-se algumas como substanciais para garantir uma boa performance das escolas. Algumas destas particularidades são: a liderança firme, o alto nível de

expectativa quanto ao desempenho dos estudantes, um ambiente de disciplina sem rigidez, a ênfase no ensino de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, os processos de avaliação, o monitoramento constante dos avanços e das necessidades dos estudantes, a maximização do tempo de aprendizagem e o aumento do tempo dedicado à comunicação entre professor e aluno (BRESSOUX, 2003, p. 7). Através das análises do impacto destes aspectos na aprendizagem dos estudantes, o autor defende que a escola agrega valores às pessoas, transcendendo assim, o *habitus* familiar.

Para compreender o conceito de *habitus*, é preciso recorrer a Bourdieu (2010) que, ao tratar da Sociologia da Educação, exprime uma série de conceitos, dentre eles, o de *habitus* e de capital cultural. O autor diz que o *habitus* é estruturado por meio da socialização de uma pessoa na família, na escola, no bairro, no trabalho, na igreja e em tantas outras instâncias de atividades humanas. A noção do *habitus* se imputa à incorporação de uma certa noção de estrutura social pelas pessoas que influencia nos modos de sentir, de pensar e de agir de cada pessoa, muitas vezes de forma inconsciente. Todas as esferas sociais trarão contribuições para a formação do indivíduo em determinado contexto. Essa assertiva é corroborada por Freire que diz que é impossível a educação “fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p.35).

Em relação específica ao uso da linguagem, Bakhtin (2003) ratifica a noção de *habitus*, quando diz que “a nossa própria ideia - seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 298). Conforme o autor, o enunciado de uma pessoa é representado por ecos dos sujeitos do discurso: o autor (ou o falante), o outro e os demais elos na “cadeia discursiva”, como o campo da comunicação cultural. (BAKHTIN, 2003, p. 299). Um olhar sobre o mundo, um ponto de vista, uma opinião e até mesmo um pensamento carregam consigo a influência do outro. Cada enunciado é individual, único e traz características singulares se destacando como um evento irrepetível da interação de diferentes vozes (BAKHTIN, 2003). O que uma pessoa diz agora não será dito da mesma forma posteriormente, mesmo que ela queira repetir seu enunciado. Serão novas circunstâncias, novo tempo e novo

espaço - assinalados por aspectos sociais, históricos e temporais - que trarão influências na produção desse enunciado.

Diante da explanação sobre o conceito de habitus, podemos mais uma vez recorrer à literatura da Sociologia da Educação e da Psicologia Social que, neste caso específico, contribui para o entendimento do sentimento de inferioridade e de baixa autoestima manifestado pelos estudantes mencionados na pesquisa citada anteriormente. Para que essa compreensão aconteça, é necessário entender os mecanismos das relações de poder e de dominação social no mundo capitalista. Bourdieu (2010) afirma que a formação do habitus é fundamental no processo de reprodução social. Para se garantir melhor posição nos diversos campos da vida, as pessoas se valem de estratégias diversificadas em busca do acúmulo e da manutenção de capitais que podem ser definidos como capital econômico, cultural, social ou simbólico. Para o autor, as desigualdades econômicas são causadas também pelo déficit de capital cultural e de acesso a bens simbólicos. Para ele, o capital não é estritamente econômico, ou seja, não é composto apenas por bens e riquezas. Todo o recurso ou poder denotado em uma atividade social também compõem este capital. Além do capital econômico, o autor destaca o capital cultural, reportando aos saberes e conhecimentos de uma pessoa. Em outros termos, é o conjunto de conhecimentos culturais adquiridos por uma pessoa. Esses conhecimentos podem ser alcançados através do sistema escolar, ou através de diversas experiências no convívio familiar, em uma viagem, em um filme, na leitura de um livro ou na escuta de uma música, por exemplo. Bourdieu (2010) reforça como indutor do capital social, tudo que se refere ao conjunto de relações, amizades, contatos e relações socialmente úteis que podem ser acionadas pelas pessoas ou grupos de pessoas ao longo de sua trajetória.

Neste estudo, vamos nos ater ao capital cultural e ao simbólico. Bourdieu (2010) explica que cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*. Esse *ethos* construído dentro de um determinado contexto acaba revelando as especificidades do sujeito e da classe social à qual pertence. Essa herança reproduz um sistema de valores sociais definidos pelo conjunto de informações, conhecimentos, sinais linguísticos, posturas

e atitudes, e varia de acordo com a classe social, interferindo na experiência escolar da criança, inclusive em seus resultados de aprendizado. Os alunos acabam sendo julgados, pelos colegas, pela própria escola e, até mesmo, por eles próprios, por causa de sua bagagem cultural e do habitus incorporado no convívio com as suas famílias. Este habitus inclui o linguajar, o sotaque, a postura corporal e as habilidades sociais. O julgamento e, até mesmo, o preconceito ficam mais evidentes em uma escola que atende a comunidades vulneráveis. Isto porque o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, contribuem para a definição de condutas escolares e de atitudes diante da escola, o que representa o princípio de exclusão das crianças de classes sociais com menor poder aquisitivo. De alguma forma, o capital social e cultural pode se transformar em um fator de segregação educacional, provocando nos estudantes uma condição de vítima, pois a escola não considera a história de vida, a língua, os valores, os conhecimentos e nem a bagagem cultural dos alunos.

Bourdieu e Passeron (1992), ao se dedicarem a estudos sobre o sistema de ensino francês na década de 1960, percebem que a escola se encarregou de legitimar os privilégios sociais, quando passou a ser uma instituição de reprodução de classes. Nesse caso, o êxito da educação escolar e de seu trabalho pedagógico, sujeita-se à primeira educação do indivíduo, fazendo com que em sua prática a história escolar se transforme em uma história “sem pré-história”. (BORDIEU; PASSERON, 1992, p. 54). Este fato se dá porque a escola não considera a história de seus alunos e nem leva em conta as desigualdades culturais que prevalecem entre eles. Essa indiferença demonstra a existência de um arbitrário cultural dominante e contribui para que estudantes pertencentes às classes desfavorecidas vivenciem o fracasso escolar.

Bourdieu e Passeron (1992) explicam isso melhor quando dizem que as diversas instituições - a família, a escola, a religião, a mídia, a empresa, entre outras - adotam uma ação pedagógica, representando as relações de poder de um determinado grupo social, o que acaba se transformando em uma imposição de um arbitrário cultural dominante. Essa ação tem como pressuposto uma autoridade pedagógica, manobra através da qual se materializa o exercício de violência que inculca uma imposição considerada legítima de significações. Assim, “toda ação

pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU;PASSERON, 1992, p. 20). Logo, é neste contexto que os autores trazem o conceito de violência simbólica:

Compreende,-se que o termo de violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 13)

A violência simbólica tem acontecido, ao longo da História, quando em uma sociedade demarcada pelas relações de dominação, se traduz em um ato de imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais sujeitos. Este fenômeno é fundamental para a conservação da sociedade, pois impulsiona a relação de dominação e de submissão entre determinados grupos. Nesse fenômeno, se percebe a promoção de uma determinada cultura como superior a outras. Esta imposição se dá a partir dos intentos da classe dominante, cuja cultura é classificada como legítima, de acordo com o chamado “arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Para estes autores, a distinção entre o que é cultura legítima e ilegítima não se respalda em uma razão objetiva. Esta seleção se dá a partir de imposição por parte da classe dominante. Essa prescrição é chamada pelos autores de violência simbólica, pois:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 19)

A partir dessa constatação, estes autores inferem que as organizações educadoras também se tornam agentes de reprodução social, até mesmo aquelas mais eficazes, pois são instituições consagradas e que inspiram confiança. As escolas reforçam e reproduzem a estrutura das relações de classe e, por

consequência, as diferenças sociais e culturais. Por causa disso, nas sociedades desiguais, a cultura escolar não é neutra, mas é a cultura da classe dominante que é considerada legítima. Quanto mais prestigiada a instituição, como no caso do sistema educacional, maior será o reconhecimento de sua autoridade pedagógica. Por isso, embora acredite-se que o sistema escolar representa um fator de mobilidade social, por ser a escola uma instituição que aparenta neutralidade e pelo grau de confiabilidade que inspira, na realidade, essa estrutura acaba sendo um fator para a conservação social. Essa imposição se dá de maneira quase imperceptível aos olhos dos atores escolares, por meio do currículo escolar, da sistematização do trabalho pedagógico, da dinâmica acadêmica, da avaliação e da organização da escola. Essa imperceptibilidade se faz vantajosa neste processo de reprodução social, pois caso contrário, o alcance e a eficácia desta imposição poderiam ser infrutíferos e, até mesmo, combatidos.

Em outras palavras, a escola reiteradamente não leva em conta a cultura, a língua, nem os valores dos alunos das classes menos favorecidas, pois não os considera adequados ou corretos para estarem naquele ambiente. Existe uma tentativa de homogeneizar pessoas que dispõem de *habitus* distintos a favor do arbitrário cultural dominante e, por causa disso, ocorre a violência simbólica. Ao perceber essa realidade na escola, é latente o cenário em que, apenas os alunos que se sentem mais amoldados diante do padrão cultural imposto, vislumbram maiores chances de se sentirem incluídos naquele meio social.

Desta forma, o professor, que é um *habitus* em exercício, e o próprio ambiente escolar são considerados figuras da autoridade pedagógica legitimadas, pois contribuem para reproduzir as relações sociais vigentes. Para os autores, o professor é um dos agentes mais eficientes neste processo de reprodução, porque é reconhecido por sua autoridade pedagógica que lhe é conferida “a título de detentor por delegação do direito de violência simbólica” (BOURDIEU;PASSERON, 1992, p. 37). Durante suas pesquisas, os autores averiguaram que os professores valorizaram inconscientemente nas crianças, que estavam fora do sistema escolar, alguns atributos, tais como, aparência, postura, entonação e vocabulário.

No que diz respeito à linguagem, é comum se perceber que alguns docentes

adotam um discurso marcado por registro linguístico, por valores específicos e por padrões culturais incompreensíveis para a maioria dos alunos, em especial para aqueles que pertencem a um grupo vulnerável socialmente. Em relação ao aspecto linguístico, podemos citar a correção gramatical, o sotaque, o uso de palavras e de expressões, entre outros. Surge, nesse sentido, um confronto simbólico para se determinar o que é erudito ou popular, o que é literatura canônica ou literatura marginal, o que é elegante ou o que é vulgar.

Kleiman (2010) também discorre sobre este confronto, quando diz que a escola tende a apoiar as práticas de letramento dominante, assim como as de outras instituições poderosas no âmbito social. Para a escola, alguns tipos de letramentos são categorizados como marginais, de acordo com sua natureza social, política, econômica ou cultural. Ao reconhecer esta categorização, a autora enfatiza a necessidade de se propiciar o letramento, em busca da inclusão dos “grupos mais frágeis de nossa sociedade, tendo como foco atividades relacionadas com práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas que permitem agir socialmente” (KLEIMAN, 2010, p. 377-380).

Outro autor que aborda esse tema é Geraldi (2011) ao afirmar que existe um preconceito presente na escola no que diz respeito à possibilidade do aluno aprender o português considerado padrão. As razões desse preconceito “têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis” (GERALDI, 2011, p. 30).

No projeto de letramento apontado neste estudo torna-se imprescindível evidenciar a demanda pressurosa da escola buscar diminuir a distância entre a cultura do aluno e a cultura ensinada, contribuindo assim para o sucesso de aprendizagem e para a valorização de seus estudantes. A escola precisa se apropriar do entendimento histórico trazido por Bourdieu e Passeron (1992) que demonstra que, apesar das transformações ocorridas ao longo do tempo, a instituição escolar ainda se inclina a preservar a associação entre as formas de atuação e a afirmação das identidades dos sujeitos. A escola não pode desconsiderar a existência desses profusos conflitos simbólicos, principalmente

porque existe uma notável diversidade de público atendido no ambiente escolar.

Na parte inicial desta dissertação eu mencionei que, quando foi feita a pesquisa sobre o motivo da infrequência dos estudantes em uma das escolas em que trabalhei, os alunos diziam se sentir indignos e inadequados para frequentar uma instituição escolar. Houve relatos pungentes sobre o desinteresse e sobre a crença de que aquele não era ambiente para eles. Ao considerarmos essa situação, é oportuno perceber que a escola precisa buscar compreender o que a motiva a tentar impor a intitulada cultura legítima e a desprezar as vivências de seu aluno. É primordial que o professor reconheça a sua dificuldade em conhecer, aceitar e valorizar a cultura desse estudante. A partir desta constatação, torna-se possível o reconhecimento e o empenho para que o exercício do professor e o papel da escola sejam destituídos dessa violência simbólica. Ressaltamos que essa violência acontece involuntariamente e produz, de forma latente, um processo de aculturação desse estudante. Como resultado, esse aluno acaba se sentindo como um estrangeiro na escola, por não se enxergar no currículo escolar. Isto porque o que se tenta ensinar para ele, em suma, não faz sentido na vida dele. Esse sentimento faz com que esse aluno se torne desmotivado, infrequente e, até mesmo, desista da escola. Este processo de aculturação do estudante desperta, inclusive, a sensação de desagrado em relação à escola, o que faz com que ele reaja insuflado pela tristeza ou pela raiva por não se sentir inserido efetivamente. Na maioria das vezes, esta falta de reconhecimento próprio impele o aluno a praticar atos de indisciplina e de violência dentro da escola.

É importante que a escola se sinta incomodada com este cenário e impulsione um amplo debate em busca da mudança desta situação. Mais do que nunca, é fundamental que a escola se empenhe por compreender e por acreditar que é, sobretudo, por intermédio da educação que o indivíduo pode se tornar capaz de perceber a violência simbólica que se impõe sobre ele. Ao constatar esta violência, este indivíduo pode se fortalecer e descobrir que existe a possibilidade de ele se transformar em um agente social que confronte e interrompa, de vez, esta violência.

No que concerne ao estudo da linguagem, Geraldi (2011) trata também dessa

violência simbólica, quando diz que existe na sala de aula ampla variedade linguística decorrente tanto das origens sociais, quanto das origens regionais dos alunos. Ele discorre sobre o reflexo do poder econômico e político atribuído à denominada língua padrão, em detrimento de outras variedades linguísticas consideradas como erradas, deselegantes ou inapropriadas. O autor convida o professor a não depreciar a forma de falar do seu aluno e a buscar “romper com o bloqueio de acesso ao poder através do ensino da linguagem” (GERALDI, 2011, p. 36).

Kleiman (2007), inclusive, outorga essa reflexão também para o letramento quando diz que “o letramento, geralmente o escolar, contribui para que as relações de poder já instituídas sejam preservadas” (KLEIMAN, 2010, p. 388). Enfatizamos a urgência para que as escolas reflitam e busquem estratégias que rompam com este modelo reprodutivista. Ela deverá se despojar de sua postura preconceituosa, reconhecer a cultura de seus alunos e favorecer a formação crítica, a autonomia e o protagonismo dos estudantes na construção de suas identidades.

Sobre o ensino da leitura e da escrita, Kleiman (2010) salienta que pesquisas têm sido feitas com o intuito do estudo e da compreensão dos modos de inserção “no mundo da escrita de grupos cujo processo de acesso aos bens culturais por meio da escolarização culmina, muitas vezes, no fracasso e na exclusão” (p. 376). Ela nos lembra do pressuposto de que o processo de se tornar letrado é também identitário, e coaduna com a tese de Bourdieu, ao dizer que a inserção na cultura da escrita, em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, corresponde “a um processo de aculturação com a violência simbólica aí pressuposta” (KLEIMAN, 2010, p. 376). Com esta afirmação, a autora reforça a existência de um conflito entre a cultura escolar e a cultura do aluno. Ela afirma que o processo de inclusão para os mais pobres, daqueles que provêm de famílias sem escolaridade, envolve questões identitárias. É um processo discursivo que contribui para as construções identitárias e não ocorre de maneira pacífica, “de coexistência multicultural, mas de conflito e contradição, no qual as identidades estão em constante construção e mudança” (KLEIMAN, 2010, p.388). Esse conflito e essa contradição acabam promovendo a exclusão e o fracasso escolar de crianças

e adolescentes. Outra recomendação da autora é que a escola se aproxime das práticas sociais de outras instituições e permita, desta maneira, que o aluno traga conhecimentos importantes das práticas conhecidas por ele. Assim, serão mais fáceis “as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real” (KLEIMAN, 2005, p. 23).

No que tange à proposta deste projeto de letramento, é elementar perceber que um dos objetivos é a refutação dessa violência simbólica. Essa oposição se torna possível quando o aluno conta a sua história de vida e, através desta narrativa, apresenta elementos de sua cultura e possibilita que sejam reconhecidos e valorizados por toda comunidade escolar. Desse modo, a educação poderá ser a “força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1967, p. 35). Esse autor defende que é preciso dar um novo significado para que a educação promova uma irrefutável mudança social, dentro da perspectiva de educação libertadora. Para ele, a Educação deve se despojar do caráter de alienada e alienante e se transformar em força de mudança e de libertação. Para tanto, Freire (1967) nos convida para a construção de uma educação dialógica e da autorreflexão, que respeita o homem como pessoa, em oposição aos interesses hegemônicos em manter as relações de poder estabelecidas no capitalismo. Em especial, o professor tem um papel fundamental na construção da educação como força transformadora, conforme veremos adiante.

1.2 - Efeito Professor

Um passo fundamental para que a educação seja libertadora é a investigação quanto às particularidades sobre o efeito do professor na aprendizagem do indivíduo. Bressoux (2003) realizou estudos através dos quais foram analisadas escolas consideradas eficazes ou “fracas” e concluiu que é possível encontrar escolas mais eficazes que outras. Nessas pesquisas, o autor buscou a compreensão das variações de aprendizagem dos alunos em função da escola e dos elementos que podem explicar essas divergências. A partir daí, o autor expõe a concepção do efeito-escola e do efeito-professor e indica que a combinação de fatores é mais

meritória do que cada um deles considerados isoladamente.

O estudo sobre o efeito-professor trata das características da atuação docente e traz o docente como um dos principais fatores de influência na aprendizagem do aluno. Segundo Bressoux (2003), os professores podem ser mais ou menos eficazes em relação a um conjunto de alunos e diminuir ou aumentar diferenças entre alunos considerados fortes e fracos. Para ele, professores mais eficazes geralmente tendem a ser mais equitativos, melhorando a aprendizagem dos alunos mais fracos, reduzindo as diferenças entre esses alunos e daqueles que são considerados mais fortes.

Um dos fatores que justifica essa dissemelhança é a prática pedagógica. Conforme vimos antes, escolas com estruturas análogas e que atendem a comunidades com o mesmo Índice Socioeconômico podem apresentar resultados diferentes. Como explicar essa diferença nos resultados? Bressoux (2003) assevera que a eficácia da escola está intimamente ligada à atuação do professor e de suas práticas pedagógicas. Alguns aspectos observados em relação a essa prática, diz respeito à organização do tempo para realizar uma atividade, à clareza durante a exposição de temas nas aulas, à retomada dos conteúdos trabalhados e ao estímulo à participação dos alunos nas aulas, através de perguntas e respostas. Ele frisa que a escola não precisa ser uma repetidora das diferenças e desigualdades sociais, embora não seja tarefa exclusiva dela a compensação dessas desigualdades. O autor

Em oposição a esta ideia, vimos anteriormente que o sistema escolar faz parte de uma sociedade que se baseia na dominação inscrita no capitalismo. Por consequência, esse sistema tem a função da conservação e da reprodução das relações de força entre dominados e dominante e de agravamento das desigualdades. Por conseguinte, a escola conservadora reproduz as relações sociais impostas neste sistema e serve como instrumento de reprodução da cultura dominante no ambiente escolar, ao inculcar e repassar um capital cultural a ser definido pelo arbitrário cultural “que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediada, os interesses - objetivos (materiais - e simbólicos) dos

grupos ou classes dominantes” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 23-24).

Para estes autores,

a instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar. por uma ação que se exerce sobre todo o período da aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra portanto na posição por definição a mais favorável para impor as normas de sua auto perpetuação, no mínimo o fará usando de seu poder de reinterpretar as normas externas. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 206).

A cultura docente presente na escola pode ser decretória em relação à expectativa dos professores quanto à qualidade de seu trabalho e, por consequência, quanto ao resultado do estudante. É importante analisar o que leva um professor a presumir que seu aluno não tem a capacidade de se desenvolver e de aprender, pelo fato de vir de uma família desfavorecida economicamente. Essa presunção implica na baixa expectativa por parte desse professor em relação a este estudante quando, a partir dessa ideia, de maneira inconsciente, já decreta o fracasso desse aluno. Lamentavelmente, é comum ouvir de determinados professores que esse aluno que não tem família que o apoie, que não tem livros em casa, que não tem o hábito de leitura e, por consequência, não aprende. O professor não pode se esquecer de que, na maioria das vezes, o estudante que não encontra em casa referências de pessoas que tenham um acúmulo significativo de capital cultural e escolar, passa a buscar esse modelo na escola. Existem muitos relatos de que esse aluno, seguidamente, encontra esta referência na figura de um professor. Entretanto, se ele não percebe uma alta expectativa do professor em relação à sua aprendizagem, acaba se sentindo desmotivado e desacredita da sua capacidade de aprender. Essa desmotivação e esse descrédito, por sua vez, provocam sua evasão ou seu fracasso escolar.

Infelizmente, percebemos uma tentativa de justificar o fracasso escolar pautada em aspectos e fatores que recaem ora sobre o aluno, ora sobre o seu meio familiar. Essa convicção contribui para gerar no professor uma baixa expectativa em

relação ao estudante. A partir dessa baixa expectativa, alguns professores não conseguem desenvolver um relacionamento saudável com o aluno, não investem em estratégias apropriadas às suas dificuldades de aprendizagem, o que contribui mais ainda para o fracasso escolar. Bressoux (2003) afirma que “as experiências realizadas mostram que o professor pode mudar algumas de suas práticas e que isto tem repercussão sobre os alunos” (p.27). Para ilustrar esta situação, ele apresenta resultados de pesquisas que demonstram que a maneira como o professor interage com seu aluno e como manifesta sua expectativa em relação a ele influenciam tanto no comportamento, quanto no resultado de aprendizagem deste aluno. O efeito-professor na aprendizagem do aluno traz a percepção de que o papel do professor é determinante em relação ao sucesso escolar. Além do sucesso escolar, pesquisas contemporâneas vêm revelando que o aluno que tem um bom professor durante todo ensino fundamental é capaz de ter uma aprendizagem de qualidade e, por isso, pode compensar consideravelmente os prejuízos imputados ao seu nível socioeconômico.

Uma dessas pesquisas foi feita e divulgada por Hattie (2003) na Conferência Anual do Conselho Australiano para Pesquisa Educacional, através de um artigo sobre as evidências que comprovam a importância do papel do professor na aprendizagem do indivíduo. Esse estudo foi desenvolvido nas salas de aulas dos Estados Unidos e envolveu mais de 300 professores e suas turmas, com o objetivo de identificar os fatores que interferem de forma positiva no desempenho dos alunos. Para isso, o autor concebe a “Hierarchical Linear Modelling - Modelagem Linear Hierárquica”, através da qual são analisadas variantes tais como: as atividades, o currículo, a política, a gestão, o clima escolar, o professor, as práticas pedagógicas e o ambiente familiar do aluno. De acordo com essa pesquisa, o desempenho do professor é o fator extrínseco determinante para a aprendizagem e o sucesso escolar de um aluno, pois “é o que os professores sabem, fazem e se preocupam que é muito poderoso nessa equação de aprendizagem” (HATTIE, 2003, p. 2). Os alunos que são ensinados por professores especializados compreendem conceitos de forma mais coerente “e em um nível mais alto de abstração do que a compreensão alcançada por outros alunos” (HATTIE, 2003, p. 15).

Sobre a expectativa do professor em relação ao aluno, foi realizado um trabalho pioneiro por Rosenthal e Jacobson (1968). Os autores revelam resultados de uma pesquisa feita em um grupo de alunos de uma escola primária no Canadá, durante um período de quatro meses do ano escolar. Através desta investigação, foi constatado que as crianças que perceberam uma expectativa positiva por parte de seus professores apresentaram progressos intelectuais significativos. Aquele foi um estudo experimental um pouco controverso, porque um grupo de professores recebeu o resultado de um teste fictício de QI (Quociente de Inteligência) realizado em determinados alunos. O teste foi irreal porque os aplicadores revelaram aos professores, de antemão, os nomes de alguns alunos, de forma aleatória, sugestionando que os mesmos obtiveram alta pontuação neste teste. Além disso, indicaram que aquele alto índice traria um crescimento acadêmico significativo para esses alunos ao longo da vida. Na maioria das vezes, esse resultado anunciado não era verídico. Ao término do ano escolar, o mesmo teste de QI (Quociente de Inteligência) foi aplicado a todos estudantes da escola e foi detectado um excelente desempenho justamente daquele grupo de alunos. Os autores concluíram que os professores adotaram uma conduta diferenciada para com esses estudantes, ao demonstrarem confiança, afetuosidade, dedicação, engajamento e entusiasmo. Essa atitude acabou influenciando o desempenho daqueles estudantes de forma positiva. O efeito desta expectativa foi batizado como “efeito pigmaleão”. As expectativas dos professores em relação aos alunos são percebidas pelos próprios alunos e exercem uma forte influência sobre eles. Uma expectativa otimista estimula a aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo em que a negativa pode levar ao fracasso. Muitos outros trabalhos têm sido desenvolvidos, desde então, e comprovam o chamado efeito pigmaleão.

Outro trabalho desenvolvido sobre esta temática foi realizado pela antropóloga Sá Earp (2007). A autora elaborou um estudo e fez algumas observações de campo sobre práticas docentes em escolas da rede pública do Rio de Janeiro. Ela observou a dinâmica das salas de aulas de duas escolas diferentes e concluiu que existe uma organização que hierarquiza os alunos na sala de aula denominando-a “centro-periferia” (SÁ EARP, 2007, p. 146). Durante sua

investigação, a autora notou que o professor direcionava seu ensino apenas a alguns alunos e não a todos os estudantes da classe. A partir desta constatação, foram estabelecidos dois grupos distintos: alunos do centro e alunos da periferia. Essa separação não aconteceu levando-se em conta o sentido topográfico, mas considerando a expectativa do professor em relação a determinados alunos. Desta forma, em uma mesma sala de aula, alguns alunos eram mais ensinados que outros, pois os professores adotavam padrões diferentes de interação. Após analisar os relatos e as entrevistas, a autora percebeu que quanto mais os professores consideram que seus alunos podem aprender, mais seus alunos sabem, e que quanto menor for a expectativa desse professor em relação ao aluno, maior será o fracasso escolar do mesmo (SÁ EARP, 2007, p. 148).

De modo geral, percebemos que nas escolas públicas do Brasil impera a desvalorização do professor, que recebe baixos salários e enfrenta condições precárias de trabalho. Ainda assim, a partir desse entendimento sobre o efeito-escola e o efeito-professor, o docente precisa encarar essas adversidades, não por ser um super-herói, mas por acreditar que a Educação pode ser transformadora de um ordem social e contribuir para que a mesma seja mais justa e possibilite uma vida digna para todos. Por isso, o professor precisa mudar seu olhar e suas estratégias. É imperativo que a escola trabalhe para que haja responsabilidade coletiva em prol do aprendizado, para que o professor tenha boa expectativa tanto em relação à qualidade de seu trabalho, quanto ao resultado do estudante. Precisamos partir do pressuposto de que esses alunos são capazes, sim.

Freire (1967) reforça esse pressuposto, quando aponta uma atribuição da escola e do professor que é a de ensinar o aluno a ler o mundo e a fazer suas intervenções, de maneira positiva. Para isso, o professor deve recorrer ao diálogo constante com seu aluno, com o intuito de fortalecer o gosto do aluno pela pesquisa em prol de uma educação crítica. Ele deve acreditar em seu aluno, em sua capacidade de realizar, de trabalhar e de discutir e de buscar soluções para seus problemas e de sua comunidade.

1.3 - Ensino de Língua Portuguesa na escola

Perante o entendimento do efeito-escola e, em especial, do efeito professor, Kleiman (2008), no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa na Escola, declara que são abundantes e diversificados os saberes para se ensinar a leitura e a produção de texto na língua materna. A autora reflete ainda sobre a estrutura do ensino da Língua Portuguesa com base na prática social, norteadada pela necessidade de agir, através da linguagem, em diversas situações. Se o professor busca trabalhar apenas com os conhecimentos de ordem linguística, provavelmente não conseguirá realizar um trabalho eficiente no ensino da língua materna, pois “o trabalho docente envolve uma outra dimensão: a social e agentiva, voltada para a ação, pela linguagem, na prática social” (KLEIMAN, 2008, p. 507).

A fim de se conquistar essa eficiência no ensino da língua materna, é preciso criar oportunidades para que o aluno faça uso da língua de forma significativa tanto no espaço escolar, quanto em sua vida cotidiana. Kleiman (2008) afirma que os saberes envolvidos na prática do professor, abarcam estratégias de “ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social” (p. 511). São saberes que abrangem as habilidades de uso dos códigos, as técnicas de leitura e de escrita, os conhecimentos teóricos sobre textos, estilos e gêneros e, sobretudo, o uso da linguagem como prática social.

Para a autora, os alunos devem ser capacitados para “alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender” (KLEIMAN, 2008, p. 511). Quando o ensino da língua materna se dá desta forma, o professor desenvolve uma prática que aquiesce com Bakhtin (1992) que retrata a linguagem a partir da interação social, numa perspectiva sócio-histórica, através da qual o discurso se constrói em função do outro.

Para que haja uma mudança na prática docente, é preciso que o professor reflita continuamente sobre a sua práxis e invista em novos conhecimentos que o capacitem a propor atividades em que o uso da língua materna seja contextualizado e significativo para o aluno numa perspectiva social e dialógica. A partir desta reflexão será possível que esse professor empreenda práticas de ensino e de aprendizagem que estimulem a capacidade de análise e o conhecimento do aluno sobre os usos da língua materna e consiga reconhecer e empregar os variados usos da linguagem de acordo com diversificadas esferas sociais.

Como vimos anteriormente, infelizmente, o que percebemos em nossa prática cotidiana é que muitos estudantes sentem-se invisíveis e sem direito à voz na escola. Particularmente em relação àquelas crianças e adolescentes que vivem em um contexto de vulnerabilidade social, alguns professores têm a perspectiva de que eles estão fadados ao fracasso escolar e à exclusão social. Uma oportunidade de mudar esse panorama surge quando o professor procura investigar a maneira como essas crianças e esses adolescentes se relacionam através da linguagem com o outro, com a sociedade, com a cultura e com o mundo. Esse sujeito certamente tem algo a dizer, mas, na maioria das vezes, não é ouvido. O professor pode, a partir desta escuta, promover um trabalho com a linguagem, colaborando para que ele seja ouvido de verdade, ao mesmo tempo em que estimula o senso crítico, a autonomia e o protagonismo desse aluno. Kleiman (2008) diz que “quanto mais o professor souber sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as chances de ele criar situações significativas de aprendizagem” (p. 512). Desta maneira, quando o professor prioriza a prática social como princípio organizador do ensino, enfrenta uma empreitada complexa e, ao mesmo tempo, extremamente enriquecedora, ao incluir a bagagem cultural do estudante na produção de um texto relevante e significativo para ele e para a sua comunidade.

Nessa busca da criação de situações significativas no ensino da Língua Portuguesa, uma proposta promissora é o desenvolvimento do projeto de letramento. No caso específico deste trabalho, apresentamos uma proposta do projeto de letramento que empenha-se em provocar a reflexão sobre os usos da

Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que o aluno conta de si mesmo. Assim, esta será uma preciosa oportunidade para que o aluno seja escutado, valorizado e, de certa forma, tenha oportunidade de também ressignificar a sua história de vida. Ao invés do aluno escrever para o mesmo leitor, no caso, o professor, agora ele escreverá para outros leitores sobre temas valiosos e importantes para ele, ao narrar a sua história de vida. Desse modo, eles poderão ser protagonistas de suas aprendizagens, ao serem incentivados a escrever suas histórias de vidas e a ilustrar sua produção textual com fotografias produzidas por eles mesmos. Esta produção de escrita e fotografia poderá ser exposta para toda escola e comunidade escolar, em evento posterior, quando pessoas da comunidade poderão conhecer e apreciar o trabalho dos alunos. Antes de nos aprofundarmos no projeto de letramento, vamos discorrer sobre algumas concepções fundamentais para o entendimento do ensino de Língua Portuguesa como prática social.

1.3.1 - Língua e linguagem

É inegável que a linguagem é onipresente na vida do ser humano. Toda interação realizada por uma pessoa, desde a tenra idade, é mediada por uma linguagem. O choro de um bebê, por exemplo, é a sua forma principal de linguagem. O indivíduo quando precisa interagir, se expressar ou se comunicar pode fazer uso, individual ou em conjunto, da fala (linguagem oral), da escrita (linguagem escrita), de imagens ou desenhos, de sons, de gestos e de expressões corporais (linguagem corporal) e de outras formas de representações que ele consiga criar. Nossa percepção de sujeito, de sociedade e de mundo modaliza-se de acordo com o dinamismo e a evolução social e histórica. Da mesma maneira, a concepção de língua e linguagem acompanha essa modalização, pois traz consigo o caráter dinâmico calcado no meio social em que atua, estabelecendo, assim, as condições de comunicação verbal. As condições sociais de cada época são determinantes para as particularidades da comunicação verbal e transformam, ao longo do tempo, a língua em um patrimônio histórico-cultural da humanidade. Por mais diversificadas que sejam as atividades do ser humano, estão sempre relacionadas com o uso da

língua.

Ao estudar sobre as concepções de linguagem e suas relações com as práticas de ensino de língua portuguesa, percebemos que existem concepções distintas. Geraldi (2011) aponta três concepções de linguagem correspondentes a distintas correntes de estudos linguísticos. A primeira concepção percebe a linguagem como expressão do pensamento. Neste caso, o leitor é considerado como alguém passivo, que recebe uma mensagem do autor do texto. Este texto é um produto acabado e não está relacionado com o ambiente social em que é produzido e a pessoa aprende a língua apenas se aprender sua gramática.

A segunda teoria apresentada por Geraldi (2011) é que percebe a linguagem como um instrumento de comunicação que não possui qualquer vínculo com seu contexto sócio-histórico. Ela se baseia na teoria da comunicação, na qual a língua é um código (conjunto de signos combinados entre si de acordo com regras) e que transmite determinada mensagem ao receptor que decodifica um texto acabado. Dentro desta concepção, o objetivo do ensino é o desenvolvimento de habilidades de interpretação e comunicação. Na terceira concepção, a linguagem, de acordo com a linguística da enunciação, é uma forma de interação humana que não se restringe a uma mera transmissão de informações entre um emissor e um receptor. O texto é considerado como um espaço de interação, onde o leitor não é alguém passivo, que apenas recebe e compreende uma mensagem. O leitor, nesse caso, traz sua própria história de vida da mesma forma em que possui um repertório sociocultural. Esta bagagem permite que a pessoa faça inferências e a atribua sentidos no que diz respeito à linguagem. Essa última concepção foi adotada neste trabalho e traduz o funcionamento dialógico da linguagem demonstrado por Bakhtin (2003) ao dizer que “só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós” (p. 292).

Bakhtin (2011), não considera suficientes os aspectos linguísticos para o estudo da comunicação verbal, fundamentando-se, por isso, no princípio dialógico e empreendendo o estudo da linguagem como atividade sociointeracional. Ele diz que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana ((BAKHTIN, 2003, p.348).)

Nessa perspectiva Bakhtin analisa as materializações do discurso e produz estudos sobre os gêneros de discursos, como veremos mais adiante.

1.3.2 - Concepção sociointeracionista de linguagem

O entendimento que o professor tem quanto à concepção de linguagem é crucial para inspirá-lo e para nortear as suas aulas. Nossa proposta de trabalho concebe a linguagem com o enfoque sociointeracionista, porque entendemos que a língua não é concebida como uma mera transmissora de pensamentos de uma pessoa, nem como apenas um instrumento para a comunicação, mas como uma forma de ação social. Nosso trabalho é fundamentado em Bakhtin (2003) que demonstra que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (p. 265). Em outras palavras, a língua não existe por si mesma, mas, na comunicação verbal concreta, ela vive e evolui ao longo da história. Por isso, a substância da língua é constituída na interação verbal que acontece através da enunciação, não como um objeto abstrato, mas como uma atividade social, constituída a partir das necessidades de comunicação.

Bakhtin (2003) afirma que todo enunciado representa uma postura ativa porque ele é uma resposta a outros enunciados. Então, o ato de enunciação individual integra-se a um contexto mais abrangente, onde o linguístico e o social estão visceralmente interligados, de acordo com o princípio dialógico bakhtiniano. Esse princípio evidencia que um enunciado não existe por si só, mas estabelece diálogo com enunciados anteriores, contemporâneos ou posteriores e, também, com valores ideológicos. Quando se fala em discursos anteriores ou posteriores, Bakhtin (2003) quis dizer que não existe fala dita pela primeira vez, mas sim discursos que se constroem a partir de algo dito e em oposição a ele, como num “palco de

encontro com opiniões” (p. 300). Ele diz que:

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 antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (...) É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Em síntese, Bakhtin (1997) concebe a linguagem como heterogênea, aberta, dialógica, ou seja, a linguagem é um fenômeno social, pois a língua só existe em função do uso que as pessoas fazem dela nos contextos de comunicação. É vital perceber a linguagem não somente como uma prerrogativa do verbal, tendo em vista que qualquer expressão advinda do homem consiste em uma espécie de linguagem. As crianças aprendem a língua graças às falas que ouvem e reproduzem espontaneamente no dia-a-dia durante o convívio com outras pessoas. A partir desse convívio, a pessoa vai construindo um acúmulo linguístico e, assim, segue formulando e se fazendo compreender através de suas falas e de seus textos escritos (comunicação verbal) e de expressões faciais ou corporais, gestos, imagens e códigos diversos (comunicação não-verbal). Desta forma, é importante compreender que o dialogismo é condição peculiar das práticas discursivas produzidas a partir das profundas necessidades provenientes dos vários círculos sociais (BAKHTIN, 2003). Qualquer atividade humana está relacionada com o uso da língua e exige interação, já que a relação entre os sujeitos se realiza por meio dos enunciados. Por isso, concebe-se a linguagem como um ato social e dialógico que contribui para que o sujeito seja capaz de interagir com o outro por meio do texto, num contínuo processo de construção de sentidos. Isso posto, a linguagem pode ser considerada como um ato social, pois, através dela, o sujeito pode empreender ações sobre o interlocutor, pode constituir referências culturais que lhe permitam interpretar o mundo e modificá-lo.

Dentro desta mesma perspectiva, Travaglia (2009) proclama que nessa concepção a pessoa não faz o uso da língua apenas para traduzir e exteriorizar um

pensamento, ou transmitir informações a outra pessoa. Na realidade, ao fazer o uso da língua, a pessoa tem como objetivo realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Esse é um dos motivos pelos quais a linguagem é um lugar de interação humana, porque promove efeitos de sentido entre interlocutores, em um determinado contexto de comunicação, levando-se em conta suas características sociais, históricas e ideológicas. Ele aponta ainda que a concepção do professor em relação à língua, baliza a estrutura e a sua forma de ensinar (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Conforme dito anteriormente, neste trabalho, a perspectiva sociointeracionista é que será considerada para o ensino da Língua Portuguesa.

1.3.3 - Ensino da linguagem sob a perspectiva sociointeracionista

A perspectiva sociointeracionista da linguagem orienta o ensino da produção de textos a partir de situações reais vivenciadas pelos alunos e é sob esta perspectiva que este projeto de letramento se pauta. O professor que, nesse caso, atua como um agente de letramento mediador, possibilita que o aluno interaja com diversos gêneros e desenvolva e internalize as capacidades linguístico-discursivas necessárias. A partir da concepção dialógica da linguagem, o ensino da Língua Portuguesa tende a ser exitoso, garantindo a aprendizagem efetiva do aluno, principalmente no que concerne ao ensino de gêneros discursivos.

Em harmonia com nossos estudos, ao se analisar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), percebemos que aquele documento propõe um currículo voltado para a educação integral, para a diversidade e que privilegia a formação do leitor crítico desde a educação infantil. A BNCC apresenta explicitamente o seu compromisso com a educação integral do aluno e se refere “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 14). Esse documento difunde a proposta de que o conhecimento seja aplicado à vida real, atribuindo sentido para o que se aprende e

permitindo que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida. De acordo com a perspectiva de educação integral, o aluno deve ser consagrado como sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Para que isto ocorra, o professor deve trabalhar com foco em um currículo vivo, que dê sentido ao que se aprende e que contribua com o processo de desenvolvimento do aluno. Esta aprendizagem deverá ser aplicada na vida dele, capacitando-o para agir no mundo, através das interações sociais. O ensino da Língua Portuguesa pautado no conceito do projeto de letramento condiz com a perspectiva da educação integral, pois desperta o protagonismo do estudante em sua aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, a BNCC (2018) propõe o caráter interacionista e sociodiscursivo da linguagem, cujas práticas devem ser centradas no texto e não na gramática. Essa proposta se baseia na concepção de que a linguagem não deve ser considerada como um sistema autônomo, mas um contínuo processo de interação permitido através do diálogo, onde “a língua é tida como uma forma de ação social” (MARCUSCHI, 2002, p. 23). Para o autor, essa ação social acontece a partir da utilização dos gêneros discursivos que se constituem em textos empiricamente realizados em cumprimento com as funções exigidas conforme a situação comunicativa. Esses gêneros exercem uma função social e são elaborados de acordo com características próprias, levando-se em conta a esfera de circulação, o estilo, o conteúdo, a composição, e a função determinam o gênero discursivo a ser utilizado.

Bakhtin (2003) preconiza o estudo da linguagem na perspectiva do uso da língua como uma prática interativa concretizada por meio de gêneros discursivos diversificados, conforme as esferas de atividades humanas. O diálogo e a interação entre as pessoas são elementos fundamentais para o sucesso nos estudos da linguagem.

Conforme vimos, quando uma pessoa precisa interagir com outra pessoa, ela o faz através de profusas formas de linguagem. Pode ser informalmente, em situações do dia-a-dia e também acontece em situações consideradas formais. Todos os dias estamos interagindo uns com os outros por meio da linguagem: ao conversarmos, escrevermos, e até mesmo através de nossa expressão facial, dos

nossos gestos e de nossas posturas. Neste vasto campo da linguagem, vamos destacar aqui a comunicação verbal: nossas falas e nossos textos escritos. O ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva do projeto de letramento, precisa suceder a partir do texto e ter como propósito a prática social.

Nesta lógica é imprescindível que o professor considere a importância dos gêneros discursivos como mecanismo para o ensino da Língua Portuguesa. Quando se trabalha um determinado gênero, de forma contextualizada, a tendência é que o aluno aprenda de maneira efetiva, pois essa aprendizagem será significativa para ele.

Geraldi (2011) também reforça a concepção sociointeracionista para o ensino da Língua Portuguesa. Para ele, a concepção de linguagem que o professor possui será a grande norteadora de seu trabalho. Ao adotar uma diferente concepção de linguagem, é possível construir não só uma nova metodologia, como também um conteúdo diferenciado de ensino. Geraldi afirma que

“[...] a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.” (GERALDI, 2011, p.43).

A fala é um poderoso instrumento para se criar oportunidades para que o sujeito-falante aja na sociedade e, para Geraldi (2011), essa é uma condição excepcional para o ensino da Língua Portuguesa. Quando o professor de língua portuguesa considera a história e a cultura do aluno na proposição de temas para o trabalho de produção de textos, o aluno vai se sentir mais motivado a escrever. Além disso, esse texto não será escrito apenas para ser lido pelo professor e receber uma avaliação dele. Nem mesmo será trabalhado como preparação para que o aluno o utilize no futuro. O texto produzido pelo aluno terá uma função específica para o momento presente da sua produção e poderá ser divulgado para, no mínimo, para sua comunidade escolar.

2 - DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO NA ESCOLA

A proposta deste capítulo é discutir noções elementares que permitem o máximo entendimento do Projeto de Letramento. Conceitos-chave, como o de alfabetização, letramentos, enunciado, gêneros discursivos e texto são relevantes para entendermos a dinâmica de um projeto de letramento que envolve leitura e escrita. Este trabalho adota a concepção bakhtiniana no que diz respeito à língua, linguagem, letramento e gênero do discurso. Ao evidenciarmos alguns aspectos sobre o projeto de letramento, a intenção é encorajar uma vigorosa perspectiva de ensino que transforma a escola em uma agência de letramento, cujo intuito central do currículo é a prática social, a partir da produção textual do aluno.

2.1 - Alfabetização e letramento

Para entender melhor o ensino da Língua Portuguesa sob o viés sócio interacionista é pertinente assimilar alguns outros conceitos. Em relação aos conceitos de alfabetização e de letramento é preciso inteirar-se de suas distinções que variam de acordo com o contexto histórico e com a perspectiva teórica e metodológica. A seguir apresentamos algumas especificidades e a distinção entre estas terminologias, com o objetivo de contribuir para a compreensão do conceito de letramento adotado nesta pesquisa.

No Brasil, na década de 80, surge o conceito de origem do termo "*literacy*", que é o letramento, cujo significado etimológico é "estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever" (SOARES, 2009, p. 17). Soares (2009) aponta Paulo Freire como vanguardista do conceito de letramento ao preconizar que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 11). Para ele, a linguagem e a realidade se prendem de uma forma dinâmica, pois o texto não produz sentido por si só. A alfabetização ensina a ler e escrever e a compreender códigos e símbolos. Já o letramento associa a apropriação da escrita e da leitura a práticas sociais. É preciso relacionar o texto, com o contexto e o conhecimento da pessoa para que o que está escrito tenha sentido. Segundo Soares (2004), o termo "letramento" veio suprir a necessidade de "nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico" (p. 96). As pesquisas sobre a língua escrita demonstram que a alfabetização não se reduz ao domínio da codificação e decodificação, através dos grafemas e fonemas. A escrita tem uma função social através da qual a criança é protagonista em seu processo de aprendizagem, pois atribui significado ao que escreve. Soares (2004) afirma que os processos de alfabetização e letramento são "indissociáveis, simultâneos e interdependentes" (p. 97). Isso denota que a alfabetização só tem sentido se acontecer em contextos de práticas sociais de escrita e de leitura, ou seja em situações de letramento. Embora indissociáveis, é preciso evidenciar as diferenças entre os processos de alfabetização e de letramento. Na alfabetização, a pessoa constrói seu conhecimento do sistema

alfabético e ortográfico da língua escrita. Já no letramento, a pessoa desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da leitura e da língua em práticas sociais (SOARES, 2004, p. 100).

Soares (2009) explica que existem a dimensão individual e a dimensão social do letramento. Se o foco for na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal. Quando o foco vai para a dimensão social, o letramento é percebido como um fenômeno cultural. A autora diz ainda que “aqueles que priorizam, no fenômeno do letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social” (SOARES, 2009, p. 72). O letramento pressupõe habilidades de leitura e de escrita utilizadas por uma pessoa em um contexto específico. Essas habilidades se relacionam com as necessidades, os valores e as práticas sociais ligadas à leitura e à escrita.

Kleiman (2005) adverte que “o letramento é um conceito criado para se referir aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (p.5). É um processo complexo, porque requer mais que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou de competências do sujeito que lê. São múltiplas as capacidades e conhecimentos requeridos no letramento que não se relacionam puramente com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo. Este conceito tenta desvendar o impacto da escrita em todos os lugares, não só na escola. A escrita faz parte do cotidiano de todas as pessoas, sendo considerada pela autora como o elemento-chave para a vida social. A escrita aparece, em anúncios, no comércio, na televisão, em páginas virtuais, em placas diversas etc. O letramento pressupõe a imersão das pessoas nesse universo da escrita, na participação das práticas sociais, na compreensão de sentidos e na consciência do uso do código da escrita.

Desta maneira, Kleiman (2005) explica que letramento e alfabetização estão associados, mas não são a mesma coisa. A alfabetização é uma prática que envolve diversos saberes, conhecimentos específicos e participantes. Ela tem como objetivo capacitar o indivíduo a dominar o sistema convencional de escrita: o alfabético e o ortográfico e envolve estratégias, gêneros e tecnologias diversificadas, correspondendo a uma das práticas sociais que acontecem na escola. Já o

letramento não é um método, não é uma habilidade específica e nem pode ser visto como o mesmo que a alfabetização. O letramento diz respeito ao envolvimento de uma pessoa no mundo da escrita, através de práticas sociais e é complexo, pois requer mais de uma habilidade da pessoa que lê. Na realidade, o letramento inclui a alfabetização. Ambos estão relacionados entre si. O letramento se inicia antes da alfabetização e envolve capacidades e habilidades que nem sempre estão relacionadas com a leitura e abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita na sociedade. Kleiman (2005) afirma ainda que a alfabetização é vista como uma das práticas de letramento, que se concretiza dentro da sala de aula, mediada pelo professor. É relevante compreender que uma pessoa que domina a escrita pode se defrontar com situações em que ela se sente incapaz de produzir um texto, em função do contexto, das estratégias, dos conhecimentos específicos, entre outros.

Diante da explicação desses conceitos, é notável atentar ao fato de que uma pessoa pode não dominar o sistema convencional da escrita, ou seja, ser analfabeta e, mesmo assim, ser letrada, ao fazer os usos sociais de leitura e escrita. Muitas vezes, a pessoa não sabe o que está escrito em uma placa, mas deduz que a função daquela placa é trazer uma determinada informação, como por exemplo, sobre os ônibus que circulam naquela via. Outra ilustração que podemos apresentar é quando uma pessoa consegue entender e contar uma narrativa de vida, por exemplo, sem saber escrevê-la. Ela pode narrar a sua história, fazendo assim o uso de uma prática letrada. Kleiman (2005) nos ajuda a compreender melhor esse exemplo, ao indicar que “o conhecimento do objeto cultural envolvido pode ser o suficiente para o indivíduo ser considerado letrado” (p. 14).

Sobre o letramento, Rojo diz que:

O significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos. (ROJO, 2009, p. 99)

Rajo (2009) explica que, à medida em que a sociedade evolui, despontam formas inéditas de comunicação em contextos diferenciados. Ela cita como exemplo a transfiguração substancial do mundo nas últimas décadas em decorrência dos efeitos da globalização. Essa transformação provocou mudanças também nos meios de comunicação e na propagação das informações e, por causa destas variações, produziu uma multiplicidade de práticas de letramento, chamadas de letramentos múltiplos. Esta multiplicidade é impactada também pela multiculturalidade. É preciso perceber que diferentes culturas experimentam, muitas vezes, as mesmas práticas de letramentos, mas de formas diferentes. São novas formas de emprego da leitura e da escrita requisitadas pela sociedade atual que se modifica de maneira impetuosa e rápida, que acarreta na eclosão de múltiplas linguagens que compõem os textos. São essas formas inéditas e heterogêneas das práticas sociais de leitura e escrita que são chamadas de letramentos múltiplos.

De acordo com Rajo (2009), é primordial que a escola possibilite a participação de seus alunos em práticas sociais “que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (p. 107). Os letramentos múltiplos não podem passar despercebidos pela escola, pois fazem parte das práticas sociais das pessoas. Na sociedade contemporânea, é notório que existe uma diversidade gigantesca desses letramentos com os quais os alunos têm contato cotidianamente.

Kleiman (2009) afirma que a escola, ao trabalhar com projetos de letramento, se converte em uma agência de letramento, pois oportuniza práticas de usos sociais da leitura e da escrita significativas dentro e fora da escola. A escola pode ser reconhecida como a mais importante das agências de letramento, uma vez que se preocupa com o letramento, com a prática social. A autora afirma que o letramento do aluno é uma das principais funções da escola e o princípio estruturador do currículo. Entretanto, devemos considerar que existem outras agências de letramento, como a família, a igreja, a comunidade, a rua, entre outras.

Desta forma, Kleiman (2009) afirma que, como uma relevante agência de letramento, a escola precisa capacitar seus alunos para que façam uso, de forma autônoma e significativa, das sortidas práticas de leitura e de escrita, ou seja, dos

múltiplos letramentos. São tantas as práticas sociais que abarcam a leitura e a escrita que a compreensão dos termos letramento ou letramentos não contempla toda essa diversidade. É importante entender que, dentro destas práticas sociais, devemos reconhecer a história de vida dos alunos. Ao possibilitar a narrativa de vida de cada aluno, no caso específico da nossa proposta de trabalho, a escola valoriza as práticas de letramento vivenciadas fora dela e legitima a cultura e a experiência de vida de seus alunos.

Diante da proposta de desenvolvimento de um projeto de letramento, é preciso realizar, a princípio, um trabalho de reflexão sobre as dimensões e de uso de um determinado gênero discursivo. Para isso, precisamos compreender os conceitos de enunciado e de gênero discursivo.

2.2. - Enunciado e gênero discursivo

Bakhtin (1997) é o precursor da teoria enunciativo-discursiva dentro do domínio do dialogismo, conforme já vimos, demonstrando assim que não existe um dizer monológico, nem passivo. Segundo o autor, todas as esferas das atividades humanas têm alguma relação com o uso da língua. Tudo que é dito por uma pessoa provoca repercussões. Qualquer enunciado se compõe, com sentido e significação, a partir de outro, pois só pode ser compreendido na interação. Desta forma, o enunciado é toda construção verbal produzida na interação social que acontece em determinada esfera social. De acordo com a esfera de atividade humana, ao usar a linguagem, o enunciador escolhe palavras adequadas para se fazer entender. Já o interlocutor faz a interpretação, que pode acontecer, até mesmo, somente em seus pensamentos. Bakhtin (1997) declara que quando aprendemos a falar, aprendemos a construir enunciados, já que não falamos palavras ou orações soltas, porque assim elas serão desprovidas de expressividade. Assim, o emprego da língua “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Os enunciados são irreprodutíveis porque podem ser citados, mas são marcados pela individualidade e pelo contexto de quando acontecem.

Todo enunciado produz uma atitude responsiva ativa naquele que o ouve. Assim que o locutor inicia o seu enunciado, “o ouvinte já está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão” (BAKHTIN, 1997, p. 290). Isto acontece porque, mesmo que só no pensamento, o ouvinte concorda, discorda, adere ou se prepara para cumprir um comando quando solicitado, numa atitude responsiva. É importante ressaltar que existem as ressonâncias de enunciados anteriores e até posteriores, provocando uma dialogicidade não intencional. Bakhtin apresenta, como exemplo dessa dialogicidade não intencional, a reunião de múltiplos enunciados, em épocas variadas, advindos de diferentes cientistas e pensadores sobre determinado problema. Por conseguinte, temos que considerar que o outro, no movimento dialógico, não é simplesmente o interlocutor imediato. Desse modo, os sentidos se constroem nas interações verbais e o discurso do outro pode surgir, de forma visível ou não, a partir do passado, do presente e até do futuro, nesse caso, por meio da antecipação ou da presunção. Inclusive, os temas de nossos discursos já foram objetos de discursos de outras pessoas e são construídos também sob essa influência.

Bakhtin (1992) diz ainda que todas as esferas da atividade humana, por mais diversificadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominado por ele como os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 279). Ao dizer que os gêneros de discurso são relativamente estáveis, ele explica que algumas características são peculiares a determinados gêneros, como a estrutura e seu funcionamento, facultando aos usuários da língua evidências que permitam identificar esse gênero. O autor assevera que cada enunciado reflete as influências específicas e as finalidades da esfera social em que acontece. Essa influência impacta no estilo de linguagem, como escolha de palavras e seleção de recursos da língua, assim como também no conteúdo temático e na organização composicional. Todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente invariável de estruturação de um todo. Cada esfera social tem especificidades e, por causa disso, provoca um abundante repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos), “que cresce e se diferencia à medida que se

desenvolve e se complexifica um determinado campo.” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Com o passar do tempo e ao longo da história, os gêneros de discursos vão se transformando e se atualizando. Em compasso com as necessidades da sociedade, surgem novos gêneros também.

Para Bakhtin (2003), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são elementos indissolavelmente ligados no todo do enunciado e constituem um determinado gênero. O conteúdo temático dos gêneros associa-se às práticas sociais nas quais estes se realizam, consoante com as necessidades das diversas situações de interação. A construção composicional é operada de acordo com a intenção discursiva daquele que fala, que escolhe um determinado gênero do discurso. Para o autor, a escolha do gênero é definida pelas particularidades de um certo campo da comunicação discursiva, pela composição individual dos participantes. Uma pessoa tem a possibilidade de vivenciar, no decorrer de sua vida, diversas atividades sociais e nestas atividades utilizar diversos gêneros. Em cada atividade social, é praticado um gênero discursivo diferente, com intenções, funções, características e necessidades peculiares.

Kleiman (2008) afirma que: “Quando se age pela linguagem em diversas situações sociais, os gêneros são mobilizados segundo necessidades imediatas de comunicação, assim como segundo determinantes macrossociais” (p. 508). Na atualidade, percebe-se a existência de múltiplos gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos, em cada esfera de produção de linguagem. Qualquer indivíduo se depara com gêneros comuns e conhecidos, tais como, bulas de remédios, listas, placas, cartas e panfletos - até os mais inovadores, principalmente diante do desenvolvimento das tecnologias digitais e do mundo cibernético. O estudo de gêneros discursivos é por esta causa, de extrema importância para o contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e para a formação de cidadãos leitores e escritores. Conforme o gênero, o discurso demanda uma escolha diferente de palavras, delimitando assim o estilo da mensagem. Como exemplo, uma pessoa escolhe determinadas palavras para escrever uma carta para um parente. Essa mesma pessoa deverá escolher outro tipo de palavras, de acordo com o gênero discursivo, para conversar com um juiz em uma audiência. Isto significa que uma

mesma pessoa assume variados lugares enunciativos, modalizando-se de acordo com os contextos enunciativos. Essas considerações mostram que, nas esferas de comunicação é preciso considerar os sujeitos e o contexto para se analisar o uso da linguagem e suas formas discursivas, tendo em vista que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Rojo (2005), assim como outros estudiosos brasileiros, reverbera o conceito de gênero discursivo de Bakhtin. Ao realizar seus estudos, ela destaca uma distinção teórico-metodológica entre a teoria dos gêneros do discurso ou discursivos e a teoria de gêneros de texto ou textuais. Ambas estão sob a égide teórica bakhtiniana, mas com releituras distintas. A autora atribui essa diferenciação às categorias analisadas pelos estudiosos. A teoria dos gêneros do discurso baseava-se na análise de discurso que tinha como enfoque as situações de produção dos enunciados ou textos, nas quais as marcas linguísticas dos enunciados produzem significações. A autora ainda faz uma reflexão sobre as pesquisas destinadas ao estudo dos gêneros do discurso e àquelas direcionadas à pesquisa sobre gêneros textuais. Esse trabalho adota a concepção de gêneros discursivos, que conforme ressaltado pela autora, "centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos" (ROJO, 2005, p. 185). Da mesma maneira como são inesgotáveis as atividades humanas, o repertório de gêneros do discurso também vai se ampliando e se complexificando e, conforme lembrado por Rojo que reforça a afirmação de Bakhtin, a flexibilidade, as formas criativas e os sentidos presentes no enunciado não acontecem por causa do seu estilo, mas pela pelas formas do plurilinguismo nos enunciados que se dão na interação social.

Rojo (2005) diz que aqueles que adotam o prisma dos gêneros de discurso,

consideram as dimensões dos gêneros que são: o tema, a forma composicional e o estilo. Para isso, partem da análise detalhada dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa:

privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. (ROJO, 2005, p. 199).

Marcuschi, (2006) afirma que assim como a linguagem, o gênero é primordialmente flexível e versátil. Assim como a língua varia, em função do tempo e do espaço, os gêneros também se modificam, alguns se tornam obsoletos, outros se renovam ou simplesmente surgem novos gêneros como desmembramento de outros. Assim como o mundo se modifica, os gêneros também se modificam no mesmo compasso.

A partir deste entendimento, fica evidente que a escola precisa trabalhar com variados gêneros discursivos e também se empenhar para reproduzir cenários reais de uso da língua, na leitura e na produção de texto. Por isso, é preciso ensinar o aluno a interagir por meio da língua e capacitá-lo a ter maior domínio dos gêneros e da linguagem. Ao se desenvolver este projeto de letramento, por meio de narrativas de vida, a intenção é promover o ensino com base em um gênero orientado de preferência pelos aspectos da realidade do aluno - no caso específico deste projeto, a narrativa de vida - do que para os gêneros considerados mais prestigiados. Nessa proposta, o contexto escolar pode ser um fértil campo para que os alunos valorizem e sejam reconhecidos por sua vida cultural e social. Da mesma forma, para que o ensino da língua propicie o desenvolvimento da prática de produção textual também como um mecanismo de reconstrução e ressignificação da identidade do aluno.

2.3 - Texto

Este trabalho se pauta na conjunção da perspectiva sociointeracionista da linguagem propagada por Bakhtin e dos contributos teóricos de Marcuschi (2002), Costa Val e Vieira (2005) e Geraldi (2011). Em busca da redefinição e da expansão do conceito de texto, a obra de Bakhtin (2002) enfatiza a teoria dialógica, ao dizer que o texto não é apenas um conjunto de palavras coerentes e coesas, mas é a concretização do enunciado como um fenômeno sociodiscursivo. A linguagem é mediada pelo texto e todo texto implica em uma língua e na interação através da linguagem. O texto passa a ser um espaço de diálogo entre sujeitos sociais, históricos e culturais, cujos aspectos da vida, da cultura e da história pessoal são constitutivos desse texto, através das vozes presentes nele. É a associação entre a base linguística-estrutural e a discursiva-dialógica que permite que o homem compreenda o texto.

É inviável que se dissocie a materialidade linguística de um texto do contexto de produção dele. Bakhtin (2002) afirma que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (p. 124). Ele quer dizer que as circunstâncias da produção do discurso são preponderantes para a própria composição do discurso, não se restringindo apenas às marcas linguísticas. Desta maneira, o autor amplia o sentido de texto ao relacionar o texto à concepção de gênero.

Marcuschi (2002) declara que o texto é a materialidade linguística de “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (p. 24). Para Marcuschi (2002) quando uma pessoa compreende e sabe utilizar um gênero, não se trata apenas do domínio de uma forma linguística.

Marcuschi (2011) afirma que o texto não é um produto acabado e objetivo, mas que é um processo, em que se convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, que se desenrola em um evento comunicativo ou ato enunciativo. O texto está em contínua elaboração no decorrer de sua história e das sortidas

recepções pelos diversos leitores ao produzir efeitos de sentido neles. Para ele, alguns requisitos são cotejados na elaboração de um texto, mas estes não são condições indispensáveis nem suficientes para esta produção. Segundo o autor, “a textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa-formação” (MARCUSCHI, 2011, p. 92). Para Marcuschi, o texto se concretiza em algum gênero textual. Existe ampla discussão teórica sobre as denominações de gênero textual e gênero discursivo. Embora esse autor nomeie os gêneros como textuais, nesse trabalho optamos por denominá-los como gêneros discursivos.

Costa Val e Vieira (2005) afirmam que o texto é o produto linguístico da atividade interacional em que a pessoa participa, afirmando ainda que:

Dessa perspectiva interacionista, o texto (oral ou escrito) passa a ser visto como o espaço em que a ação entre os sujeitos se constrói. E é nele e através dele que a linguagem se manifesta. O processo de sua construção é, pois, uma atividade dialógica de indivíduos que se constituem sócio-culturalmente como sujeitos, nas interações verbais de que participam, visando, conjuntamente, à produção de sentidos quanto ao assunto sobre o qual falam ou escrevem, ouvem ou lêem. (p. 37)

De acordo com as autoras, no tocante à linguagem verbal, o processo de construção do texto é considerado como uma atividade discursiva, na medida em que o falante seleciona alguns recursos linguísticos, considera as condições de produção e busca produzir determinado efeito sobre seus interlocutores. O significado do texto não está concentrado na “soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem, nem no conjunto de enunciados que o constituem, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido” (COSTA E VAL, 2005, p. 37). Em outras palavras, um mesmo texto pode produzir sentidos diferentes de acordo com o contexto em que ele está inserido. A atividade dialógica entre os sujeitos é que vai produzir o texto. Anteriormente, se considerava como texto apenas aqueles escritos com clareza, objetividade e cuidado na linguagem adotada. Na perspectiva da

linguagem sociointeracionista, no que diz respeito apenas à linguagem verbal, o texto pode ser entendido como produção linguística, cujo sentido é construído pelos sujeitos interlocutores em um cenário de interação.

Geraldi (2011) desenvolveu estudos em relação à produção de textos e assegura que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino” (p. 45). Em função disso, é fundamental que o professor estude e defina a sua concepção de língua e linguagem, delineando com precisão as suas estratégias de como abordar o texto em sala de aula. Para o autor, a abordagem do texto não deve se prender apenas à interpretação e à análise do mesmo, mas permitir a prática de produção de textos que façam sentido para o aluno. O autor afirma ainda que a produção de um texto é um diálogo que alcança não só o autor e o leitor do texto, assim como também é um diálogo que acontece com outros textos que coexistem na sociedade. Esses textos se relacionam entre si, por causa de suas temáticas e dos pontos de vista que os orientam. Mas como a escola pode incentivar os alunos a produzirem textos significativos para eles? Conforme vimos anteriormente, uma das alternativas para que o aluno se sinta engajado e motivado para a produção de um texto é o trabalho com o projeto de letramento que será abordado a seguir.

2.4 - Projeto de letramento e ensino

O projeto de letramento é uma estratégia que possibilita a consumação de práticas sociais de escrita na escola, pois permite uma aprendizagem significativa e contextualizada e que, ao mesmo tempo, favorece que os alunos desenvolvam habilidades de escrita. De um lado, existe a concepção tradicional que concebe que a aprendizagem da leitura e da escrita se restringe à prática de leitura e de produção textual, como uma aprendizagem de competências e habilidades individuais. Do outro lado, os projetos de letramento se baseiam em uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com diversificadas funções e estribadas em práticas sociais vivenciadas no cotidiano do estudante. A proposta do desenvolvimento do projeto de letramento tem como objetivo melhorar o desempenho dos alunos e motivá-los a uma produção textual que incorpore

aspectos sociais, culturais e históricos de cada aluno que participe desse projeto.

Para ajudar a entender a perspectiva do projeto de letramento, recorreremos aos estudos de Kleiman (2007) que diz que o projeto de letramento é um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida do aluno, cuja realização envolve o uso da escrita e que viabiliza a ação efetiva do aluno sobre o mundo. Inclusive, como vimos anteriormente, ela apresenta a ideia do agente de letramento que é o mediador nesse processo. Na escola, o professor é considerado um autêntico agente de letramento quando ele é capaz de reconhecer e articular os interesses de seus alunos, de organizar a turma para uma ação coletiva, de fomentar a interação com outros agentes da comunidade, que são os outros docentes, alunos, pais, responsáveis e comunidade escolar em geral.

Kleiman (2005) assegura que o letramento envolve uma ação coletiva e se constitui como uma prática que não se limita apenas ao uso da língua na esfera escolar, pois faculta ao aluno a capacidade de “[...] adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica” (Kleiman, 2005, p. 10). Desta maneira, o objetivo do projeto de letramento não é ensinar apenas os aspectos formais da escrita, já que ele tem o contexto social e, não a gramática, como aspecto definidor para seu planejamento e para a execução de ações de ensino-aprendizagem. Não é o conteúdo que conduz o ensino vigente no projeto de letramento, mas é a prática social que se configura como o elemento estruturante do currículo. Isto condiz com Bakhtin (2003) que rebate o ensino da língua, desvinculado de seu uso, a partir de um sistema abstrato. Ele deixa claro que não a pessoa não assimila o uso da língua através da gramática ou do dicionário:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzidos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283)

Kleiman (2010) corrobora esse entendimento ao dizer que existe uma “concepção identitária no letramento que se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado” (p. 376).

Como aliar essa concepção funcional da escrita com a concepção identitária no letramento, no caso específico da proposta desse projeto de letramento? A princípio, devemos reconhecer que uma alternativa para fazer com que as atividades de produção textual sejam motivadoras, cativantes e significativas para os alunos, é que as mesmas ocorram por meio da implementação de um projeto. Ao propor para os alunos uma atividade de escrita que atente para as condições específicas de sua produção, o aluno tende a se sentir mais capaz e interessado em realizar a referida atividade. As condições dessa produção textual são apresentadas ao aluno, desde o início, com objetividade, e fazem com que ele saiba sobre qual tema irá escrever, quem poderá ler seu texto, qual será o propósito da escrita, quais recursos linguísticos e estratégias discursivas poderão ser utilizados e qual será o meio de circulação do texto.

Quanto à perspectiva identitária, as trajetórias individuais dos alunos são valorosas e é essencial compreendê-las, assim como também a identidade, a heterogeneidade de experiências dos alunos, a cultura, as vivências e os letramentos dos alunos. Desta forma a escola pode valorizar seus alunos em sua prática pedagógica. A proposta de um projeto de letramento que concede a oportunidade de desenvolver práticas sociais de escrita a partir da história de vida do aluno é propensa a ser relevante para o aluno, pois é natural do ser humano o desejo e o gosto de contar sobre si mesmo.

Como vimos, os estudos de letramento demonstram que não existe um único letramento, mas que existem singularidades de leitura e escrita de acordo com os contextos sociais. Neste sentido, Kleiman (2008) afirma que “[...] não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (KLEIMAN, 2008, p. 490)

Kleiman (2010) amplia o conceito de letramento quando diz que para a vida social, a escrita representa o elemento-chave e que letramento é “o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social” (p. 377).

Por esse ângulo, é correto afirmar que o conceito de letramento considera as práticas sociais do aluno, mesmo que essas não tenham sido valorizadas, até então. Além disso, ao colaborar com o letramento de um sujeito, a escola o motiva a participar de situações de uso da escrita e da leitura, ao ressignificar essas práticas, por torná-las aprazíveis, significativas e acolhedoras, em conformidade com os interesses dos alunos.

A produção escrita desse aluno deverá ser realmente lida, tanto por professores, quanto por alunos e pela comunidade escolar. No caso deste projeto, o aluno escreverá sobre um assunto de seu interesse: a própria narrativa de vida. Essa produção será lida pelos colegas, professores e outros membros da comunidade escolar, pois estas obras poderão ser divulgadas através de uma exposição, ou até mesmo em uma das diversas plataformas virtuais presentes em nosso cotidiano. A divulgação desta narrativa de vida permitirá que o aluno perceba o quanto sua vida é preciosa e o quanto ele deve se orgulhar disso. Conforme Kleiman (2010) propõe, o projeto que será desenvolvido visa “promover, também na escola, experiências de acesso, circulação e dinamização das práticas de letramento para a vida social, experiências híbridas quanto aos valores locais e aqueles universais valorizados e legitimados pela escola” (KLEIMAN, 2010, p. 394).

Como as práticas escritas permeiam quase todas as esferas sociais, é importante que a escola e os professores busquem os estudos que permitam entender a diversidade dos usos sociais da escrita, ressignificando as práticas de ensino e aprendizagem. Como vimos, um dos propósitos do projeto de letramento é oferecer ao aluno e à escola experiências significativas de ensino-aprendizagem fundadas em práticas sociais do dia-a-dia, com objetivo de contribuir para que o sujeito experimente o uso de gêneros discursivos de acordo com o mundo em que está inserido. Kleiman (2010) diz que o aluno deve aprender sobre o funcionamento

da língua escrita, tendo consideradas sua situação sócio-histórica e cultural, sua época, suas demandas, além das exigências da sociedade, os papéis que se espera que ele possa desempenhar e os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar . A autora reforça ainda que a atuação em determinada prática social é concebível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Isso não significa que as aulas devam ser organizadas em função do gênero, pois ele não pode ser elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto. Se assim o fizer, o professor corre o risco de “reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos” (KLEIMAN, 2007, p. 14).

Nesta proposta o aluno será convidado a escrever a sua narrativa de vida e será incentivado a valorizar sua história de vida, a entender esse mundo, a compreender o papel da memória em sua vida e na sociedade, a se posicionar diante das questões que se lhe apresentam e a agir através da leitura e da escrita. Esta é uma oportunidade de aproximar as práticas escolares das práticas de letramento que acontecem fora do ambiente escolar. Essas práticas são mais colaborativas, coletivas e permitem ampla interação entre os envolvidos, que por meio do diálogo e da cooperação, constroem o conhecimento, transformando a sala de aula em ambiente de aprendizagem, tanto para o aluno, quanto para o professor. Kleiman (2005) salienta que este é um evento de letramento, porque “envolve mais de um participante, e os envolvidos têm diferentes saberes que são mobilizados de maneira adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (p. 21).

Kleiman (2010) ressalta que a escola tende a valorizar o letramento reputado como importante e que “letramentos locais, de resistência, adquiridos em trajetórias pessoais singulares, às margens da educação formal, que moldam a vida cotidiana das pessoas são menos visíveis e recebem menor apoio” (p. 377). Eventos de letramento são exitosos quando permitem a inserção na cultura letrada de todos sujeitos, inclusive dos mais desfavorecidos economicamente.

Kleiman (2005) nos ajuda a perceber que quando o aluno é incentivado a contar de sua vida, torna-se possível uma troca de experiências, que colabora para

que ele igualmente desempenhe o papel de agente de letramento. Esse aluno participa ativamente no processo de construção de conhecimento, ao desenvolver “ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e a sua família) mobiliza no dia-a-dia para realizar a atividade” (KLEIMAN, 2005, p. 52) . Estudantes e professores passam a ser agentes nesse processo de ensino e de aprendizagem, de forma colaborativa, que os aproximam ainda mais, melhorando a relação entre esses sujeitos. Essa condição, com certeza, pode favorecer bastante a aprendizagem do estudante, pois contribui para o enfraquecimento da “violência simbólica” apresentada por Bourdieu e Passeron (1992). No caso desse projeto de letramento, será permitido um vasto campo de aprendizagem, através da troca de experiências obtidas através da escrita e da leitura das narrativas de vida da turma.

Ao seguir a orientação de Kleiman, como vimos outrora, não será o gênero discursivo o eixo estruturante deste trabalho, embora sejam trabalhadas as especificidades e o uso do gênero narrativa de vida. Nesse caso, o projeto de letramento, como prática social, será o eixo estruturador das atividades em sala de aula, permitindo “ressignificar temas e conteúdos no contexto, em consequência de sua valoração pela turma” (KLEIMAN, 2010, p. 383). Essa orientação para a prática pode ser desafiante para o professor, pois, traz uma alteração em relação à lógica convencional de organização dos saberes, impondo um rompimento com o currículo tradicional, pois:

Nesse caso, o movimento será da prática social para o conteúdo (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento for o objetivo estruturante do ensino. (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Kleiman (2007) afirma ainda que, como a escola é uma agência de letramento, deve “assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (p.4). Para que isso aconteça, é preciso que a escola reconheça os letramentos de sua comunidade e habilite o estudante para atuar e participar das práticas sociais de

leitura e escrita presentes em seu convívio social.

A oportunidade do aluno prestigiar sua história de vida atende a asserção de Rojo (2009), segundo a qual o projeto de letramento deve buscar a valorização da cultura do aluno, permitindo sua imersão em práticas significativas. A autora reflete que:

cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p.115).

Não podemos esquecer que práticas letradas estão presentes em praticamente todos contextos histórico-sociais de uma pessoa. Quando se afirma que o professor deve levar essas práticas de letramento para as salas de aula, se torna fundamental incluir as histórias de cada sujeito. Dessa forma, se potencializa o diálogo multicultural e se permite que experiências de vida contribuam com a aprendizagem do sujeito, com seu reconhecimento e sua valorização, com sua interação com o mundo e, até mesmo, com a transformação de sua vida.

Rojo (2009) reforça a ideia de que o letramento contribui para que o sujeito atue nas mais diversas esferas da atividade humana, o que também influencia o seu processo de construção identitária. As práticas sociais possibilitadas através do projeto de letramento podem também trazer resultados significativos que contribuem para a construção das relações de identidade e de poder a todos que estejam envolvidos no projeto. No tocante a este projeto, o aluno, com certeza, se sentirá motivado a escrever sobre a sua vida e para isso será levado à uma reflexão sobre a importância dele, como pessoa, na sociedade. Essa reflexão tem como objetivo ajudar esse aluno a se reconhecer e a valorizar sua identidade, sua cultura e sua história. Esse reconhecimento e essa valorização são cruciais para a construção da identidade pessoal e para agregar poder aos alunos e a seus familiares. A partir dessa sensibilização e dessa reflexão, ele se sentirá motivado a produzir textos

significativos e funcionais, explorando os recursos linguísticos apropriados.

Kleiman (2007) acentua que o professor deverá ser um agente de letramento capaz de articular interesses compartilhados pelos aprendizes, de coordenar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, de auxiliar na tomada de decisões e de interagir com outros agentes. Outra tarefa importante do professor é a avaliação do seu plano de ação e readequação, de acordo com as necessidades, na construção do grupo. Nesse caso, o docente, através de sua liderança, encoraja o aluno, articula e incentiva suas ações, ao promover suas capacidades e recursos para que ele participe das práticas sociais das escritas presentes nas mais diversas instituições.

Esta prática de ensino tende a ser exitosa, pois desperta o interesse do aluno e o ajuda a aprender a identificar, interpretar, compreender e empregar diferentes gêneros discursivos conforme suas esferas discursivas. Os projetos de letramento realçam o papel da leitura e da escrita como ferramentas poderosas para ajudar no exercício da cidadania. Com práticas que motivem o aluno a se sentirem seguros em sua produção textual, o professor conseguirá, inclusive, fortalecer e ampliar o gosto do aluno pela leitura e escrita e, conseqüentemente, pela escola também.

No caso do projeto de letramento proposto neste trabalho, as práticas de narrativa de vida e de escrita envolvem diversos participantes, cada um com seus relatos e saberes. Ao escrever suas próprias histórias, ressignificando vivências pessoais e familiares, além da busca do resgate de sua autoestima, o aluno será capaz de entender a função da escrita e poderá experimentar as funções do uso contextualizado da língua.

3 - MEMÓRIA E NARRATIVAS DE VIDA

Neste capítulo, está presente a discussão sobre a memória, a fotografia e a

narrativa de vida que estabelecem um vínculo entre si. Abordaremos a dimensão das memórias coletivas e da memória individual e sobre o seu processo de construção pelos sujeitos sociais; a contribuição da fotografia para a preservação e a reconstrução da memória; a concepção do gênero narrativa de vida e sua importância como prática social e de linguagem.

3.1 - Memória

Ao trabalhar com narrativas de vida neste projeto de letramento, uma das prerrogativas é impulsionar o acionamento da memória por parte dos alunos. Além disso, será dada a oportunidade para que o aluno compreenda o papel da memória em sua vida e na sociedade. Ao colaborar para que o aluno resgate sua história pessoal, através do gênero narrativa de vida, o professor contribuirá igualmente para a valorização deste aluno.

Preliminarmente, é importante percebermos que rememorar é um ato corriqueiro que acontece, na maioria das vezes, de forma inconsciente. Em outros momentos, o ato de rememorar é consciente, principalmente quando a pessoa busca resguardar sua memória, através de fotografias, textos orais e escritos e coleções de objetos. Diante do progresso tecnológico, essa tentativa de preservação de memória se dá de forma quase instantânea. A sociedade dispõe de computadores e sítios virtuais com ampla capacidade de armazenamento para ali guardarem suas lembranças no mundo cibernético. A utilização de redes sociais que permitem fotografar e filmar se tornou emblemática, principalmente entre os jovens. Mesmo aqueles que não têm um dispositivo próprio, como computadores ou celulares pessoais, têm a possibilidade de acessá-los em estabelecimentos comerciais, tais como a lan-house.

Existem várias maneiras de se buscar e guardar a sua memória. A memória pode ser evocada através de perguntas que a pessoa faz a si mesma, como pode ser estimulada por um objeto, uma palavra, um cheiro, uma paisagem, etc. A lembrança pode surgir também de maneira espontânea. A partir dessa compreensão, a memória, a experiência e a narração são conceitos que serão

explorados neste trabalho.

De acordo com Halbwachs (1990), um dos precursores do estudo sobre o assunto, a memória é uma faculdade humana que ,até então, era reconhecida como um fenômeno individual e subjetivo e remete a um grupo, pois, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e isso acontece porque jamais estamos sós e o ato individual de lembrar está enraizado nas instituições sociais” (HALBWACHS, 1990, p. 51). Por causa disso, a memória coletiva torna-se um fato social ao se nutrir e se basear nas experiências individuais e coletivas, de pessoas e de grupo. As pessoas possuem dois tipos de memória: a individual (interior e autobiográfica) e a coletiva (social e histórica). Desta maneira, a memória coletiva passa a se constituir de memórias individuais, porque está sempre dialogando com a sociedade, com seus grupos e suas instituições (classe social, família, profissão etc.). Halbwachs (1990) ressalta, inclusive, que mesmo as vivências solitárias de uma pessoa que vive sozinha são percebidas como lembranças que permanecem coletivas. Isto porque qualquer história de nossa vida faz parte da história em geral. As lembranças de uma pessoa se nutrem das variadas memórias expostas nos grupos em que ela convive, o que para o autor se denomina como “comunidade afetiva” (HALBWACHS, 1990, p. 31). Essa comunidade afetiva surge a partir da convivência que as pessoas têm com as outras ou com grupos sociais. A lembrança de uma pessoa se fundamenta na lembrança de outras pessoas do grupo em que ela convive, concebendo-se assim uma agregação de memórias. O autor adverte que cada pessoa está inserida em em vários grupos, concomitantemente e ininterruptamente. Por causa disso, as pessoas têm a sensação de que sua recordação pertence somente a ela porque faz parte das suas observações pessoais. Entretanto, não se pode esquecer que grande parte das lembranças de uma pessoa é compartilhada com outras, seja na família, no trabalho, na escola, e em outros distintos ambientes. Halbwachs (1990) adverte também que a memória coletiva não é “uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica” (p.1). Pelo contrário, a memória coletiva fortalece a conexão social por meio da adesão afetiva à sua comunidade.

Até mesmo em relação a lembranças de fatos que não foram compartilhados,

é preciso considerar que toda pessoa é resultado, também, das interações sociais que experimentou, mantendo referências para as memórias individuais, como sons, espaços, sentimentos, entre outros. Nesse caso, a memória individual, que é uma maneira pessoal de vivenciar experiências e percepções, se estabelece no mesmo espaço que é de lembranças de várias outras pessoas. Para exemplificar, percebemos que quando uma pessoa tenta se lembrar de um acontecimento, algumas lembranças vêm com presteza e outras, não. Nestes casos, a pessoa pode recorrer a outras pessoas, que vivenciaram de alguma maneira o acontecimento e que podem colaborar nesta rememoração, ao relatarem as mesmas experiências. Mesmo aquelas pessoas que não viveram nossa experiência podem colaborar com nossas memórias por fazerem parte da história e da identidade do grupo ao qual pertencemos. Assim, fica perceptível que quando uma pessoa possui a lembrança de ter vivido determinados acontecimentos, os quais somente ela presenciou, as recordações acerca desses acontecimentos são coletivas, uma vez que podem ser evocadas por outros que não obrigatoriamente viveram tais acontecimentos. Sendo assim, para “confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível” (HALBWACHS, 1990, p. 31).

Pollak (1992) esquadrinha mais um pouco a relação entre a memória coletiva e a memória individual, entendendo a memória como um produto social em constante transformação. Ele busca os elementos constitutivos da memória. A princípio, ele aponta os acontecimentos vividos pela pessoa. São os acontecimentos vividos por uma comunidade à qual a pessoa se reconhece pertencente. Essa pessoa nem mesmo participou deste ocorrido, entretanto, no imaginário o acontecimento tomou tamanha proporção que, no fim das contas, é difícil ele saber se participou ou não daquele fato. São os acontecimentos vividos por tabela, que fazem parte de todos os eventos não circunstanciais na vida de uma pessoa e que produzem um fenômeno de projeção ou de identificação com algum passado, denominado por Pollak como “uma memória quase que herdada” (POLLAK, 1992, p. 200). Essa memória coletiva permite que uma comunidade conserve uma recordação comum intrínseca ao sentimento de identidade individual ou coletivo.

No tocante ao uso da linguagem e da narrativa de suas recordações, ao narrar a sua memória, a pessoa faz aflorar a lembrança única, fruto de possíveis experiências solitárias das quais ela é exclusiva testemunha. Como essa pessoa pertence a uma comunidade afetiva, como demonstrado por Halbwachs (1991), no instante em que essas lembranças são reveladas juntamente com sua história de vida, a pessoa consegue produzir significado a partir da construção dos pontos de referência da memória. Nossa percepção de um acontecimento pode igualmente ser reforçada a partir da lembrança de outras pessoas dos nossos grupos de convívio. Não basta reconstituir cada fragmento de um acontecimento passado para se obter uma lembrança. Essa reconstituição se concretiza a partir de dados ou noções comuns daquele que lembra e daqueles que pertencem à mesma sociedade, fazendo assim com que uma “lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída” (HALBWACHS, 1990, p. 33). As lembranças precisam ser partilhadas com os outros para ter significado. É necessário compreender que a memória individual é um processo ininterrupto de construção e está fundamentalmente associado à construção das memórias coletivas dos diversos grupos aos quais pertencemos, pois “nossos sentimentos e nossos pensamentos mais pessoais buscam sua fonte nos meios e nas circunstâncias sociais definidas” (HALBWACHS, 1990, p. 40).

Em referência à proposta deste projeto, ao possibilitar que um aluno conte sua história, será dada a ele a oportunidade de reviver e, de certa forma, reconstruir as experiências de vida dentro de um quadro de memórias “repleto de reflexões pessoais, de lembranças familiares, e a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado” (HALBWACHS, 1990, p. 73).

Halbwachs (1990) declara ainda que nossa memória alcança duas espécies de elementos: os acontecimentos que podemos evocar quando queremos e aqueles acontecimentos que, mesmo que queiramos, não conseguimos trazer à memória. Isto porque a memória subentende lembranças e esquecimentos, a partir do momento em que selecionamos o que deve ser lembrado e esquecido. Este é um expediente para compreender a experiência narrada e é uma forma paradoxal, de

lidarmos com lembranças e esquecimentos.

Benjamin (1987) é outro autor que desenvolve estudos relacionados com a História e com a Linguagem e fala também sobre esse paradoxo quando recorre à mitologia grega, explorando a história de Penélope e seu marido, Ulisses. De acordo com esse mito, Ulisses saiu para lutar na guerra de Tróia e Penélope foi forçada pelo próprio pai a se casar novamente, depois de que se passaram anos sem notícias do marido. Como ela era fiel ao marido e ainda tinha esperança que ele retornasse, fez a exigência de que só se casaria depois que terminasse de tecer uma vestimenta. Toda noite ela desmanchava todo o trabalho de costura que tinha feito durante o dia, se valendo desta artimanha como tentativa de evitar um novo matrimônio. Benjamin (1987) compara o trabalho de Penélope com o trabalho da memória e o tecido que ela produziu com o processo de rememoração, pois o mesmo envolve lembranças e esquecimentos. O autor se utiliza da seguinte metáfora:

Sabemos que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu. [...] o importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? (Benjamin (1987, p.37).

O autor combina a memória, a narrativa e a tessitura em uma metáfora, demonstrando, assim, que um episódio vivido necessita do esquecimento para ser lembrado.

Outra contribuição relevante de Benjamin (1987) diz respeito ao conceito de experiência que, segundo ele, desfruta de dois sentidos: a experiência em seu sentido pleno (*Erfahrung* em alemão) que está relacionada com a capacidade da memória para reter marcas. Já a vivência (*Erlebnis*, em alemão) está relacionada com a consciência. Para elucidar a noção destes dois sentidos, o autor faz uma confrontação sobre o modo de vida das pessoas antes e depois do advento da industrialização. Antes da industrialização, as pessoas tinham um modo de vida mais pacato, relacionado aos moldes artesanais e à manufatura. A chegada da

indústria trouxe consigo as máquinas, a lógica da produção e da linha de montagem em larga escala e o capitalismo. Tudo isso vem transformar o ritmo de vida das pessoas, segundo o autor, promovendo também o declínio da memória e a predominância da percepção-consciência por causa das mudanças aceleradas nas sociedades capitalistas modernas. Para o autor, com o surgimento do progresso, não se tem espaço para o compartilhamento ou transmissão da experiência ou da contação de histórias, já que a experiência se harmoniza com o mundo arcaico e no trabalho artesanal. Na civilização da tradição, na qual não havia a produção manufaturada nem o automatismo, a educação dos sentidos era moldada pelo trabalho artesanal e permitia o compartilhamento de experiências. Segundo o autor:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Com a modernidade, os vanguardistas “devoraram tudo, a cultura e os homens, e ficaram saciados” (BENJAMIN, 1987, p. 119), dizimando as experiências que se conectam de verdade com a realidade. Este autor reflete acerca da experiência e busca compreender a memória na contemporaneidade ao proclamar que um indivíduo, ao conviver com os acontecimentos contemporâneos e servir-se dessa experiência, alcança a possibilidade de mudar a si mesmo e mudar seu meio de convívio. Para ele o tempo, a memória e o ócio são ingredientes elementares para garantir a absorção da experiência e estes ingredientes não são concedidos no mundo moderno. Restando somente a vivência que requer uma consciência sempre vigilante e aguçada, como mecanismo de defesa. O que se verifica é uma transição da percepção na sociedade tradicional, baseada no passado e na tradição, para um “monstruoso avanço” para a sociedade da técnica, da subjetividade e da automação (BENJAMIN, 1987, p. 114).

As transformações resultantes da vida industrial impactam não somente nos modos de produção, como também no emprego e no consumo do conhecimento. É preciso lembrar que, com a modernidade, o conhecimento e a informação agora são representados também como forma de repetição em uma cultura de massa por causa do surgimento do jornal em grande escala. Para Benjamin (1987), o saber da experiência era intrínseco aos homens da era pré-industrial, pois as prolongadas viagens e a transmissão deste conhecimento eram o alicerce da história deles, através de relatos familiares compartilhados entre as gerações.

À vista disso, o autor compara a arte da narrativa com a arte do artesão. Ele diz que “a antiga coordenação da alma, do olhar e da mão [...] é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada” (BENJAMIN, 1987, p. 221). A narrativa não procura transmitir “o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório (BENJAMIN, 1987, p. 205). Ela mergulha na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Em outras palavras, o narrador não faz um mero inventário de fatos, mas ele reconstrói e recria esses fatos, atribuindo-lhes sentidos, significados, emoções e sentimentos. Benjamin (1987) define a narrativa dizendo que: “Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas” (p. 204). O autor diz ainda que o grande narrador tem origem no povo, principalmente nas esferas artesanais. Por isso é que ele diz que o trabalho realizado em uma narrativa se assemelha ao trabalho artesanal, pois se confere a chancela do narrador na narrativa, assim como a mão do oleiro deixa suas marcas no vaso de argila que ele produz.

Benjamin (1987) atribui uma forte crítica ao impacto da chegada da industrialização em referência à arte de narrar. Para ele, a experiência de narrar está perto da extinção porque são raras as pessoas que sabem narrar acertadamente. Ele justifica essa possível extinção por causa da inibição aparente que as pessoas sentem quando se pede a elas que narrem algum acontecimento. O autor justifica ainda esta crítica ao evidenciar que, tanto as transformações na percepção no mundo pós-moderno, quanto a culminância da Primeira Guerra Mundial - que para

ele foi o golpe decisivo para extermínio do que era “transmissível de boca em boca” - tornaram suscetíveis os estilos tradicionais das narrativas (BENJAMIN, 1987, p. 115). Os soldados sobreviventes regressaram do combate, abalados e emudecidos, incapazes de emitir qualquer palavra que descrevesse os horrores e monstrosidades vividos por eles. Essa incapacidade não se deveu à inaptidão deles, mas foi causada pela sensação de medo e de angústia perante os traumas vividos na guerra. Assim, não foi permitido deixar traços na memória, não foram retomadas as narrativas, nem transmitidas as experiências vividas. Defrontamo-nos neste caso com as vivências ao invés de experiências.

Ao procurar elucidar a analogia entre a experiência e a vivência, Benjamin (1987) faz um elo entre a memória, a experiência e a narração. Ele afirma que a memória, o tempo e a percepção são substanciais para a experiência de um ser humano. Quando esses três fatores se relacionam, em meio às mudanças culturais e sociais ao longo do tempo, é conferido um caráter histórico à experiência de uma pessoa. Desse modo, quando uma pessoa narra sua história de vida ela tem a oportunidade de ressignificar seu passado, a partir do presente, em uma ação de experiência. “A experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Isso acontece porque ela desfruta da interação entre o que foi vivido, o que foi aprendido e o que foi transmitido. e demonstra em sua obra que a memória “é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas” (BENJAMIN, 1987, p. 239).

Pollak (1989) destaca ainda que a memória é essencial para a percepção de si e das outras pessoas, porque “a memória é um dos elementos constituintes do sentimento de identidade” (p. 5). Ao possibilitar episódios que proporcionam o resgate da memória das pessoas, estamos colaborando com o processo de construção da identidade e com o sentimento de pertencimento, pois as histórias de vida “devem ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais” (POLLAK, 1989, p. 11). A partir desse trabalho de reconstrução de si mesmo, a pessoa tende a delinear seu lugar social e suas relações com as outras pessoas, fazendo com que o labor da memória seja

intrínseco à organização social da qual ele se sente pertencente. Ao fazer o resgate de sua memória, o indivíduo revela a influência que a sua família e a sua comunidade têm sobre seu entendimento sobre a vida e suas concepções, indicando que “o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida” (POLLAK, 1989, p. 14).

De acordo com o autor, uma constatação importante é que a pessoa que conta a história de sua vida tenta estabelecer uma coerência, ao elencar acontecimentos-chaves em uma cadeia convertida a partir de uma ordenação cronológica. No entanto, quando as pessoas sofrem traumas ou têm suas histórias marcadas por diversas rupturas, tendem a ter maior trabalho na construção de uma coesão e de uma continuidade da respectiva vida. Nesse cenário, movimentos de memórias e de esquecimento se alternam, na maioria das vezes, de forma inconsciente. No caso das pessoas cujas histórias são marcadas pelo sentimento de não pertencimento a um grupo, fica mais difícil conferir um sentido geral ao sofrimento individual. Nesse caso, surgem bloqueios e dificuldades decorrentes não só dos denominados “brancos da memória ou de esquecimento”, mas também de uma reflexão sobre a serventia de falar e transmitir o passado, diante da sensação de ausência da possibilidade de se fazer compreender (POLLAK, 1989, p.13). Se levarmos em conta a predominância da baixa autoestima dos alunos oriundos de classes sociais menos privilegiadas, podemos pressupor a presença e a força dessa reflexão sobre a serventia de trazer à tona uma memória considerada marginalizada e, em consequência disso, sobre a proficuidade de narrar sua história de vida. Diante dessa reflexão, percebe-se que “um passado que permanece mudo é muitas vezes menos o produto do esquecimento do que de um trabalho de gestão da memória segundo as possibilidades de comunicação” (POLLAK, 1989, p. 13).

Por isso, a proposta deste projeto de letramento pretende também ajudar a suprir a necessidade do aluno de ser escutado, de registrar suas memórias contra o esquecimento e também de subjugar seu sentimento de exclusão. Ao prestigiar as narrativas de vida dos estudantes, podemos ajudar a reforçar, inclusive, seus sentimentos de pertencimento. A partir deste reforço, eles terão a oportunidade de

atribuir significados e valorizar as memórias e os discursos presentes nos relatos, além de aprender com os saberes e experiências de outros. Esse aluno poderá também compartilhar suas histórias com a sociedade, entendendo a serventia valiosa que esta narrativa poderá trazer para a sua comunidade. Através da sua narrativa, será possível contribuir para o reconhecimento de cada um como sujeito atuante e valioso na sociedade em que convive e de valorizar sua cultura e suas crenças.

Bakhtin (1992) também aborda a memória em seus estudos. Ele diz que somente a memória “é capaz de formular, sem levar em conta a finalidade e o sentido, um juízo sobre uma vida inteiramente presente em sua realização e seu acabamento” (BENJAMIN, 1992, p. 122). Cada instante vivido por uma pessoa é conclusivo, ao mesmo tempo em que desencadeia novos fatos. O autor apresenta o conceito de memória exotópica que é a memória que o outro tem de mim e que cria a unidade do outro dando-lhe forma e acabamento. A memória exotópica é basilar para a construção da identidade de toda pessoa. O outro assume, para a constituição de um todo do sujeito, a posição exterior, chamada de exotópica. Neste caso, é a capacidade que temos de perceber as múltiplas visões do mundo: o lugar de onde eu vejo o outro e de onde o outro me vê, numa perspectiva de aceitar o outro, mesmo que “nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (BAKHTIN, 1997, p. 42).

Bakhtin (1997) indica que apenas a memória de uma vida pode endossar o acabamento estético do outro. Nesse sentido, a constituição da memória do eu' se daria na confluência da memória do outro, representando uma memória individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Nesta perspectiva, o autor afirma que o homem tem o anseio estético absoluto do outro. Ele tem necessidade da visão, da memória e do reconhecimento do outro. Esta é a memória que o agrega e o unifica e que tem a capacidade de conferir um acabamento externo. A memória estética gera o homem exterior em um insólito plano de existência. A memória permite que uma pessoa reconstitua, no presente, sua identidade e expresse um acabamento estético, pois “tudo isso é feito a fim de que minha própria memória das coisas do mundo e da vida se torne, por sua vez, memória estética. [...]” (BAKHTIN, 1977, p. 122). Para o

autor, somente a memória é capaz de exprimir uma análise sobre uma vida plenamente em sua realização e seu acabamento.

3.2 - Fotografia

Relembrar é um ato cotidiano que acontece de forma consciente e inconsciente. Uma das possibilidades de se resguardar a memória, de maneira consciente, é o ato de fotografar. A fotografia funciona como um valioso recurso para a preservação de nossa memória, pois através dela nós podemos registrar e guardar para a posteridade: instantes, objetos, paisagens e pessoas, mesmo após a finitude deles. Cada fotografia detém significados singulares, tanto para quem a produz, quanto para quem a aprecia.

Neste trabalho, trataremos especialmente da imagem fotográfica. É possível compreender a fotografia como um tipo de linguagem com os estudos de Bakhtin (2002). Ao fotografar a pessoa capta uma imagem e a transforma em um enunciado, pois a fotografia carrega em si uma mensagem e a intencionalidade de seu autor. As fotografias representam um gênero discursivo que é vastamente utilizado em várias esferas da sociedade contemporânea.

Ao longo da história da humanidade, percebe-se que a fotografia estabelece uma robusta conexão com a memória, exercendo assim um papel fundamental no processo de reconstituição e preservação do passado. Uma das propostas desse projeto de letramento é que os alunos elaborem suas narrativas de vida, através de uma produção autoral que é incorporada por textos escritos e imagéticos. O trabalho com a fotografia instiga a sensibilidade do olhar, ao permitir a percepção de cada imagem como uma um signo através do qual é possível se extrair os mais diversos sentidos e significados. O aluno terá a oportunidade de articular sua percepção, sua imaginação, sua criatividade e sua aptidão artística ao produzir e publicar sua fotografia, que será mais um valioso artifício na arte de contar a sua história. Uma das funções dessa fotografia será ilustrar a produção textual do aluno. Além disso, o aluno terá a oportunidade de instigar a sua criatividade.

Walter Benjamin (1987) afirma que a fotografia abrange desde aspectos fisionômicos até “as coisas minúsculas, suficientemente ocultas e significativas” (p. 94). Ela tem também poder de transparecer as particularidades e possibilita que a técnica e a magia se complementem ao produzir uma obra de arte. Deste modo, a produção fotográfica transcende o objetivo de reproduzir a realidade, pois ela se transforma em um ato criativo e pessoal. A criação fotográfica surge impregnada com a subjetividade daquele que a produz. O autor ressalta o poder que a fotografia tem de imortalizar o objeto, a paisagem ou o momento retratado e de expressar relações culturais e históricas. A fotografia pode ser considerada como fonte inexaurível de preservação do passado, pois ela o salvaguarda, de uma forma singular. Ao mesmo tempo, a fotografia simboliza um ponto de convergência com o futuro. Segundo o autor, aquele que observa uma fotografia descobre

nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamoscou a imagem, procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás” (BENJAMIN, 1995, p. 94).

Kossoy (1999) é um historiador, professor e pesquisador do Brasil que diz que a fotografia é o resultado de um processo de criação e de construção, que envolve aspectos técnicos, culturais e estéticos arquitetados pelo fotógrafo (p. 52). Para ele

Fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: pois o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente. (KOSSOY, 1989, p. 101).

O fotógrafo, ao retratar um acontecimento, uma pessoa, lugares ou objetos, enfatiza alguns enfoques de acordo com a finalidade pretendida por ele. Em outras palavras, o autor da fotografia seleciona o que deve ou não ser registrado por ele,

fazendo com que as fotografias ostentem “frações do real visível de outrora que foram selecionadas para os devidos registros” (KOSSOY, 1999, p. 152).

Outro ponto importante ressaltado por Kossoy (1999) é que a fotografia não é cópia fiel da realidade, mas, de certa forma ressignifica a realidade, porque desperta a imaginação do espectador. A fotografia é um ato de criação porque, através das escolhas, enquadros e intervenções, o autor recria a imagem que fotografa. Conforme dito por ele:

“a fotografia implica uma transposição de realidades: é a transposição da realidade visual do assunto selecionado no contexto da vida (primeira realidade), para a realidade da representação (imagem fotográfica: segunda realidade)”(KOSSOY, 1999. p. 37).

Múltiplas, subjetivas e imprevisíveis interpretações são factíveis a partir dessa produção. A proposta deste projeto de letramento visa também encorajar os estudantes a produzir, ler, interpretar e compreender a conexão da fotografia com a memória.

Em nossa contemporaneidade, percebemos que na sociedade, principalmente diante das novas tecnologias, são disseminadas de forma abundante sucessões de imagens que são expostas em jornais, outdoors, revistas, livros, filmes, computadores, celulares, etc. Essas imagens trazem consigo enunciados diversos. Kleiman (2005) adverte quanto a essas transformações significativas nos textos atuais. Isto porque, é prevalente o surgimento de textos multissemióticos ou multimodais, ou seja, aqueles em que são utilizadas as linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos diversos. Segundo a autora, “a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa” (KLEIMAN, 2005, p.49). A confluência das linguagens textual e visual está presente em diversas práticas sociais do nosso dia-a-dia e se configura como um eminente elemento cultural na sociedade moderna. A imagem é uma linguagem que possui especificidades e significações próprias que valem a pena ser trabalhadas na escola. Uma imagem tem o poder de contar uma história. Kleiman (2005) ainda adverte que é preciso reconhecer os saberes que os alunos têm sobre os textos multimodais e que é preciso colaborar para que ele consiga interpretar a linguagem imagética e também

suas mensagens subliminares (KLEIMAN, 2005, p. 50). Diante do exposto pela autora, acreditamos que a ilustração do texto produzido pelo aluno, através da fotografia de sua autoria, representará uma valiosa oportunidade para que o aluno se expresse e também para que ele interprete as diferentes produções de seus colegas de turma.

3.3 - Narrativas de vida

As pessoas costumam produzir de maneira espontânea, narrativas sobre si mesmo cotidianamente. Contar histórias de si mesmo é um fenômeno cultural e histórico e, por isso, é habitual que as pessoas falem de si mesmas, do seu cotidiano, de seus afazeres, de seus sentimentos e de sua relação com o outro. O indivíduo precisa do entendimento do outro sobre sua própria imagem externa, pois ele precisa do olhar do outro para ajudá-lo a formar essa personificação. Para isso, o indivíduo, conforme Bakhtin (2003), faz uso de enunciados vivos, responsivos, direcionados a outros, “cuja compreensão é prenehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271). Nesse dialogismo incessante os enunciadores acabam construindo suas identidades e delimitando seus contextos sociais.

Podemos pressupor que o trabalho com gênero narrativa de vida seja significativo para o aluno, ao aliar esse hábito cultural e histórico de falar de si mesmo com a declaração de Kleiman (2008), que diz que:

“a questão relevante é determinar, a partir da realidade social do aluno, qual é a atividade que o moverá, para, somente então, definir quais são os gêneros que serão abordados para o grupo poder agir nas situações sociais criadas em função da consecução das atividades” (KLEIMAN, 2008, p. 507).

Afinal de contas, o que é o gênero narrativa de vida? Machado (2016a) pondera sobre as diversas possibilidades da narrativa de vida, que despontam em nossas conversas rotineiras: autobiografias, biografias, confissões, relatos de memórias, diários, entre outros. As narrativas de vida também estão presentes em textos diversos, como cartas, teses, músicas, etc. Como vimos anteriormente, ao recordarmos de algo, fazemos o uso da nossa memória que se materializa através

da linguagem.

No caso específico das narrativas de vida, os discursos mesclam-se com a história: com a história das pessoas e com a história da sociedade em que o sujeito está inserido. Quando alguém conta suas experiências, suas vivências e expõe suas percepções e seus sentimentos, constrói também sua identidade discursiva e coletiva, pois esta história é profusa de contextos históricos, sociais, culturais e políticos. Machado (2013) designa narrativa de vida ao ato de contar sobre si, com base em sua memória. Essa narrativa por sua vez “exige do narrador uma dose de estratégias de captação da atenção do leitor, bem como a habilidade para a criação de estratégias de cumplicidade que serão dirigidas ao seu eventual auditório” (MACHADO, 2013, p.3).

De acordo com Lima e Machado (2018), a narrativa de vida está presente em todo tipo de cultura e de civilização e se relaciona com a experiência humana e com a subjetividade. A narrativa de vida utiliza-se de técnicas argumentativas e presume uma articulação entre acontecimentos e personagens que compõem a trama da narrativa através da qual se concebe o texto. Ao se discutir sobre o conceito de narrativa de vida, os autores a percebem como “uma forma de organização básica da experiência humana, a partir da qual se pode estudar a vida social em geral” (MACHADO, 2018, p.121). Para eles, a narrativa de vida é uma prática social, linguística, complexa e multifacetada que requer enfoques variados, de acordo a Teoria Literária, a Análise do Discurso e as Ciências da Comunicação.

Machado (2016) afirma que o “sujeito-que-se-Conta nunca é um só”, pois ele assume várias funções nos atos de desvendar e de narrar sobre si (MACHADO, 2016, p.41) . Ele recorre ao seu passado, seleciona algumas lembranças que são delineadas por um toque de sua imaginação, o que nem sempre atribui verossimilhança àquela rememoração. Conforme a autora diz, “toda narrativa vida é o imaginário em ação” (MACHADO, 2016, p. 39). O sujeito que comunica tem a destreza de transformar as coisas do mundo em palavras. Desta maneira, a narrativa de vida empreende um movimento mental “que leva alguém a construir lembranças que, por vezes, nem são suas, embelezá-las, cortá-las aqui e ali, para torná-las mais apresentáveis e verossímeis na narrativa de quem-se-Conta” (MACHADO, 2016, p. 41.) Para a autora narrar é uma arte porque sujeitos-falantes

conseguem combinar fatos e ficção para transformar pequenos episódios de seus cotidianos em romance. Para isso, aquele que faz a narrativa de vida utiliza-se de uma mistura de efeitos que levam ao factual e levam também a um mundo imaginário. Essa mistura de efeitos é resultado de uma escolha predita em toda narrativa de vida. Toda pessoa que faz uma narrativa aciona um “eu-narrador” que escolhe quais fatos vividos e experimentados quer contar, o modo como a história se desenrola, como a história é representada, utilizando-se de efeitos que levam ao mundo da imaginação. Para que isso aconteça, a pessoa impregna em sua linguagem marcas de estilo próprias que “conforme sua vocação pode ser dramático, irônico, moralista, etc. e que vai deixar suas marcas de estilo na narrativa de vida onde irá atuar” (MACHADO, 2015, p. 104).

Machado (2015), em consonância com Bertaux (1997) e Salmon (2007), é precursora no Brasil de estudos sobre a narrativa de vida e, em suas reflexões, ela dá maior ênfase aos atos de linguagem pelos narradores, ao invés de se prender apenas ao fator tempo e espaço. A princípio, a autora destaca que aquele que constrói uma narrativa de vida busca atender objetivos específicos a seguir. O primeiro objetivo apresentado pela autora é “de alinhar diferentes partes de suas vidas em uma tentativa de formar um todo mais ou menos coerente, que possa ser transmitido a alguém” (MACHADO, 2015, p. 98). O segundo objetivo seria fazer uma autorreflexão sobre sua vida e verificar se valeu a pena, para justificar alguma ação cometida ou para desabafar. O terceiro objetivo seria o exercício puro e único da arte de narrar.

Conforme percebido por Machado (2015), a narrativa de vida pode ser considerada também como uma estratégia argumentativa. Esta materialidade discursiva da narrativa permite que o autor conte a sua história, mas para isso, ele deverá recorrer a enunciados argumentativos com toques de persuasão, denominados pela autora como “estratégia de captação” (MACHADO, 2015, p.104). Estes enunciados argumentativos tentam convencer o outro, através da lógica e do raciocínio, e também buscam sensibilizar de maneira especial os seus ouvintes. Além de narrar, o autor tem como fim comunicativo também transmitir a sua verdade,

influenciar aquele que escuta, para que aceite e acredite em determinado relato. Para isso, o narrador adota estratégias que articulam aspectos linguísticos e discursivos que fazem com que o ouvinte ou leitor se comova e acredite no que está sendo narrado. De acordo com Machado (2012), um dos objetivos da narrativa de vida é “comover, captar um auditório por parte de quem ‘se conta’ (p.81).

Machado (2011) afirma que, ao narrar, a pessoa constrói e projeta uma imagem de si ou personagem (um *ethos*) com o objetivo de influenciar aquele que o ouve. A construção desse *ethos* é feita através do discurso e, sob o ângulo sócio-cultural e psicossocial, diz sobre a maneira como um indivíduo projeta sua imagem na sociedade. A compreensão que se obtém não é da essência do sujeito, mas a imagem pessoal concebida no ato languageiro. São diversos os *ethé* que coexistem na mesma pessoa: aquele que ela tenta transmitir e aquele que é recebido por seu interlocutor. Ao considerarmos a narrativa de vida como um processo exotópico é importante perceber o confronto de vozes sociais presentes neste movimento. Bakhtin demonstra esse confronto ao fazer essas perguntas:

Quais são as características da representação que se tem de si mesmo, do todo do seu *eu*? Em que consiste a diferença fundamental entre essa representação e a representação do *outro*? A imagem do *eu*, ou a idéia, a percepção, a sensação que se tem da existência desta imagem. Quais são seus componentes (como figuram nela, por exemplo, a representação de meu próprio corpo, de minha aparência, de meu passado, etc.)? O que entendo por eu, em minha fala, em minha vivência: “Eu vivo”, “Eu morrerei”, etc. (“Eu sou”, “Eu não serei mais”, “Eu não fui”)? O *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro*, o *outro-para-mim*. O que em mim me é dado de modo imediato, e o que me é dado através do outro. (BAKHTIN, 1997, p. 387, grifos do autor).

Sobre o eu-narrador, Machado (2016) afirma que “este é uno e sim construído por outras vozes ou fragmentos de vozes e a identidade de um sujeito-narrador se constrói graças à curiosa mescla entre o individual e o social” (p. 123). A narrativa de vida está ligada ao exercício da memória de quem a produz. Machado (2016) endossa Halbwachs (1990), ao dizer que a memória de uma pessoa “é um universo onde diferentes vozes se conjugam, além da voz do ser que reflete sobre si e sobre sua existência” (p. 122). Essas vozes trazem acontecimentos individuais, vividos pela pessoa, aliados aos acontecimentos coletivos, nos quais o indivíduo participou de alguma forma. Algumas vezes ele viveu este acontecimento, noutras, foi

testemunha e, em outras ainda, ficou sabendo através de uma terceira pessoa. Independente da forma como foi, essas informações podem se misturar em “um pot-pourri de imaginários” que darão origem às palavras de quem faz a narrativa (MACHADO, 2016, p. 124).

Geralmente, o espaço social e as práticas sociais são componentes determinantes para a elaboração do imaginário e suas representações simbólicas. Machado (2016) diz que muitos pesquisadores renomados consideram o imaginário como condição essencial para que as narrativas baseadas na memória existam. Diz também que, em determinados grupos, esse imaginário acaba adquirindo o valor da verdade. Isto se dá, porque o indivíduo é influenciado pelas ideias que recebe através das vozes das pessoas com quem convive desde quando criança. Estas vozes envolvem a criança e se juntam aos pensamentos dela, determinando a maneira dela conceber ou de compreender o mundo.

Os diferentes usos da linguagem feitos por diferentes indivíduos devem ser considerados como espaços que permitem a inclusão de vários imaginários. “Tais usos implicam na exposição de diversas imagens ou símbolos vindos das representações sociais” (MACHADO, 2016, p 124). O imaginário está fortemente presente na vida e na mente das pessoas e não se limita somente às narrativas de vida e às recordações do passado. Esse imaginário faz parte das memórias de uma pessoa e se mistura aos fatos realmente vividos. Deve-se lembrar igualmente das representações sociais que são impostas ou adquiridas ao longo da vida de uma pessoa. Estas representações podem pertencer ao racional ou ao simbólico, sendo difícil, por vezes, distingui-las. Quando se recorre exclusivamente à memória, uma tarefa um tanto quanto improvável de se concretizar é a de reconstituir fatos já vividos e, ao mesmo tempo, salvaguardar com clareza e precisão cada minúcia do momento em que esses fatos ocorreram. A causa desta dificuldade é porque os fatos vividos se misturam com outros e com ecos de vozes que ficam na memória de quem reflete sobre sua vida passada.

Machado (2016) destaca que quando uma pessoa se propõe a narrar sua vida, ela está realizando uma proeza, pois, através da palavra, ela tem a oportunidade de reconstruir a sua vida e sua própria identidade (p.128). O indivíduo pode se valer da narrativa de vida para abrandar tensões “entre uma parte de sua

identidade da qual ele não gosta e outras, mais apreciáveis” (MACHADO, 2016, p. 128), pois ele empreende um trabalho que busca apresentar uma auto imagem melhor diante do outro, em uma espécie de reinvenção de sua personalidade, ao aliar experiências remotas com a sua vida atual. Em síntese, a narrativa de vida possibilita que o sujeito-narrador realize uma tarefa de reconstrução/recomposição de sua identidade. Nesse sentido, a narrativa de vida:

funciona como um poderoso auxiliar de quem-que-se-narra para que esse sujeito-narrador possa melhor se definir face ao outro, por meio do trabalho que empreende para elaborar uma imagem de si suscetível de operar a reunião de suas experiências passadas com seu percurso atual (MACHADO,, 2016, p. 128).

Como vimos, para Machado (2016), a narrativa de vida é uma materialidade discursiva. Quando uma pessoa narra sua história de vida, ela constrói um relato sobre suas vivências e faz também uma projeção de sua imagem pessoal, ao empregar as estratégias adequadas de organização do discurso em busca da sua elaboração. Entre essas estratégias, existe a arte da argumentação e da criatividade, uma vez que a pessoa recorre também ao imaginário. Por isso, a narrativa de vida não equivale à própria vida da pessoa, nem detém a fidelidade dos fatos. A narrativa de vida envolve a vivência relatada, “enquanto representação do mundo, do outro, das interações desse sujeito com o mundo e da relação que ele mantém com sua narrativa” (MACHADO, 2016, p. 130).

Em resumo, narrar uma história de vida envolve a capacidade de construir uma narrativa sobre experiências e vivências, empregando estratégias específicas na composição do discurso e na captação da comoção do leitor, que buscam também a construção de uma imagem de si. Além disso, envolve a maestria do narrador em transformar “um mundo banal em arte, que é, afinal de contas, algo impregnado tanto de realidade como de ficção” (MACHADO, 2016, p. 42). Cada pessoa emprega um estilo pessoal de fala e de escrita ao fazer sua narrativa de vida em busca de expressividade e reconhecimento. Essa atividade permite que sejam feitas reflexões e, até, transformações em uma vida.

Benjamin (1987) acrescenta ainda que a narrativa tem uma dimensão

utilitária, no sentido de que a narrativa pode trazer ensinamentos, pois “o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1987, p. 200). Em relação especificamente à narrativa de vida, pressupõe-se que esses ensinamentos provenientes das vivências e das experiências de uma pessoa, produzam e socializem os saberes que delineiam as transformações e ressignificações nas vidas de quem narra, assim também de quem escuta.

Dolz e Schneuwly (2004) , consideram que o estudo de determinado gênero é fonte inesgotável e essencial para o ensino da textualidade, devendo-se levar em conta a escolha do gênero de acordo com a esfera de utilização, as intenções do locutor, o estilo a ser empregado e as especificidades impostas pela temática. Eles propõem um agrupamento dos gêneros considerando as regularidades e marcas linguísticas de cada gênero. No caso específico da narrativa de vida, a mesma se integra na perspectiva de documentação e memorização das ações humanas, considerando esse gênero como uma “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas num tempo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

Bakhtin (2003) afirma que quando uma pessoa fala, ela utiliza sempre de um gênero de discurso, no qual o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são elementos indissolivelmente ligados no todo do enunciado e constituindo assim um determinado gênero. Diante desta constatação, em relação às peculiaridades e à organização do gênero narrativa de vida, destacamos, a seguir, alguns aspectos a serem trabalhados em sala de aula. Para exemplificar a construção do gênero narrativa de vida nos baseamos em exemplos de produções textuais disponíveis em acervos diversos, em especial no site “Museu da Pessoa”. No final da dissertação, apresentamos dois destes exemplares.

Machado (2016) diz que a prática de narrativa de vida implica no “fato de contar algo enquanto representação do mundo, do outro, das interações desse sujeito com o mundo e da relação que ele mantém com sua narrativa” (p. 130). Dessa forma, em relação ao conteúdo temático a ser abordado no gênero de narrativa de vida, serão selecionadas e narradas as experiências, as vivências e acontecimentos marcantes que integram a história de vida de determinada pessoa. Além disso, durante a narrativa de vida podem ser apresentados princípios,

percepções, sentimentos e conhecimentos pessoais do autor, conforme a predileção dele.

Ao escrever uma narrativa de vida, o autor vai, a partir da lembrança de um episódio real, “descrever acontecimentos vividos por ele ou por outro” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 46). O texto criado por ele vai apresentar uma organização composta por: enredo, espaço, tempo, personagens e narrador.

O enredo refere-se aos fatos que marcaram uma vida em uma sequência narrativa. Estes fatos serão trazidos, a partir de lembranças, que são reconstruídas através da recriação pelo autor em um encadeamento de acontecimentos no tempo. Por ser um texto que associa o real com o fictício, o tempo pode ser apresentado em uma sequência cronológica dos fatos. Porém, como se trata de uma narrativa de memórias pessoais, as impressões do narrador serão determinantes para sequenciar os fatos e dimensionar o tempo na narrativa, que não forçosamente devem seguir a ordem cronológica.

Na grande maioria dos textos do gênero narrativa de vida existe uma conexão entre os acontecimentos e o espaço em que eles aconteceram. O autor utiliza variadas estratégias discursivas que fazem com que o leitor conceba os espaços onde aconteceram os fatos narrados. Por isso, o autor faz uso criterioso das estratégias descritivas. É fundamental perceber que reiteradamente os espaços apresentados nos textos do gênero narrativa de vida nem existem mais, tendo em vista que as histórias relatadas aconteceram no passado. Principalmente por este motivo, o escritor recorre à descrição e ao uso de adjetivos para, assim, colaborar para que o leitor visualize o espaço e compreenda o texto.

Quanto aos personagens, é notável que em sua narrativa, o autor se destaca como protagonista, ao versar sobre si mesmo, mas concorrentemente apresenta outros personagens que integram a sua história de vida. As lembranças narradas por ele serão sustentadas por suas próprias lembranças e pelas de outras pessoas em uma comunidade afetiva, conforme definido anteriormente por Halbwachs (1990). Machado (2016) afirma que “a reconstrução de uma vida por meio de palavras mescla a voz individual daquele-que-se-conta à voz coletiva do mundo e da sociedade” (p.132). Desta forma, segundo a autora, o eu-narrador pode se mostrar polifônico e recorrer às falas e vozes destes personagens para compor

seu texto (MACHADO, 2016, p. 139).

O narrador no gênero narrativa de vida recorre à experiência vivida, em conformidade com Benjamin (1987) que diz que “a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1993, p. 198). Através dessa narrativa, existe a transmissão das práticas, conhecimentos, culturas e saberes diversos da humanidade, edificando-se assim um patrimônio cultural. Ao mesmo tempo em que ele extrai da experiência a inspiração para sua narração, ele infunde sua narração na experiência dos ouvintes, assim como “a mão do oleiro na argila” (BENJAMIN, 1987, p. 205). Ao narrar sua história, desempenha o papel narrador e de personagem, na maioria das vezes.

Bakhtin (2003) afirma que o estilo é intrínseco a determinadas unidades temáticas e composicionais, pois ele “integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (p. 266). O estilo é inerente a unidades temáticas determinadas e é igualmente determinado pela especificidade de um dado campo de comunicação. Existe uma conexão entre o estilo e o gênero, pois “o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Na narrativa de vida, o autor recorre à criatividade, como dito nas palavras de Machado (2016), porque “sempre demos uma parte de destaque para o lugar do imaginário nas palavras de quem-se-conta” (p.133). De acordo com a autora, alguns imaginários e suas representações simbólicas adquirem valor de verdade em determinados grupos (MACHADO, 2016, p.134). Diante desta constatação, é imprescindível que o autor da narrativa de vida tenha a compreensão que ao contar a sua história de vida, a mesma é verídica e fundada em fatos que realmente aconteceram. Não se trata de uma história fictícia. Entretanto, o autor pode recorrer à criatividade que o ajude a contar a história, tornando-a mais atraente.

Outra estratégia que o autor pode utilizar também é a argumentação a fim de convencer o leitor quanto à verossimilhança de sua história. Machado (2016) afirma que o autor faz uso de figuras retóricas que “constituem poderosos auxiliares para que o narrador do texto dê a este uma dimensão argumentativa, uma maior dramaticidade, que, espera-se, exercerá um efeito sobre seu interlocutor” (MACHADO, 2016, p.136). O autor busca também despertar o interesse do leitor,

escolhendo recursos linguísticos, como figuras de linguagem, que permitam que ele compartilhe a sua história de forma cativante, aliando o real ao ficcional. O narrador empenha-se para recriar sua história e não reproduzi-la fielmente, o que permite também que ele empreenda uma reconstrução e ressignificação de sua identidade, ao refinar a imagem de si mesmo, aliando as experiências passadas com seu percurso atual (MACHADO, 2016, p.128).

No caso do gênero narrativa de vida, quanto às marcas linguísticas observa-se que:

- . O escritor das narrativas de vida busca resgatar suas experiências e vivências, identificando o tempo e o espaço em que aconteceram os fatos a serem narrados, de acordo com um contexto histórico e social. Ao se posicionar como narrador, o autor fará uso da primeira pessoa e poderá fazer descrição de sensações, de sentimentos, de pensamentos e de impressões pessoais.

- . É predominante o emprego de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito, e eventualmente no presente. Os verbos no pretérito frisam a natureza retrospectiva do gênero.

- . Há a presença de substantivos e adjetivos para nomear e qualificar as lembranças.

- . É comum o uso de palavras e expressões, como marcadores temporais que remetem ao tempo passado tais como: na minha infância, há muitos anos atrás, naquele tempo, naquela época, ao longo da minha vida, em um certo tempo etc.

- . Ao evocar o passado, o autor aciona verbos que evidenciam o ato de lembrar, tais como: lembrar, reviver, rever, recordar, relembra, entre outros.

- . Podem ser utilizadas também expressões que funcionam como modalizadores do discurso, tais como advérbios e operadores argumentativos.

- . São utilizados marcadores espaciais que podem indicar lugares onde aconteceram os fatos: na cidade de, era uma região, naquele lugar, e foi o lugar onde”etc.

- . Em alguns casos, é feito o uso de linguagem conotativa para expressar valores, emoções, percepções e sentimentos daquele que conta a história.

- . As figuras de linguagem podem ser utilizadas em busca de expressividade e de cativar o interesse do leitor.

. O narrador pode também fazer uso de palavras que reportam o tempo vivido, fazendo alusão a objetos ou lugares do passado.

4- PROJETO DE LETRAMENTO: NARRATIVAS DE VIDA

Este capítulo tem como objetivo apresentar um projeto de letramento que colabore com o resgate da autoestima do estudante, por meio de atividades de leitura, interpretação e produção escrita de narrativas de vidas ilustradas por fotografias.

É nítida a aversão de alguns estudantes em relação à produção de texto. Essa repulsa é causada por diversos fatores que foram expostos neste estudo, dentre eles, destacam-se as atividades de produção textual sem relevância para os alunos e a insegurança deles ao produzirem um texto. Essa inquietação se deve, em alguns casos, principalmente à falta de autoestima dos estudantes e à violência simbólica presente na escola.

Este projeto de letramento tem como propósito mobilizar nos alunos conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias para a escrita de suas narrativas de vida. Pretende também contribuir para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino na escola que promovam a participação social dos alunos através de práticas de letramento.

As atividades propostas neste projeto buscam valorizar a história de vida dos alunos e colaborar com suas percepções da escrita como um instrumento de ação e mediação. Busca também o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Além de proporcionar a oportunidade de uma escrita significativa, podemos ajudar este aluno a se valorizar e a melhorar a sua autoestima.

Conforme inspirado por Kleiman (2000), este projeto de letramento é delineado como um conjunto de atividades cuja realização envolve a utilização da escrita para a ampla circulação de textos dentro e fora da escola. Neste caso, será trabalhado o gênero narrativa de vida, com o intuito de estimular os alunos para que se sintam motivados a participar dessa atividade de produção textual. Bakhtin (1997) apregoa que o ato de falar de si permite que o autor tenha consciência de si mesmo, através do olhar do outro. Por isso, contar histórias de si mesmo é um fenômeno cultural e histórico que desperta nas pessoas o desejo de fazer parte dessa atividade. Conforme Machado (2016) aquele que faz a sua narrativa de vida tem a

oportunidade de transformar as coisas do mundo em palavras, transformar um mundo banal em arte, fazendo com que fatos corriqueiros de sua vida tornem-se um romance. Será feito o convite para que o estudante narre um episódio de sua vida e revele suas lembranças de experiências e de emoções. O professor pode pedir que o aluno conte um fato marcante ou sua trajetória de vida. Outra possibilidade é que o professor delimite um tema, como por exemplo: a infância, o convívio com um familiar, o ingresso na escola, entre outros. Neste caso, é imprescindível a convicção de que qualquer tema pode ser relevante e ter um significado para o autor da narrativa de vida. Assim, é dada a oportunidade para que o aluno valorize e ressignifique sua história de vida e sinta-se seguro e capaz de agir na sociedade por meio do uso da escrita.

À vista disso, elaboramos uma unidade didática com práticas pedagógicas que se articulam com teorias valiosas sobre o ensino da produção textual. Um dos objetivos deste caderno é oportunizar a produção textual, em condições reais de circulação, ampliando os usos da linguagem através do gênero narrativa de vida, como uma estratégia de estruturar o ensino em torno da prática social, ao se fornecer “um modelo que pode, depois, ser recontextualizado pelo professor na sua esfera de atividade, do ensino escolar” (KLEIMAN, 2008, p. 508). Ao final deste trabalho, apresentamos cada etapa do projeto e as atividades propostas.

O estudo promovido neste trabalho aponta a premência de que o ensino da Língua Portuguesa deve favorecer o desenvolvimento de habilidades textuais, linguísticas e discursivas baseadas na concepção da linguagem como forma de interação social. Tendo em conta esse enfoque da linguagem, as práticas de produção textual devem ter um novo significado e convergir a partir do conceito de gênero discursivo. Essa perspectiva é elementar porque percebe a comunicação verbal de acordo com a diversidade das esferas sociais. Além disso, investiga o discurso em reais contextos de produção e circulação na sociedade. Desta forma, a aprendizagem se torna mais significativa e produtiva. Neste caderno apresentamos algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas com alunos dos anos finais do ensino fundamental, através da proposta de atividades didáticas que contribuam para um ensino de qualidade e significativo.

KLEIMAN (2005) afirma que na escola é possível ensinar aos alunos as

habilidades e as competências que os tornem aptos a participar de eventos de letramentos importantes para a inserção e participação social. O aluno pode ser autônomo e competente para usar a língua escrita e aprender a como agir nas esferas da sociedade, quando a escola cria e recria contextos que possibilitem que o aluno participe, de forma factual, de práticas letradas.

As atividades propostas neste projeto buscam priorizar o gênero narrativa de vida, através da valorização das experiências e vivências dos alunos, como mais um mecanismo que possibilite que os alunos atuem de forma ativa e consciente na produção de textos. Um dos objetivos pretendidos é que o aluno seja capaz de analisar e de compreender o contexto de produção e os objetivos de quem produz e de quem lê textos deste gênero. Almeja-se contribuir para a ressignificação do ensino da língua portuguesa, em especial, no ensino de produção de texto. Os alunos, através das atividades sugeridas, podem perceber que é possível que as práticas escolares aconteçam em função do interesse deles e de suas necessidades de aprendizagem.

Para o desenvolvimento deste projeto de letramento, propomos uma metodologia por meio da qual perscrutamos o gênero narrativa de vida, com a realização de oficinas. Como primeiro passo, apresentamos estratégias que visam angariar a motivação dos alunos para participarem do projeto. Em seguida, indicamos atividades que permitam impulsionar os conhecimentos prévios do aluno em relação ao papel da memória e ao gênero narrativa de vida. Para isso, propomos atividades com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos da turma sobre esses tópicos.

Posteriormente, desencadeia-se uma série de atividades que tem como propósito permitir que o aluno conheça e aprecie textos do gênero narrativa de vida. No decorrer desta prática, as características, as hipóteses de contexto de produção e a função social do gênero serão investigadas e trabalhados obstinadamente, por intermédio da leitura e da exploração de vários textos do gênero.

De posse deste conhecimento, a proposta é que o aluno experimente sua primeira produção textual do gênero narrativa de vida. Neste momento, o professor terá a oportunidade de detectar as dificuldades dos alunos e ajudá-los a se tornarem capazes de escrever, avaliar e reescrever seu texto para que, finalmente, ele possa

ser divulgado em um contexto real de comunicação. No referido processo de avaliação de sua produção textual, sugerimos um trabalho colaborativo para alunos e professores. A seguir apresentamos o quadro com a síntese das aulas propostas neste projeto de letramento e as oficinas projetadas.

Quadro 1 - Síntese das aulas do projeto de letramento

Público: Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 4 meses

Materiais e recursos utilizados: Computador, telão, internet, datashow, material para confecção de livro artesanal, vídeos de animação, cópias impressas das atividades que serão desenvolvidas pelos grupos, aparelho celular ou câmeras fotográficas, caderno dos alunos, folhas para produção textual.

Objetivo Geral:

Propor um projeto de letramento que vise o resgate da autoestima do estudante através da produção escrita de narrativas de vidas ilustradas por fotografias

Oficina	Tempo Necessário	Objetivo
1	3 aulas	Sensibilização e apresentação do projeto
2	4 aulas	Explicação sobre o papel da memória e exposição de algumas possibilidades de seu registro
3	2 aulas	Conscientizar sobre a importância de toda história de vida
4	3 aulas	A fotografia
5	5 aulas	Conhecendo o gênero narrativa de vida
6	2 aulas	Produção textual - Escrevendo uma narrativa de vida
7	4 aulas	Revisão e escrita versão final
8	5 aulas	Elaboração do livro
9	4 aulas	Lançamento do livro para a comunidade escolar

OFICINA Nº 1: SENSIBILIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Uma das propostas desse projeto de letramento é que o aluno tenha a oportunidade de contar a sua história de vida e ilustrá-la com uma fotografia produzida por ele. O gênero discursivo a ser trabalhado será a narrativa de vida. Este trabalho poderá ser divulgado para a comunidade escolar e familiares, através de uma exposição na escola. É importante lembrar que existem outras formas de divulgação que podem ser idealizadas e propostas pelo professor no decurso do desenvolvimento do projeto, como por exemplo, exposição em blogs, em redes sociais ou em sites da escola, desde que observadas a conveniência e a legislação adequada.

É primordial reconhecer que o sucesso na aprendizagem está vigorosamente relacionado com a adesão espontânea do aluno em participar do projeto, antes de se desenvolver um projeto de letramento na sala de aula. Para tanto, é necessário motivar a curiosidade e aguçar o desejo de participação dos alunos, ao incrementar o envolvimento progressivo dos alunos. Nesta etapa temos como objetivos elementares: conscientizar os alunos sobre a pertinência deste projeto de letramento e despertar o desejo do aluno em participar do projeto. Cabe ao professor ajudar o aluno a refletir e a se perceber como um agente de letramento, oportunizando assim uma prática de escrita significativa, de acordo com Kleiman (2006).

Um passo importante para mobilizar a participação do aluno nesse projeto é sensibilizá-lo quanto à importância da história de cada pessoa. Como diz Machado (2011), todo ser humano, em alguma época da vida, “sente a necessidade de construir um ethos que possa representá-lo em determinadas circunstâncias de sua vida” (p. 61). Dentro de uma perspectiva sócio-cultural, o indivíduo tem algo a dizer sobre sua existência, “sobretudo em relação aos seus hábitos, ideologias e também aos seus fantasmas” e busca apresentar um ethos convincente e digno de ser

apresentado (MACHADO, 2011, p. 61). Neste momento é imprescindível demonstrar para o aluno que toda história de vida, por mais simples que pareça, é singular e digna de ser contada e apreciada. Outro entendimento crucial para o aluno neste momento é a possibilidade de desenvolver habilidades textuais, linguísticas e discursivas para escrever com sucesso a sua narrativa de vida.

1ª aula

Objetivo: Refletir sobre os cartazes expostos na escola e a importância da história de vida de cada pessoa.

Tempo previsto: 50 minutos

1º Momento

Como primeiro passo, é importante que o professor converse com a turma sobre a ideia desse trabalho e utilize estratégias que convençam o aluno sobre a importância dele contar sua própria história, através dos recursos e habilidades linguísticas e discursivas. Abaixo seguem algumas sugestões de ações:

1) Expor, nos murais da escola, cartazes semelhantes aos abaixo. Essa exposição poderá acontecer uma semana antes da aula inicial. Uma das intenções desta antecedência é a de provocar a curiosidade e estimular a reflexão e o diálogo entre os alunos. O professor pode, neste ínterim, conversar com a turma em busca das hipóteses apresentadas por eles quanto ao propósito e ao conteúdo desses cartazes.

Você é
necessário.

Você é
querido.

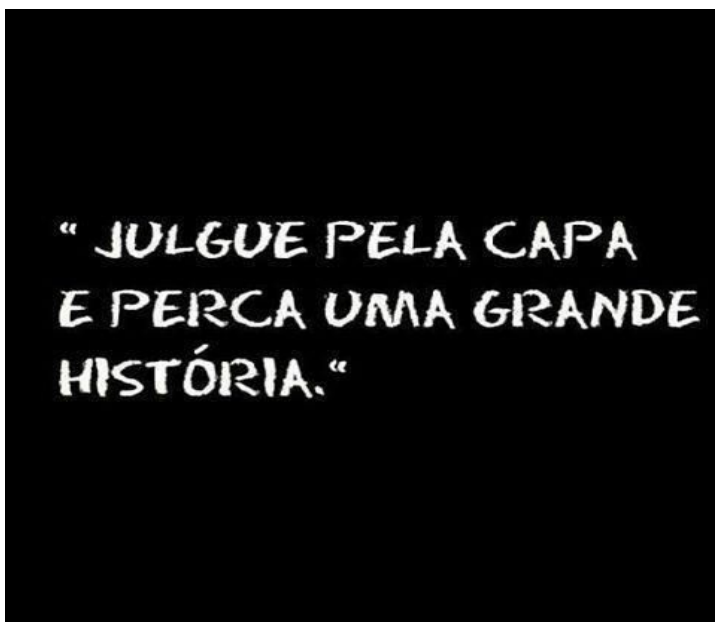
Você é
amado.

@vcnestasozinhx

Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/212865519872818330/>>



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/418694096603559712/>>



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/839569555504766249>>

2) Pedir aos alunos que apresentem suas observações e apresentem suas hipóteses quanto à exposição dos cartazes.

Seguem algumas questões orientadoras da conversa:

- * Para você, qual é a intenção dos cartazes espalhados pela escola?
- * Quem você acha que escreveu cada frase?
- * O que o autor quis dizer com cada uma daquelas frases?
- * Qual é a relação entre a frase e a imagem no cartaz?
- * Algum dos cartazes despertou em você alguma emoção? Qual emoção?

3). A seguir, explicar sobre a magnitude de se valorizar cada pessoa e a sua história. Em uma conversa informal, o professor pode estimular a reflexão dos alunos sobre a singularidade de cada pessoa e sua história de vida. Outra ponderação relevante é a de que a história de cada pessoa se reflete em suas ações, expressões, emoções e escolhas. As vivências e as experiências desta pessoa ajudam a compor a sua história de vida, e muitas delas são tão marcantes que são dignas de serem registradas.

4) Fazer perguntas aos alunos sobre os entendimentos que eles têm sobre registros de histórias de vida. Exemplos de perguntas:

- Você conhece a história da vida de alguma pessoa?
- Algumas dessas histórias ficaram marcadas em sua memória?
- Você já leu a história de vida de uma pessoa? Onde estava esta história?
- Você já assistiu algum filme com esse tema?
- Você acha importante alguém registrar sua história de vida? Por quê?

2a Aula:

Objetivo: Despertar o interesse dos alunos, através de um vídeo, pela narrativa de vida das pessoas e sobre a importância de se registrar e contar essa história.

Tempo previsto: 50 minutos

1) Apresentar o vídeo:

“Gente que muda o mundo com histórias inspiradoras.”

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NnUQLke6tEk>>

2) Organizar uma roda de conversa sobre o vídeo.

Seguem algumas sugestões de perguntas:

- . De acordo com o vídeo, que tipo de pessoa tem uma história de vida interessante de se ouvir?
- . Como era a relação da narradora do vídeo com os livros?
- . O que despertou nela o interesse em contar a histórias das pessoas?
- . Qual foi a técnica que ela conseguiu para contar histórias das pessoas?
- . Que tipo de pessoas falam de sua história em sua vida?
- . Qual impacto tem a história de uma pessoa na vida de outra?
- . Quais personagens foram apresentados neste vídeo?
- . Você se lembra da história de algum deles?
- . Qual é o propósito deste vídeo?
- . Onde este vídeo é veiculado?

3) Explorar o site: “História do dia”, disponível em:

<<https://historiadodia.com.br/>>

o mundo todo
Memória de Artista

Todo mundo tem uma história para contar!

História do Dia tira do anonimato as histórias fantásticas das pessoas comuns.

O que fazemos?
Transformamos histórias de vida em literatura, preservando as memórias da nossa gente.

Como produzimos?
Entrevistamos pessoas de todo tipo e, com técnicas de Jornalismo Literário e História Oral, registramos suas trajetórias em perfis.

Onde contamos?
Em acervos digitais, livros, e-books, exposições multimídia e podcasts.

Por que seguimos?
Acreditamos que boas histórias transformam e inspiram.

Você já parou para pensar que sua narrativa de vida é patrimônio imaterial?

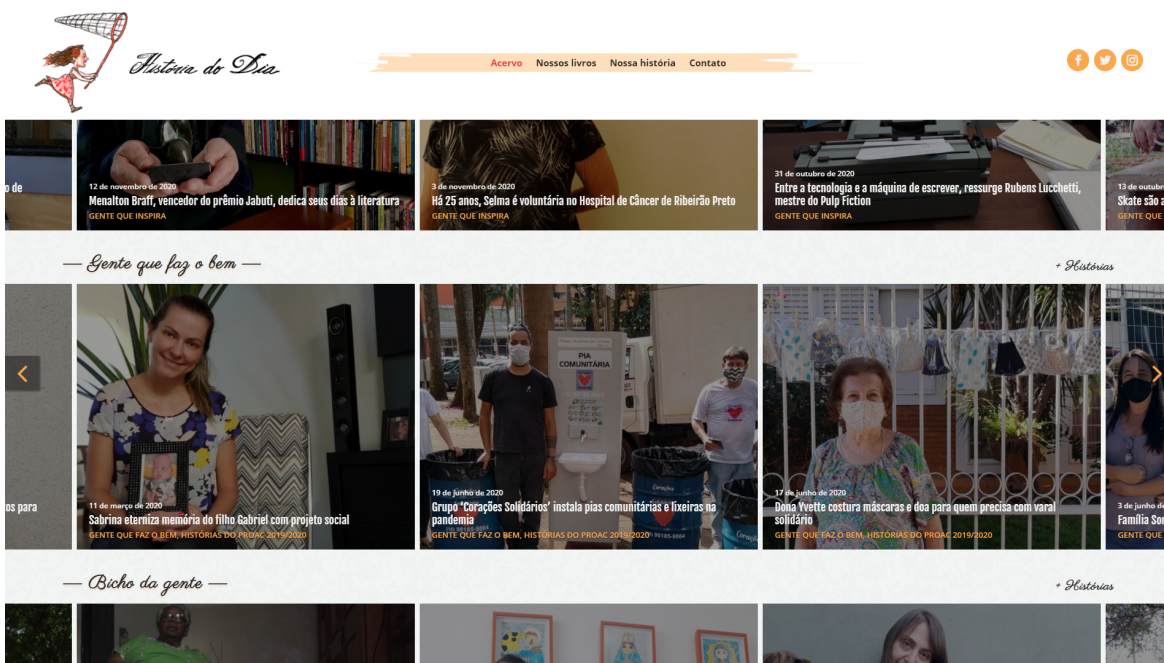
+ de 400 Histórias publicadas no acervo digital!

a) Seguem algumas sugestões de perguntas:

- . De quem foi a ideia do site? Com qual objetivo?
- . Quem você acha que pode contar a sua história no site?
- . Como são produzidas estas histórias?
- . Quem escreve as histórias?
- . Para você, o que é um acervo de histórias de vida?

.Na descrição do site, encontramos esta frase: *“Ao conhecermos a trajetória do outro, nos aproximamos, nos conectamos ao entorno e semeamos empatia. Além disso, entre tantas notícias ruins.”* O que esta frase quis dizer para você?

b) O professor pode mostrar a aba do acervo de histórias e, em conjunto com os alunos, escolher uma história para ser ouvida, lida ou assistida. Em seguida, conversar com a turma sobre a impressão que tiveram sobre a história.



Disponível em : <<https://historiadodia.com.br/>>

3ª Aula:

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivo: Despertar o interesse dos alunos, através de um texto, pela narrativa de vida das pessoas e sobre a importância de se registrar e contar essa história

1) Entregar aos alunos uma cópia do seguinte texto:

As pessoas querem, sim, ouvir histórias. Sabe por que?

Autora: Daniela Penha

Disponível em: <<https://historiadodia.com.br/>>

“Não precisou muito tempo de projeto para que eu concluísse: sim, as pessoas querem ouvir e ler histórias. E a lista de motivos é extensa. Alguns deles são muito pessoais. Leitores me escreveram para relatar que lendo a história de alguém fizeram um reencontro com a própria história. Outros contaram que choraram, sorriram ou refletiram sobre uma história por dias a fio.

Cada pessoa, assim como cada história, é única.

E é única também a sua forma de sentir o que é compartilhado.

Alguns motivos, no entanto, são comuns aos leitores – e não leitores. Nós precisamos, com urgência visceral, de contato humano. Precisamos conhecer o outro, sentir o outro, entender o outro.

É tanto absurdo acontecendo lá fora que, aqui dentro, a gente precisa de motivos para continuar. Precisamos acreditar que o ser humano é, sim, feito de bondade. E, para acreditar, precisamos conhecer histórias de quem é do bem.

Precisamos de estímulos positivos, inspiração. Tudo o que deixe o dia-a-dia – pelo menos – um pouco mais leve.

Eu tenho a impressão de que, a cada história que apresento às pessoas, crio entre leitores e entrevistados um laço. É invisível, mas forte.

Quando eu conheço o outro, eu passo a acreditar nele. Passo a respeitá-lo e a respeitar sua trajetória, por mais que ela possa me parecer diferente. Conhecer é aproximar mundos.

E é isso que eu sinto quando recebo um email, um comentário, uma mensagem de um leitor dizendo que se surpreendeu com a história de alguém que sempre via passar, mas sem nunca trocar um “bom dia”.

Esses mundos, tão próximos fisicamente, viviam em linhas paralelas. Conhecer o outro constrói laços!

Não há motivo mais forte para prosseguir do que acreditar no ser humano. Acreditar no outro e enxergar o outro com os mesmos olhos com os quais queremos ser enxergados.

A crítica baseada em preconceitos desfortalece. A empatia une. E o que a gente mais precisa, em tempos tão sombrios, não é mesmo de união?

As pessoas querem, sim, ouvir e ler histórias. Essa é uma das minhas maiores certezas.”

As pessoas querem, sim, ouvir histórias. Sabe por que?

1 março 2018 | Contar é preciso



Não precisou muito tempo de projeto para que eu concluísse: sim, as pessoas querem ouvir e ler histórias. E a lista de motivos é extensa.

Alguns deles são muito pessoais. Leitores me escreveram para relatar que lendo a história de alguém fizeram um reencontro com a própria história. Outros contaram que choraram, sorriram ou refletiram sobre uma história por dias a fio.

Cada pessoa, assim como cada história, é única.

E é única também a sua forma de sentir o que é compartilhado.

Alguns motivos, no entanto, são comuns aos leitores – e não leitores. Nós precisamos, com urgência visceral, de contato humano. Precisamos conhecer o outro, sentir o outro, entender o outro.

É tanto absurdo acontecendo lá fora que, aqui dentro, a gente precisa de motivos para continuar. Precisamos acreditar que o ser humano é, sim, feito de bondade. E, para acreditar, precisamos conhecer histórias de quem é do bem.

Precisamos de estímulos positivos, inspiração. Tudo o que deixe o dia-a-dia – pelo menos – um pouco mais leve.

Eu tenho a impressão de que, a cada história que apresento às pessoas, crio entre leitores e entrevistado um laço. É invisível, mas forte.

Quando eu conheço o outro, eu passo a acreditar nele. Passo a respeitá-lo e a respeitar sua trajetória, por mais que ela possa me parecer diferente. Conhecer é aproximar mundos.

E é isso que eu sinto quando recebo um email, um comentário, uma mensagem de um leitor dizendo que se surpreendeu com a história de alguém que sempre via passar, mas sem nunca trocar um “bom dia”.

Esses mundos, tão próximos fisicamente, viviam em linhas paralelas. Conhecer o outro constrói laços!

Não há motivo mais forte para prosseguir do que acreditar no ser humano. Acreditar no outro e enxergar o outro com os mesmos olhos com os quais queremos ser enxergados.

A crítica baseada em pré-conceitos desfortalece. A empatia une. E o que a gente mais precisa, em tempos tão sombrios, não é mesmo de união?

As pessoas querem, sim, ouvir e ler histórias. Essa é uma das minhas maiores certezas.

Disponível em: <<https://historiadodia.com.br/as-pessoas-querem-sim-ouvir-historias-sabe-por-que/>>

2) Pedir que cada aluno leia um trecho do texto em voz alta.

3) Organizar os alunos em dupla para que respondam no caderno as seguintes perguntas:

* Quais são os motivos que aparecem no texto que explicam a razão pela qual as pessoas escrevem e contam suas histórias de vida?

* A autora descreve um fenômeno que acontece ao conhecermos a história de outras pessoas. Que fenômeno é esse?

* A autora diz que *“Não há motivo mais forte para prosseguir do que acreditar no ser humano. Acreditar no outro e enxergar o outro com os mesmos olhos com os quais queremos ser enxergados.”*

O que você acredita que a autora quis dizer com essa frase?

* Para você, é importante conhecer a história de vida de outras pessoas?

4) Após ouvir as respostas dos alunos, explicar para a turma sobre o projeto de letramento a ser desenvolvido e convidar os alunos para participarem.

OFICINA Nº 2: O PAPEL DA MEMÓRIA NA VIDA DAS PESSOAS

Um dos objetivos desta etapa é que o aluno compreenda o papel da memória na vida das pessoas e da sociedade ao estabelecer uma relação entre a memória individual e a memória coletiva. Halbwachs (1990) afirma que a memória é uma

faculdade humana de caráter individual, mas que o ato de lembrar está arraigado nas instituições sociais (p. 51). Por esta causa, a memória coletiva se edifica a partir da memória de grupos sociais. Neste sentido, o aluno pode deduzir que a memória individual e coletiva é um constituinte fundamental das identidades das pessoas. O aluno pode perceber também que, ao se recordar de algum acontecimento, ele faz uso da sua memória e que a maioria de suas reminiscências são alusivas a circunstâncias compartilhadas com outras pessoas de sua família, de sua comunidade, de sua escola e demais esferas sociais de convívio.

Outra finalidade desta oficina é fazer com que o aluno perceba algumas alternativas de se registrar a memória e compreenda a importância e a finalidade deste registro. É importante que os alunos identifiquem a perspectiva de uma pessoa narrar sua história de vida ao aliar a memória à narração. Conforme Benjamin (1987), essa perspectiva e essa aliança podem ajudar uma pessoa a ressignificar seu passado.

1ª Aula:

Objetivo: Mostrar para os alunos algumas formas de se registrar as memórias alusivas à história de vida de uma pessoa.

Tempo previsto: 50 minutos

1) Apresentar aos alunos o site: <<https://www.museudapessoa.net/pt/home>>

. Explicar que o Museu da Pessoa é um museu virtual e colaborativo fundado em São Paulo no ano de 1991. Este Museu, desde sua origem, tem como missão registrar, preservar e transformar em informação, as histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade. Conta com a colaboração de internautas, escolas e participantes de projetos. Este museu virtual tem como objetivo preservar e divulgar a história de vida das pessoas.

. Convidar os alunos a assistir a dois vídeos disponíveis no Museu da Pessoa, conforme escolha prévia do professor.

. Acessar o site: <<https://acervo.museudapessoa.org/>>

Na seção de vídeos, apresentar um ou dois desses vídeos escolhidos.

. Organize uma roda de conversa sobre a percepção dos alunos. Seguem

algumas perguntas orientadoras:

- . Quem criou o Museu da Pessoa? Com qual objetivo?
- . Que tipo de postagens estão disponíveis no Museu da Pessoa?
- . Além dos textos escritos e orais, quais são os outros mecanismos de registros de memória disponíveis no site?
- . Para você, qual é o papel da fotografia em relação à memória?
- . Quem pode postar sua história neste site?
- . Quem pode visitar o Museu da Pessoa?
- . Você conhece outro museu? Como é este museu?
- . Com qual objetivo são criados os museus?

SEÇÃO DE VÍDEOS

Professor, abaixo, sugerimos algumas sugestões de vídeos disponíveis no site *Museu da Pessoa*:

a) “As criações do vovô “

Fonte: As criações do vovô. Museu da Pessoa Org. Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/video/as-criacoes-de-vovo-167067>. Acesso em: 06 de outubro de 2020.

b) “Tem tanta luta na minha história”

Fonte: Tem tanta luta na minha história. Museu da Pessoa Org. Disponível em: [Museu da Pessoa](#). Acesso em: 21 de outubro de 2020.

2ª Aula:

Objetivo: Mostrar aos alunos que a memória de uma pessoa é um ponto de vista sobre a memória coletiva. As memórias de uma pessoa ajudam a compor a memória de uma sociedade, pois toda memória traz traços culturais, históricos e sociais de um contexto coletivo.

Tempo previsto: 50 minutos

- . Convide os alunos para assistir a este vídeo do “Museu da Pessoa”:

Escola da vida

<https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/video/escola-da-vida-139532>

≥

Em seguida, converse com os alunos sobre o vídeo assistido:

- . O que são memórias?
- . Como podemos registrar nossas memórias?
- . Quais semelhanças você percebe entre a história de vida da narradora e a sua história?
- . O que você achou da história da Nádia Lima?
- . Quem são os personagens presentes na história?
- . Para você, as lembranças da Nádia são somente dela?
- . Você acha que as lembranças de uma pessoa, que testemunhou um fato que você viveu, são idênticas às suas lembranças? Por que?
- . Qual o fato mais marcante apontado pela narradora?
- . Imagine que você fosse a professora da Nádia na escola? Como você descreveria o fato que aconteceu aos 4 anos de vida da Nádia ?
- . Para você, por que a professora teve aquela reação diante da situação relatada por Nádia?
- . Qual foi o objetivo da Nádia em postar este vídeo?

3º aula:

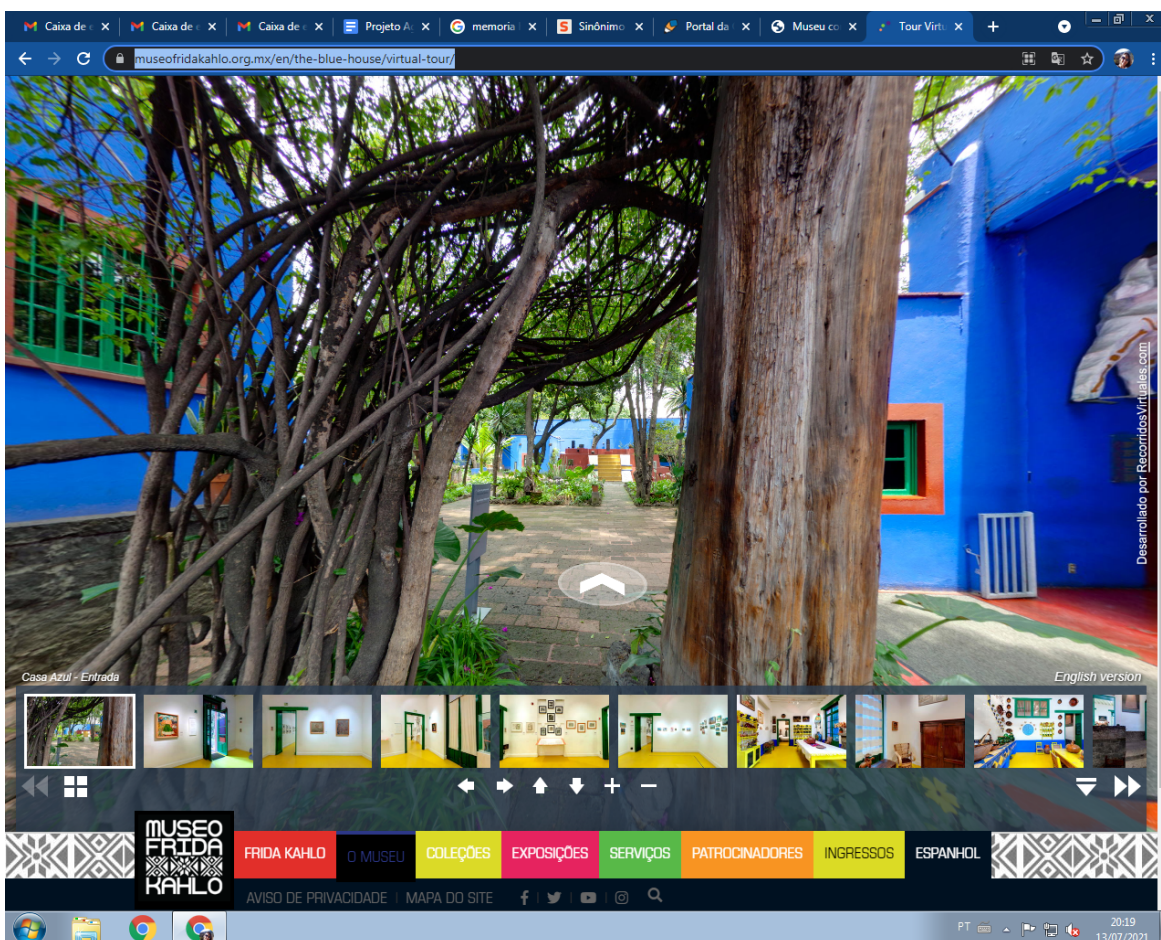
Tempo previsto: 50 minutos

Objetivo: Mostrar para os alunos algumas possibilidades de se registrar a memória e contar a história das pessoas.

1ª Etapa: 20 minutos

1 -Em uma sala de projeção, apresente para os seus alunos o museu de Frida Kahlo disponível no link: <https://www.museofridakahlo.org.mx/en/the-blue-house/>

Durante o tour virtual, incentive os alunos para que se atentem aos detalhes, à organização dos espaços, às cores e aos objetos expostos.



- . 2) Após o tour virtual, organize uma roda de conversa e explore o site do museu em busca de respostas para estas perguntas:
- . Onde se localiza este museu?
 - . Quem morou nesta casa?
 - . Quem foi Frida Kahlo ?
 - . Quais fatos marcantes aconteceram na vida dela?
 - . Quando este museu foi construído? Quem construiu este museu? Por que?
 - . Que tipo de objetos existem neste museu?
 - . Que tipo de vida você acredita que a Frida Kahlo teve?
 - . Você imagina uma história vivida neste lugar? Que tipo de história?
 - . Quais são as possibilidades de registro das memórias de uma pessoa.

Depois de ouvir a turma, lembre a todos que as memórias podem ser registradas através das escritas, de documentos, cartas, fotografias, objetos, entre outros.

Aula nº 4

Objetivo: Mostrar para os alunos que não é preciso, nem possível contar uma história de vida com fatos que precisam ser comprovados, pois podemos recorrer também à imaginação e à criatividade para narrar uma história de vida.

Etapa 1:

Tempo estimado: 15 minutos

Formar grupos de alunos e pedir que cada grupo:

- . Converse entre si e idealize a construção de um museu que conte a história deles e de sua sala de aula. O grupo deve responder a estas perguntas:
- . Quais objetos vocês colocariam neste museu?
- . Qual nome seria dado ao seu museu?
- . Escreva um convite para que as pessoas conheçam o seu museu.

Etapa 2:

Tempo estimado: 15 minutos

Organizar uma roda de conversa com a turma e seguir as orientações abaixo:

- . Cada grupo deverá contar para os colegas quais objetos foram selecionados para compor o seu museu e justificar a sua escolha.
- . Após cada grupo apresentar, pedir que um grupo conte a história de vida que inferiu a partir da montagem do museu do colega.
- . Neste momento, é importante mostrar aos alunos que eles não precisaram viver a história do colega para contá-la. A partir de algumas evidências do museu de cada grupo, eles podem deduzir a história de vida deles.

OFICINA Nº 3 : SUA HISTÓRIA CONTA

Esta oficina tem como intuito mostrar para os alunos que toda história de vida merece ser contada. Conforme Benjamin (1985), homens e mulheres colecionam experiências e não apenas vivências no decorrer de suas vidas. Essas experiências e vivências seguramente são dignas de serem contadas para outras pessoas. O autor ainda assegura que “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.” (BENJAMIN, 1985, p. 223).

Machado (2013) enfatiza essa asserção, quando revela que uma pessoa, que se considera comum, pode aprender a empregar determinadas estratégias discursivas e, assim, alcançar o interesse e a surpresa do leitor na presença de sua narrativa. Por mais pacata que uma vida pareça, não existe vida sem nenhum interesse. Apenas o fato de uma pessoa desfrutar de suas vivências e de suas experiências já lhe outorga o deleite e o desejo de contar de si.

1ª Aula:

Objetivo: Mostrar para os alunos que qualquer assunto, por mais simples que pareça, pode ser contemplado em uma narrativa de vida.

1º Momento: 10 minutos

- . Forme duplas com os alunos da turma.
- . Entregue uma revista usada para cada dupla.
- . Peça que cada aluno escolha aleatoriamente algumas palavras na revista.
- . Em seguida, cada dupla deverá escrever as palavras escolhidas em seu caderno.

2º Momento: 40 minutos

- . Divida a turma em grupos, de acordo com a disponibilidade de computadores na sala de informática.

. Peça aos alunos que acessem o site Museu da Pessoa e sigam esses passos:

- 1) Acesse a ferramenta “Explorar o acervo”.
- 2) Acesse a opção “Visite o acervo”.
- 3) Acesse a opção “Busca avançada” e digite uma das palavras escolhidas por ele.
- 4) Verifique se existe alguma história relacionada com a palavra sorteada.
- 5) Em seu caderno registre o título da história.
- 6) Agora o grupo vai ler junto a história ou assistir o vídeo.
- 7) O grupo escreverá um breve resumo sobre a história.
- 8) Esses procedimentos deverão ser seguidos com cada palavra sorteada e o professor poderá ajudar os alunos a encontrarem as histórias relacionadas com as palavras sorteadas, inclusive colaborando para que os estudantes apontem sinônimos para determinadas palavras.
- 9) Em seguida, peça aos alunos que falem para a turma qual foi a palavra escolhida e qual foi a história encontrada no site “Museu da Pessoa” que faz relação com a palavra.
- 10) Explique para os alunos que, a partir de uma situação frugal vivida, é possível escrever uma narrativa de vida

2ª Aula:

Objetivo: Inspirar os alunos quanto aos assuntos a serem abordados em suas narrativas de vida

. Conte para os alunos um breve fato que você considere marcante em sua vida. Em seguida, peça que cada um conte para a turma um fato relevante para eles.

. Faça perguntas que ajudem os alunos a elaborar sua narrativa. O professor pode perguntar: onde, quando, quem eram as pessoas envolvidas, qual foi o fato marcante, entre outras perguntas neste sentido.

. É importante que os alunos entendam que as narrativas não coincidem precisamente com os fatos ocorridos. Muitas vezes, recorreremos à nossa imaginação

e assumimos algum ponto de vista em relação aos fatos ocorridos. O professor deve salientar que é normal usar a nossa imaginação ao rememorar de algum fato.

OFICINA Nº 4 - A FOTOGRAFIA

A proposta dessa oficina é que os alunos produzam fotografias que ilustrem suas produções textuais. A fotografia pode ser mais um artifício complementar da narração das vivências e experiências dos alunos. É preciso fomentar a reflexão sobre a relação entre a linguagem e o ato fotográfico e ressaltar a expressividade latente que a fotografia possui. Além do domínio da técnica fotográfica, é importante que o aluno compreenda o papel da fotografia e perceba o caráter poético da fotografia numa perspectiva artística.

Quando uma pessoa se dispõe a fotografar, ela procura captar uma imagem que dissemine a sua intencionalidade e cause um impacto naquele que vê a sua fotografia. Como uma forma de linguagem, de acordo com Bakhtin (2002), o aluno pode produzir uma fotografia exprimindo uma mensagem e evocando sua intencionalidade.

Em conformidade com Kossoy (1989) e Benjamin (1987), esta oficina tem como objetivo capacitar o aluno para que recorra à criatividade e selecione um fragmento a ser fotografado. Para que isso aconteça, é preciso que o professor ajude o aluno a se preparar para o ato fotográfico. Também temos como propósito despertar a consciência de que a fotografia produzida pelo aluno imortaliza, de certa forma, o passado e faz conexão com o futuro. Este fenômeno acontece porque a fotografia carrega em si heranças culturais, sociais e históricas. Desta maneira, o aluno será incentivado, orientado e auxiliado a produzir fotografias que ilustrem as narrativas de vida deles.

1ª aula:

Tempo estimado: 50 minutos

Objetivo: Apresentar para os alunos algumas possibilidades de produção e leitura de uma fotografia.

1º Momento: 15 minutos

Apresente aos alunos esta página virtual:

<<https://razoesparaacreditar.com/fotografo-conta-historia-de-vida-das-pessoas-com-retratos-da-palma-de-suas-maos/>>

Caixa de entrada (2,316) x Projeto Agosto.docx - Docx x priscila-ribeiro-marques-co x Sinônimo de Demonstrar - x F Fotógrafo conta a história x +

razões para acreditar INSPIRAÇÃO SOCIAL SUSTENTABILIDADE EDUCAÇÃO ETC VOAA 99

FOTOGRAFIA

Fotógrafo conta a história de vida das pessoas através da palma de suas mãos

POR REDAÇÃO RPA ABRIL 5, 2017

Curtir 0

MARCAS QUE NOS APOIAM

Quer receber boas notícias todas as manhãs?

O Seu Endereço de E-mail Assinar

f 1,102,320 Fãs

3,608,758 Seguidores

25,464 Seguidores

11,200 Inscritos

+ LIDAS

Uma vida com vitiligo: da

Mostre que neste site há um fotógrafo libanês, cujo nome é Omar Reda, que se empenha em contar a história de vida das pessoas através da palma de suas mãos. Ele reúne, no site, as fotografias de mãos de pessoas de várias regiões do mundo e, através dessa fotografia, tenta contar a história de cada um.

Ao explorar o site, é importante que o professor favoreça a reflexão e a compreensão sobre o poder de uma fotografia. Deve-se almejar também que o aluno compreenda que, ao fotografar, ele pode imprimir um toque singular e intencional em sua produção. Através das fotografias expostas no site, o aluno pode inferir que uma simples fotografia é capaz de desvelar uma história de uma vida.

Ao apresentar o site, o professor pode pedir que o aluno escreva um pequeno parágrafo inferindo a história de vida de cada par de mãos exibido na página virtual.

2º Momento:

Tempo previsto: 10 minutos

- . Exiba o vídeo: “Canon: O resgate da memória por meio da fotografia” disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F9icWzVWTGY>>
- . A seguir, pergunte aos alunos o que eles entenderam do vídeo.
- . Peça que eles destaquem as fotografias presentes no vídeo e expliquem qual a importância que eles percebem que estas fotografias têm para para as pessoas do vídeo.
- . Explique a importância da fotografia para o registro de fatos, para o resgate de memórias e para se transmitir uma ideia.

3º Momento:

Tempo previsto: 15 minutos

- . Acesse o site “La voix de mês blessures

Disponível em <http://lp.msf.ch/2017/09/migration/index_fr.html>.

The screenshot shows a web browser displaying a website with the following content:

- Navigation menu:** Por quê?, Eventos, As fotos, Saber mais.
- JORNADA DE ALI:**

Meu nome é Ali e quando eu tinha 18 anos, fugi do Afeganistão com meu pai sob a ameaça do Talibã. Mas mesmo chegando ao Irã, essa região não era segura. Então decidimos fugir para a Europa. Nossos caminhos se separaram durante uma alteração na fronteira turca e eu ainda não encontrei meu pai desde então.

“MEU PASSADO É UM FARDO DIÁRIO QUE PESA NA...”
- JORNADA DE CHRISTIANA:**

Meu nome é Christiana e sou da Nigéria. Meu primeiro voo me levou da Nigéria para a Líbia, durante o qual meu marido quase morreu no deserto. Três anos depois, quando eu estava grávida de oito meses, a guerra civil na Líbia nos obrigou a fugir para a Itália em um pequeno barco.
- Quote:** “NOSSA VIDA PACÍFICA SE TRANSFORMOU EM UM COTIDIANO CHEIO DE MEDO”

Utilize a ferramenta da tradução para o português e projete na tela.

- . Explore o site junto com a turma.

- . Organize uma roda de conversa e faça perguntas como:
- . Qual é o objetivo do site?
- . Por que aquelas fotos estão ali?
- . Qual é a relação das fotos com os textos?
- . Ao final da aula proponha aos alunos que reflitam e planejem fazer fotos alusivas à história de vida dele. Estas fotografias poderão ser produzidas até o final do desenvolvimento desse projeto. Neste ínterim, o professor pode apresentar aos alunos textos ou sites que contenham dicas e técnicas para ajudá-los a produzir fotografias com qualidade.

Aula nº 2

Objetivo: Orientar a produção de fotos para compor a narrativa de vida

Tempo previsto: 50 minutos

- . Orientar os alunos quanto à produção da fotografia para ilustrar sua narrativa de vida.
- . O professor deve explicar ao aluno que ele precisará planejar e elaborar a produção de sua fotografia, levando em conta as diversas possibilidades de enfoques e perspectivas para uma foto. Além disso, o aluno deve estar consciente de que esta produção traz consigo o olhar, a bagagem cultural e a intencionalidade de quem a produz.

1º Momento:

Organizar uma roda de conversa para discutirem as seguintes perguntas:

- a) Qual é o significado da fotografia em sua vida?
- b) Que tipo de uso você faz da fotografia? Para você qual é a função da fotografia?
- c) Quais são as habilidades e aparatos que você acredita que uma pessoa deve procurar desenvolver para produzir uma fotografia?
- d) Como você pode produzir uma fotografia que ajude a contar a sua história?
- e) Quais os preparativos e estratégias você acha necessário para que a fotografia transmita uma mensagem para aquele que a vê.
- f) O que é a linguagem fotográfica?

2º Momento:

Convide os alunos a conhecerem o site “Incrível Club” disponível em: [15 Fotos que contam histórias comoventes sem usar só uma palavra / Incrível \(incrivel.club\)](http://15.Fotos.que.contam.histórias.comoventes.sem.usar.só.uma.palavra/Incrível(incrivel.club))

Este site apresenta quinze fotografias que, por si só, conseguem transmitir emoções e contar histórias, sem o uso de palavras.

Depois de explorar o site os alunos poderão responder às seguintes questões:

- a) Qual é a impressão que você teve ao ver as fotografias expostas?
 - b) Qual mais chamou a sua atenção? Por que?
 - c) Você achou estas fotografias iguais às que você vê em seu dia-a-dia? Por que?
 - d) Para você existe alguma diferença entre a fotografia com função de documentar e a fotografia para uso artístico?
 - e) Que tipos de escolhas um fotógrafo pode fazer para fotografar?
 - f) Como você pensa em retratar a sua história de vida através de uma fotografia? Existe uma paisagem, um objeto, uma pessoa ou um fragmento que representa a temática do seu texto?
 - g) Quais conhecimentos você possui sobre a técnica de fotografar?
 - h) Sob seu ponto de vista, que tipo de intenções pode ter uma pessoa que produz uma fotografia?
 - i) Que tipo de dispositivo você costuma usar quando quer tirar uma fotografia?
- Ao final desta dinâmica, o professor pode propor aos alunos que tirem uma fotografia que ilustra sua narrativa.

Aula nº 3

Objetivo: Colaborar com a reflexão sobre a produção fotográfica

1º Momento:

Organizar uma dinâmica, através da qual os alunos apresentem seu registro

fotográfico das fotografias produzidas. Os alunos responderão as seguintes perguntas:

- a) Qual é a impressão que você teve em relação à fotografia apresentada?
- b) Para você, qual é o tema da narrativa de vida que esta fotografia ilustra? Por que?

. Após a apreciação e a análise das fotografias, o grupo poderá dialogar sobre as apresentações das fotografias e suas expressividades. Críticas, sugestões e comentários poderão ser apresentados neste instante.

. Após essa dinâmica, o aluno poderá refazer sua fotografia, se achar necessário.

. Após a fotografia final, o aluno deverá planejar a composição do texto e da fotografia.

OFICINA Nº 5 - CONHECENDO O GÊNERO NARRATIVA DE VIDA

Uma das intenções desta oficina é propiciar a oportunidade para que os alunos ampliem seu repertório em produção textual, ao refletir sobre as características da linguagem escrita - em específico do gênero narrativa de vida. Para isso é preciso que, a princípio, compreendam a proposta defendida por Bakhtin (1997) de que cada esfera da atividade humana elabora um gênero de discurso. Esse gênero mantém características peculiares, como a estrutura e seu funcionamento em determinada atividade social, com intenções, funções, características e necessidades peculiares, ou seja, particularidades que se modalizam de acordo com seus contextos de produção e recepção.

Na proposta desse projeto de letramento, a reflexão se dará em relação ao gênero narrativa de vida. Nessa oficina específica, o professor pode investigar os conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero, deve encorajar o aluno a descobrir as evidências que o identificam, no que se refere ao contexto de produção, tema, construção composicional e marcas de estilo.

A partir desta oficina, é crucial que os alunos tenham a compreensão do que pode ser dito em um gênero de vida e quem pode ser o eventual leitor de sua produção textual. No decorrer de seu trabalho, esse aluno vai ampliando o domínio sobre o gênero, ao obter condições de refletir sobre todo o processo e de construir um percurso de autoria textual. Esse percurso deve pressupor as etapas essenciais para se produzir um texto:

É bem relevante refletir também sobre o planejamento desta produção textual. O aluno deve pensar sobre o que vai escrever, levando em conta a intencionalidade, o leitor, a esfera de circulação, as particularidades do gênero, considerando, inclusive, os recursos discursivos, textuais e linguísticos que poderão ser empregados nessa produção.

Para que o planejamento obtenha êxito, é preciso que o aluno faça previamente o esboço do texto. Ao fazer esse rascunho, ele terá a oportunidade de reler e reescrever o texto sempre que achar necessário.

Após o esboço, as produções textuais poderão ser lidas pelos colegas, oportunizando assim a revisão e a reflexão sobre a escrita dele mesmo e a dos colegas.

1ª aula

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivo: Averiguar os conhecimentos prévios dos alunos no tocante ao gênero narrativa de vida.

Atividades:

O professor pode explorar os conhecimentos prévios sobre a narrativa de vida, através de perguntas tais como:

- . Já escutou alguém contar sua história de vida?
- . Em que circunstâncias do dia-a-dia falamos sobre nós mesmos?
- . Você sabe como são chamados os textos produzidos para falar de nós mesmos?
- . Vocês já leram a história de vida de alguém? Onde vocês leram?
- . Por que uma pessoa escreve sobre sua história de vida?
- . Com qual objetivo um leitor pode buscar uma narrativa de vida?
- . Quando uma pessoa conta sua história, que tipo de palavras são utilizadas normalmente? O verbo é usado em qual modo e tempo?
- . Para você, qual é a diferença entre narrativa de vida, diário, relato de memórias, autobiografia e biografia?

2ª aula

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivo: Permitir que os alunos tenham conheçam diferentes textos escritos do gênero narrativa de vida

- * Explique aos alunos que este texto encontra-se no site “Museu da Pessoa”.
- * Leia o texto e responda as questões a seguir em seu caderno:

A escola na minha vida

Autor: Mariana Abeizzi

Publicado em: 03/03/2017

“Meu nome é Mariana Kaori Abeizzi, tenho 18 anos e nasci em Indaiatuba, porém com um ano de vida mudei para o Japão com os meus pais, onde eu vivi a maior parte da minha infância.

Iniciei a escola com 4 anos, a minha primeira escola foi uma escola japonesa, era difícil o convívio, pois a cultura e a educação eram bem distintas, porém foi fácil a minha adaptação. Nessa escola aprendi muito sobre o desperdício da comida, mesmo eu sendo uma criança eu era obrigada a comer até não faltar nenhum grão no prato, não importava se eu ia levar duas horas para comer.

Logo depois fui para escola brasileira, que concluí o meu ensino fundamental. Nessa escola as crianças sendo brasileiras foi mais fácil a minha interação. E tenho amigos até hoje dessa época, porém a maioria mora longe.

Voltei para o Brasil e comecei a frequentar escola pública, fiz muitas amizades e aprendi muita coisa. O meu ensino médio estudei em uma escola que era de período integral, essa escola foi umas das que mais marcou a minha vida. Quase todos os dias eu pensava em desistir da escola de período integral e mudar para uma escola regular, pois não era tão simples estudar nove horas e voltar para casa e ter que fazer trabalhos e continuar estudando. Mas nessa escola eu aprendi a ser confiante e forte, que não podemos desistir de algo só porque está sendo difícil.

Ao longo do meu ensino médio pensei muito em que curso eu escolheria, pois queria me sentir realizada com a minha profissão e estar fazendo o que eu mais gosto de fazer que é ensinar, ajudar as pessoas em geral. Então veio o curso de pedagogia, que era um sonho desde criança.”

Disponível

:<<https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/a-escola-na-minha-vida-122112>>

. Pedir aos alunos que respondam às seguintes perguntas:

- 1º) Quem está contando a história no texto? Quem viveu esta história?
- 2º) Qual o assunto tratado no texto? Esta história se parece com alguma situação que você já viveu?
- 3º) Para quem a autora escreveu este texto?
- 4º) Qual é o objetivo do texto?
- 5º) Alguma parte te chamou atenção? Qual? Por quê?
- 6º) Quais sentimentos esta história despertou em você?
- 7º) As lembranças que apareceram na história é parecida com algo que aconteceu em sua vida?
- 8º) Você acredita que existem acontecimentos em sua vida que mereçam ser escritos e divulgados?
- 9º) Quem é o narrador deste texto?
- 10º) Quem é o personagem principal?
- 11ª) Escreva trechos do texto em que o narrador emite sua opinião ou manifesta algum tipo de opinião.

3ª aula

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivo: Conhecer as possibilidades de contexto de produção do gênero narrativa de vida.

O professor deve pesquisar textos de narrativa de vida que circulem em diferentes contextos. Em seguida, dividir a turma em grupos e distribuir os textos e/ou vídeos para os grupos.

Cada grupo responderá às seguintes perguntas:

- . Quem é o autor do texto que você leu?
- . Quem é a pessoa que está contando sua história de vida no vídeo?
- . Onde estes textos podem ser encontrados ?
- . Por que uma pessoa escreve, canta ou publica a história de sua vida?
- . Qual é o objetivo de uma pessoa que procura ler e conhecer histórias de vida das pessoas?

Destacamos aqui alguns vídeos que podem ser utilizados e se encontram nos seguintes sítios e referências:

* Vídeo com a música Marvin, dos Compositores: General N. Johnson / Jose Fernando Gomes Dos Reis / Ronald Dunbar / Sérgio De Britto Álvares Affonso, interpretada pelo grupo musical Titãs, Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fahcxbWtSV8>

. Vídeo com o depoimento de Luís Inácio Lula sobre sua história de vida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qgU3h1eQhkk>

. Um trecho do filme: Forrest Gump, dirigido por Robert Zemeckis

. Livros ou textos que contenham narrativas de vida. Uma boa dica é acessar o site: Museu da Pessoa.

4ª aula

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivo: Permitir que o aluno perceba as particularidades do gênero narrativa de vida no que se refere à sua composição.

1º Momento:

Tempo previsto: 10 minutos

Entregar para cada aluno um exemplar do texto: “A bonequeira do Vale do Jequitinhonha”, História de Isabel Mendes Cunha, publicada em 21/01/2008 no site Museu da Pessoa.

Leia o texto e responda as questões a seguir:

A bonequeira do Vale do Jequitinhonha

“Quando minha mãe ia trabalhar, fazendo as peças de barro, meu pai “ponhava” os filhos maiores e levava para a roça, para ajudar a trabalhar na roça. Eu era a “mais pequena”: sete para oito anos. Eu ficava para olhar aqueles meninos de colo que a minha mãe criava, sabe? Para ela poder trabalhar.

Eu tinha muita vontade de brincar com boneca. Vivia falando em boneca, mas eu não sabia como é que era. Nesse tempo, essas bonecas que hoje em dia tem de

plástico, de louça, e de massa e tudo o que tem, nesse tempo, lá para as roças, para a gente, não existia. Ninguém ouvia falar nisso. Eu ouvia falando em boneca, eu “ponhava” era sabugo de milho. Meu pai colhia os milhos, debulhava para dar às criações. Eu guardava aqueles sabugos, enrolava um pedacinho, retalhinho de pano na cintura. Ou, então, um pedacinho de papel. E falava que era boneca. Eu falava: “Boneca deve ser assim.”

Depois, via a minha mãe mexendo, fazendo o barro, puxando assim, montando aquelas vasilhas. Aí, eu falava: “Eu vou fazer uma bonequinha de barro, para eu brincar.” Minha mãe pega esse barro e mexe com ele assim. E eu vou é fazer boneca. Fazendo a imaginação, fazendo a experiência. Aquele barro lá era difícil de achar onde que nós morávamos. Era meio difícil na fazenda em que nós morávamos, era meio difícil.

E a minha mãe brigava quando a gente ia apanhar um bolinho de barro, fazer um brinquedo. Ela brigava com a gente. Ela ralhava com a gente, porque ela estava assando o barro dela, que o barro estava difícil. Quando ela saía, que ela ia lá almoçar, ia fumar um cigarro, eu pegava um bolinho de barro e escondia. A hora em que o menino dormia, eu botava o menino na cama, o menino deitava no meu colo. Dormia, eu botava na minha cama para dormir, e ia fazer a bonequinha.

E eu falei: “Vou fazer a boneca.” Sem nunca saber que ia fazer de barro, a gente fazia a boneca de barro, né? Fazia aquelas bonequinhas, pequenininhas. Aí, enchia de gosto de ter aquilo para mim!

Eu nem tinha mais sono para ir dormir de noite. Vontade de o dia amanhecer logo para eu cuidar das minhas bonequinhas. Fazendo escondido. Quando ela viu, valha-me Deus! Ela brigava e ralhava com a gente. Quando ela ia colocar no forno, eu vinha com aquelas coisinhas na mão, em roda do forno, para ela colocar junto com as peças dela. “Sai daqui, menina! Você vai quebrar minhas vasilhas aqui, minhas coisas aqui.” “Oh, mãe, põe num cantinho? Põe num cantinho!” Ela, eu acho que ficava com dó da gente, e colocava junto com as peças dela. No outro dia, quando ela levantava para ver as peças, eu tinha levantado primeiro e estava esperando ela levantar para tirar as peças dela e para eu tirar. Aquilo, para mim, gosto demais que eu tinha. Vixe!”

Disponível

em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/a-bonequeira-do-vale-do-jequitinhonha-44559>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

2º Momento:

Tempo previsto: 20 minutos

Orientações

Divida a turma em duplas, para que cada aluno responda em seu caderno as perguntas indicadas. Em seguida, alguns alunos poderão ler suas respostas para a turma.

Perguntas sugeridas:

- 1) Quem escreveu o texto que você leu?
- 2) Qual é a relação do título com o texto? Qual outro título você daria ao texto?
- 3) Onde este texto foi publicado?
- 4) Para quem esse texto foi produzido?
- 5) Com qual objetivo esse texto foi veiculado?

- 6) Agora, marque a opção que identifica como essa narrativa de vida foi estruturada:

() Descrição sobre a sua infância em ordem cronológica
() Descrição de alguns aspectos de sua infância e avaliações pessoais sobre a mesma
() Descrição de sua infância, narração de fatos que marcaram sua infância e alguns comentários pessoais.

- 7) Quem é o personagem principal do texto? Justifique a sua resposta.

- 8) Por qual motivo, você acha que a menina fazia suas bonecas escondido?

9) A infância da Isabel parece com a sua infância? Ou com a infância de seus pais? Em quais aspectos era parecida ou diferente?

10) Que tipo de vida você acha que a Isabel teve ou tem?

11) Quais elementos da história te fizeram deduzir o estilo de vida dela?

12) Marque F (Fato) ou C (Comentário):

(F) “Eu guardava aqueles sabugos, enrolava um pedacinho, retalhinho de pano na cintura.”

(C) “Aí, enchia de gosto de ter aquilo para mim!”

(C) “Vontade de o dia amanhecer logo para eu cuidar das minhas bonequinhas.”

(C) “Ela, eu acho que ficava com dó da gente.”

(F) “Fazia aquelas bonequinhas, pequenininhas.”

5ª aula

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivo: Colaborar para que o aluno conheça as marcas do estilo do gênero narrativa de vida.

1º Momento:

Tempo previsto: 10 minutos

Os alunos receberão o exemplar e farão a leitura do texto “Minha Infância Arteira”, publicado em 17 de agosto de 2020 no site: Museu da Pessoa, da autora: Liana Holanda, disponível em :

<<https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/minha-infancia-arteira-173112>>

“Minha infância arteira”

“Meu nome é Vanessa Costa de Souza, nasci em Diadema, Grande ABCD, São Paulo, no Hospital de Diadema, na Av. Alda, no dia 28 de Agosto de Deus, ou

melhor, de 1987, às 10h30, não sei se da manhã ou da noite, pois minha mãe não lembra e no registro só consta apenas às 10h30. Eu prefiro acreditar que foi da noite, porque assim justifico minha pele bronzeada e escura, diferente dos meus pais e avôs, mas que também era sempre lembrada pela minha bisavó (Tereza Luzia). Ela, uma mulher pernambucana, mãe da minha avó paterna, como raízes da mãe dela, índia pegada no mato, no laço, pelo meu tataravô - história que minha mãe, também conta, que eu herdei as raízes indígenas de nossa família - que de ambos os lados, tanto do meu pai como da minha mãe, foi uma mistura de índios com os europeus portugueses e espanhóis.

Minha mãe (Maria Vicentina), mineira do Vale do Jequitinhonha, uma das 12 crianças dos meus avós, (Honorina e Sebastião), também nascidos e criados no Vale do Jequitinhonha e descendentes de índios e bandeirantes. Meu pai (Natanael), paulista da Vila Mariana, filho do meio dos três dos meus avós (Maria de Lurdes e Elias). Minha avó, a filha mais velha, nascida no Pernambuco, mas criada em vários lugares do Brasil, pois meus bisavós eram nômades e estavam sempre em um lugar diferentes, para trabalharem na terra, no cultivo. Do meu avô Elis, não sei quase nada, apenas que o maior sonho dele era ser pai de uma menina e que foi assassinado em um assalto na antiga Rua 1, que liga Diadema/Santo Amaro, hoje é a atual Rua dos Marimbas/ Pantanal, Guacuri. Antes de realizar o sonho, quando meu pai tinha apenas 9 anos, no dia 19 de abril, dia do aniversário do meu tio mais velho e dia do índio, meus avós não estavam em uma fase boa do relacionamento e minha avó (Lurdes), viúva com três filhos pequenos, ainda foi investigada por um tempo como suspeita do assassinato. Eles moravam na Av. Alda, nº 954, casa que eu também nasci, brinquei e cresci até os 14 anos.

Uma história que sempre me contavam é que, uma vez, uma luz muito forte estava próxima do meu bercinho e que era o vovô Elis vendo sua tão sonhada menininha. Nasci, brinquei e me criei até o início da adolescência na casa da Av. Alda, nº 954. Não tinha irmão, nem amigos e nem podia brincar na rua porque era uma avenida movimentada. Me sentia muito sozinha e meu sonho era ter uma irmã. Como eu não tinha, então, imaginava que as plantas e animais eram meus irmãos, que eu tinha poderes de controlar as forças da natureza. Nossa casa tinha um

quintal enorme cheio de terra, plantas e cachorros e, às vezes, principalmente no meu aniversário, vinham crianças para brincarmos.

Eu fui uma criança com muitos problemas de saúde (pés e pernas tortas pra dentro, língua presa, crises de pneumonia, hepatite, hiperatividade e etc.), mas mesmo assim era super agitada, inquieta e estava sempre inventando, sempre me chamavam de arteira por onde eu passava. Passei boa parte da infância em hospitais com acompanhantes que quase nunca eram meus pais, mas primas, tias, amigas da minha mãe e enfermeiros(as), pediatras, psicólogos, ortopedistas, fisioterapeutas e etc. Devido ao trabalho dos meus pais, eles não acompanharam minha infância, sendo mais presentes a minha bisá Tereza e primos por parte de mãe, que vieram morar conosco por falta de condições financeiras dos pais deles, pois tinham muitos irmãos.

Meus pais ocupavam o meu tempo nas aulas de danças (ballet, jazz), natação, momentos de lazer em parques, praia, viagens para Minas Gerais, e principalmente, cinema e filmes em família. Todos os dias de folga íamos eu e meu pai na locadora da esquina, na rua Japão, e assim passávamos o fim de semana com Esqueceram de mim, Free Willy, Rei leão, História sem fim, Gasparzinho, Rambo, Predador, 007, Indiana Jones, RoboCop, Forest Camp e muitos outros.

Na escola, eu sempre me sentia perdida, DIFERENTE, não teve um semestre ou ano que eu não fiquei de recuperação, posso dizer que só aprendi a ler na adolescência com contato com as artes dramáticas. O fato de eu me sentir muito diferente das outras crianças e pessoas desde criança, me encaminhou para as artes, as quais eu também fui muito influenciada desde pequena, pois quando lembro da minha infância, os únicos momentos que eu me sentia aceita, momentos que eu podia ser eu, eram dançando, cantando, brincando de ser artista. Minha brincadeira preferida, ser estrela de Hollywood, cantar ópera para minha bisá, fazer ela e os outros rirem das minhas atrapalhadas e peraltices. Minha bisá sempre dizia que meus pais iriam ganhar muito dinheiro se me levassem para a TV, em programas como o Raul Gil, Silvio Santos, GUGU. Ela de fato era a única na minha vida que me levava a sério e acreditava em mim.

Uma figura muito importante que fez parte da minha infância e faz parte até hoje são os palhaços. Eles e elas sempre traziam uma alegria e magia muito linda e

memorável na minha vida, estavam sempre presentes em meus aniversários e era muito incrível, pois eles chegavam do nada e iam embora do nada e com eles vinham as crianças, meus primos, as brincadeiras e eu me sentia a pessoa mais importante do mundo e tinha certeza de que quando eu crescesse eu queria ser daquele jeito, ser um presente na vida de alguém, pois é assim que eu vejo a arte do palhaço e é assim que eu me sinto quando estou de palhaça, profissão que eu lutei e luto até hoje para respeitarem.

Minha essência, minha raiz, a Vanessa criança vive em cada gesto da minha palhaça. Minha infância tem muitos cheiros, dos perfumes e cremes da minha bisá, do hospital, da terra do quintal, de bexiga, tem som de latido misturado com minha bisá cantando “atirei o pau no gato” com o papagaio ou gritando “NESSA!!!” que é como me chamavam, som de entrada de filme da Universal, acompanhado com o calor do abraço dos meus pais no nosso momento de família. Vejo que tudo que vivi na infância me impulsionou para acreditar que a arte é o melhor caminho para ensinar, pois todas as limitações que diziam que eu tinha foi superada com a ajuda das artes.

Perguntas:

- 1) Quem é o autor do texto que você leu?
- 2) Com qual objetivo este texto você acredita que este texto foi produzido?
- 3) Onde ele foi publicado?
- 4) Qual é a relação do título com o texto?
- 5) Qual é a personagem principal do texto?
- 6) Marque verdadeiro ou falso:
 - () Os fatos relatados seguem uma ordem cronológica dos fatos.
 - () Este é um texto que tem a única finalidade de fazer descrições.
 - () O texto contém apenas fatos acontecidos.
 - () O tempo verbal preponderante no texto é o presente do indicativo.
 - () A história é contada na primeira pessoa do singular.
- 7) Escreva algumas descrições que você encontrou no texto.

8) Como era a infância da Vanessa? Cite um fato que você considera como relevante em sua infância?

9) Quais as principais características da Vanessa?

10) Sublinhe no texto as frases que indicam os narração com a cor vermelha, e as descrições com a cor azul. Por que você acha que predomina mais um tipo de texto? Que tipo é este?

11) Destaque trechos do texto em que o autor tem como objetivo convencer o leitor de suas ideias ou da veracidade de sua história?

12) Marque com um x as palavras ou expressões que sugerem o ponto de vista da autora:

() “Eu prefiro acreditar que foi da noite”

() “Minha avó, a filha mais velha, nascida em Pernambuco, mas criada em vários lugares do Brasil.”

() “Nossa casa tinha um quintal enorme cheio de terra, plantas e cachorros.”

() “Quando lembro da minha infância, os únicos momentos que eu me sentia aceita, momentos que eu podia ser eu, eram dançando, cantando, brincando de ser artista.”

13) Escreva alguns verbos que aparecem no texto e que estão na primeira pessoa do singular? Para você, por que aparece a primeira pessoa no texto?

14) As ações indicadas nesses verbos estão:

() no presente () no passado () no futuro

15) Quais palavras ou expressões indicam lugares? Que tipo de lugares são esses? Por que você acha que as palavras ou expressões que indicam lugares aparecem neste tipo de texto?

16) Sublinhe no texto com os trechos que indicam fatos e circule os trechos que trazem algum comentário.

OFICINA Nº 6: ESCREVENDO UMA NARRATIVA DE VIDA

O propósito desta oficina é fazer o movimento preconizado por Kleiman (2007) a partir da prática social para o conteúdo, buscando assim a resposta para a pergunta estruturadora do planejamento das aulas, sobre quais os textos são significativos para o aluno e para sua comunidade. Na proposta deste projeto de letramento, o gênero discursivo elencado é a narrativa de vida, e tendo como pressuposto o caráter dialógico, reúne um conjunto de estratégias metodológicas que contribuem para um trabalho proveitoso e significativo com a escrita.

Nesse momento, os estudantes serão capazes de reconhecer os recursos primordiais para escrever seus textos, tendo como base as leituras e conhecimentos de outras narrativas de vida que foram apresentadas no decorrer da iniciativa desse projeto. No decurso dessa oficina, um dos objetivos é nortear os alunos para a aprendizagem do uso do gênero discursivo narrativa de vida, através do desenvolvimento de habilidades específicas, levando-se em conta a formação de alunos atuantes e conscientes no que diz respeito aos processos da leitura e da escrita como práticas sociais. A expectativa é favorecer o uso factual da língua, através desse gênero de discurso, promovendo o uso de competências e habilidades que permitam compreender e elaborar textos em circunstâncias reais.

1ª aula

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivo: Sensibilizar o aluno quanto à importância da escrita de sua narrativa de vida. Relembrar os aspectos importantes que devem estar presentes em uma narrativa de vida

1º Momento: 10 Minutos

Exibição do vídeo: Poema “Crônica do Tempo” recitado por Rolando Boldrin

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FzCU1AGhaq4>>

- . O que acharam da história?
- . Quais semelhanças com uma narrativa de vida?
- . Quais sentimentos este vídeo despertou nos alunos?

2º Momento: 40 minutos

- . Organize uma roda de conversa com os alunos e faça uma reflexão com eles sobre:
 - . A existência de várias formas de registrar nossa memória e história.
 - . A importância da história de todas as pessoas.
 - . O papel da escrita da narrativa de vida e da fotografia na conservação de nossa memória.
 - . Após estas reflexões, convidar os alunos para pensar sobre a escrita de suas narrativas de vida.
 - . Incentivar que cada aluno pense também na produção de uma fotografia para ilustrar a sua história.
 - . Reforçar que essa produção será exposta e lida por toda comunidade escolar em um evento a ser programado pela escola. Poderá também compor um livro, um site, o blog da escola, ou outras redes sociais, seguindo as orientações legais para que isso aconteça.
 - . Para ajudar os alunos a planejarem a escrita de sua narrativa de vida, convide-os a responder às seguintes perguntas em seus cadernos:

1) Marque com um x quais aspectos você acha importante considerar em sua escrita. Justifique.

<input type="checkbox"/>	Inventar uma história que traga uma lição de vida.
<input type="checkbox"/>	Criar um título que motive a leitura de seu texto
<input type="checkbox"/>	Considerar onde o texto será divulgado
<input type="checkbox"/>	Trazer identificações, tais como, nomes de pessoas e de lugares.
<input type="checkbox"/>	Escrever sobre impressões, sentimentos e opiniões.
<input type="checkbox"/>	Usar estratégias que motivam o interesse do leitor
<input type="checkbox"/>	Empregar verbos no pretérito

	Escrever na primeira pessoa.
	Escolher fatos e situações que marcaram sua vida, de acordo com a opinião dos outros.
	Escolher fatos e situações que marcaram sua vida, de acordo com a sua opinião.
	Escrever apenas fatos que podem ser comprovados ou que foram testemunhados por alguém.
	Dividir o texto em parágrafos : introdução,desenvolvimento e conclusão.

Considerando todas as narrativas de vida lidas até agora, o professor poderá dialogar com a turma e procurar levá-la a refletir sobre as características da escrita de uma narrativa de vida. A seguir sugerimos algumas perguntas que podem colaborar com a reflexão dos alunos:

- Quais cuidados devemos ter na escrita da narrativa de vida a partir de uma lembrança? Como deve ser iniciado o texto?
- Como selecionar o que será escrito?
- Que tipo de linguagem utilizar?
- Como deve ser a estrutura do texto?
- Quais informações são essenciais?
- Qual a relação entre o fato real, o imaginado e a interpretação dos fatos em uma narrativa de vida?
- Quais marcas linguísticas são próprias para a progressão e a articulação do texto?
- Que tipos de assuntos podem ser retratados nas narrativas de vida?
- Como os sentimentos e as emoções transparecem na narrativa de vida?
- Qual é o objetivo das narrativas de vida?
- Para quem são escritas as narrativas de vida?
- Existe título? Como escolher um título para uma narrativa de vida?
- Que tipo de fotografia é capaz de ilustrar sua narrativa de vida?
- Como se dá a resignificação da narrativa de vida para a fotografia?

2ª aula

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivo: Escrita inicial da narrativa de vida

. Explique para os alunos que, nesta aula, eles começarão a escrever a narrativa de sua vida. Para isso, o professor deverá retomar com eles a estrutura do gênero narrativa de vida e orientar quanto ao planejamento do texto. Nesse planejamento, o aluno deverá refletir sobre: quais são os personagens que serão retratados, que tipo de narrador, onde e quando aconteceu, como aconteceu, quem será o leitor da sua narrativa de vida, qual título seria apropriado para o seu texto, que tipo de linguagem pode ser utilizada em seu texto.

É imprescindível ressaltar que neste texto, o aluno poderá expressar suas opiniões e manifestar seus sentimentos e emoções. Ele pode também utilizar de estratégias para cativar o interesse da pessoa na leitura do texto, recorrendo à sua imaginação e criatividade.

Neste momento, o aluno deverá ter a produção de sua fotografia também. É importante ressaltar que esta fotografia tem a intenção de ilustrar o texto, ao fazer uma conexão entre a narrativa de vida e a fotografia. O aluno deverá ser orientado a inserir sua fotografia em sua produção.

O professor pode incentivar a elaboração de um roteiro com os tópicos que os alunos considerem essenciais na escrita de suas narrativas de vida. Para ajudar na elaboração do roteiro, o professor pode citar ou reler algumas das narrativas que foram trabalhadas anteriormente. A partir deste roteiro, o aluno começará a escrever a sua narrativa de vida. O professor pode marcar a data para que os alunos levem a primeira versão do texto.

Abaixo segue uma sugestão de questionamentos que podem subsidiar o roteiro:

. Quais foram os fatos mais marcantes em sua vida que você acredita que mereçam ser retratados?

- . Como contar esses fatos?
- . Qual sequência cronológica você utilizará em sua narrativa?
- . Quais pessoas (personagens) estão envolvidas?
- . Como você pode descrever os espaços, as pessoas e os demais objetos em sua narrativa?
- . Quais sentimentos e emoções este fato provocou em você?
- . Qual é a sua intenção ao escrever sua narrativa de vida?
- . Qual impressão você quer causar no leitor?
- . Quem é o narrador de seu texto?
- . Quais tipos de marcadores temporais você pode utilizar em sua narrativa de vida?

OFICINA Nº 7 - Revisão e escrita da versão final

O objetivo desta oficina é colaborar para que o aluno consiga fazer uma análise reflexiva de seu texto e alcance seu desígnio comunicativo. Subtende-se que um escritor revise constantemente seu texto ao longo de sua produção, quando ele faz a releitura do mesmo, em busca da adequação aos seus intuítos e à sua aspiração. As ações de planejamento, escrita e revisão precisam acontecer recorrentemente, pois figuram como etapas essenciais do complexo processo de produção textual. Sendo assim, nessa etapa serão imperiosas as ações acuradas de leituras, revisões, releituras e reescritas .

Na proposta deste projeto de letramento, além da revisão individual, difundimos também a ideia de revisão e de correção do texto de forma interativa, em uma comunidade de aprendizagem, permitindo assim que os alunos sejam também agentes de letramento, através do diálogo, do trabalho colaborativo e da construção de novas competências (KLEIMAN, 2007, p. 21). Assim, em conjunto com os colegas, através de estratégias que permitam esta interação, o aluno pode refletir sobre sua produção, fundamentado nas opiniões, sugestões e críticas dos colegas de turma.

O aluno deverá atentar para pontos relevantes durante a revisão. Ele deve verificar se o conteúdo temático abordado corresponde ao conteúdo previsível em uma narrativa de vida. Deve também buscar conhecer as experiências e as vivências da história de vida do autor, bem como alguns princípios, percepções, sentimentos ou conhecimentos pessoais daquele que escreveu o texto. É importante que o aluno perceba o enredo, o espaço, o tempo, os personagens e o narrador da história de vida. Em específico ao que concerne à textualidade, os alunos precisam atentar quanto à articulação, organização e progressão, garantindo a coerência e pertinência intrínseca às narrativas de vida. Outro ponto elementar é quanto à organização do texto: a pontuação, o uso dos tempos verbais, de conectores, de modalizadores e as convenções de escrita. É preciso analisar a conexão entre o texto e a fotografia.

.1ª AULA:

Objetivo: Favorecer a análise e reflexão dos alunos sobre a sua produção textual.

Tempo previsto: 50 minutos

1º Momento:

O professor pode orientar que cada aluno, respondam às seguintes perguntas em seu caderno, considerando seu próprio texto e as anotações feitas pelos colegas:

- 1) Você utilizou pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa?
- 2) A maioria dos verbos estão no pretérito perfeito ou imperfeito?
- 3) Você utilizou palavras ou expressões com valor temporal, como por exemplo: “há algum tempo”, “naquele tempo”, “há alguns anos”, “naquela época”, “tempo em que”, etc.
- 4) Na sua opinião, seu texto contempla o objetivo de narrar sua história de vida? Por quê?
- 5) O título escolhido por você tem relação com o texto?
- 6) Explique a relação entre o narrador e o personagem principal em seu texto?
- 7) Você consegue estabelecer uma conexão entre o título e o texto de sua autoria?
- 8) Você acredita que a linguagem empregada foi adequada?
- 9) Quais aspectos podem ser destacados como característicos do gênero narrativa de vida?
- 10) Destaque os trechos descritivos em seu texto. Pense na possibilidade de descrever mais algum lugar, personagem ou fato, para ajudar o leitor a visualizar sobre o que você está falando.

2ª AULA:

Objetivo: Revisão dos textos através do trabalho colaborativo.

Tempo sugerido: 50 minutos

. O professor pode solicitar que cada aluno troque seu texto com um colega na data marcada.

. A dupla fará a leitura e uma primeira avaliação. Neste momento poderão ser apontadas, em folha a ser anexada ao texto, sugestões, críticas e contribuições.

A seguir, apresentamos uma breve sugestão de roteiro para a revisão que poderá ser entregue na hora em que ele for ler o texto do colega:

1) O que você achou do título? Você ficou com vontade de ler a história, quando leu o título?

2) A linguagem está adequada para circular na comunidade escolar?

3) Você considera este texto como uma narrativa de vida? Por quê?

4) Quem é o personagem principal? Quais são os personagens secundários?

5) No texto aparecem pronomes adequados para fazer referência aos personagens?

6) Qual tempo verbal prevalece? Você acha apropriado a utilização desse tempo?

7) A narrativa foi organizada em qual pessoa? Você acha apropriado a utilização dessa pessoa do verbo?

8) As formas verbais que aparecem no texto se referem a qual tempo? (presente, passado ou futuro)?

9) Você conseguiu entender onde e quando a história aconteceu?

10) Você consegue imaginar as características dos personagens da história?

11) Você achou confusa ou ambígua alguma parte da história? Se sim, qual a sua sugestão para melhorar?

12) Houve alguma descrição no texto? Essa descrição possibilitou que você imaginasse a pessoa ou lugar descrito?

13) Este texto despertou alguma emoção em você? Despertou seu interesse?

14) Você gostaria de sugerir alguma correção ortográfica ou gramatical?

15) Você gostaria de sugerir a substituição de alguma palavra no texto?

16) Quais informações ou fatos você gostaria de conhecer mais sobre a história contada?

17) O que você achou da fotografia que ilustra o texto?

18) Qual a mensagem que você consegue captar nesta fotografia? Por que?

3ª AULA:

Objetivo: Reescrita final do texto.

Tempo previsto: 50 minutos

1º Momento:

.O professor solicitará que o estudante reescreva seu texto, considerando as contribuições feitas pelo colega na aula anterior, assim como também suas próprias reflexões e contribuições do professor.

Seguem algumas perguntas para auxiliar o aluno em sua revisão final:

1) O que você achou da avaliação feita por seu colega/avaliador?

2) Você concorda com as adequações sugeridas por seu colega? Por que?

3) Você teve alguma dificuldade em revisar e reescrever seu texto? Qual?

Após esta reflexão, o aluno poderá reescrever seu texto. Ao final da reescrita, o professor recolherá os textos dos alunos para uma análise e sugestões, se forem necessárias.

4ª AULA:

Objetivo: Reescrita final do texto

Tempo previsto: 50 minutos

1º Momento:

Tempo previsto:

. O professor devolverá os textos para que os alunos elaborem a versão final.

OFICINA nº 9 - ORGANIZAÇÃO DO LIVRO E CERIMÔNIA DE LANÇAMENTO DO LIVRO

Kleiman (2005) declara que um evento de letramento inclui atividades com características de outras atividades da vida social ao envolver participantes que têm saberes múltiplos, que são mobilizados na medida e no momento certo, em favor dos interesses, objetivos, intenções e metas do coletivo. Nesta aula, o professor terá a oportunidade de contar com o conhecimento e a colaboração da turma para a produção final do livro e organização do evento de lançamento do mesmo.

1ª AULA:

Objetivo: Produção dos textos de apresentação, introdução, índice e agradecimentos que comporão o livro artesanal contendo narrativas de vida produzidas pelos alunos.

Tempo sugerido: 50 minutos

- 1) O professor pode apresentar para a turma alguns vídeos instrutivos sobre a confecção de livros artesanais.
- 2) A turma decidirá sobre o material para a confecção e design do livro, da capa, da pintura e da encadernação.
- 3) Após esta deliberação, a turma pode ser dividida em grupos. Cada grupo ficará responsável pela produção de partes importantes do livro, tais como: capa, apresentação, introdução, índice e agradecimentos. O professor pode orientar cada grupo quanto a esta construção.

4) O professor deve apresentar exemplares de textos de apresentação, introdução, índice e de agradecimentos de livros.

5) Cada grupo ficará responsável por produzir os textos de apresentação, introdução, índice e agradecimento, os mesmos serão socializados com toda a turma. Neste momento, o professor pode contribuir com a reflexão, avaliação, sugestões e adequação de cada texto.

2ª AULA:

Objetivo: Organização e montagem dos livros.

Tempo sugerido: 50 minutos

1º momento: 20 minutos

Deverá ser organizada uma roda de conversa com os alunos para deliberação, planejamento e execução da montagem da capa do livro e organização dos textos e das fotografias.

2º momento: 30 minutos

Neste momento a turma poderá fazer a montagem final do livro.

Alguns pontos importantes devem ser considerados:

. Todos os alunos podem opinar e participar da confecção da capa, do índice, do texto de introdução e de agradecimento.

. Os créditos aos alunos deverão ser registrados no livro.

. Caso seja necessário, outras aulas podem ser disponibilizadas para a organização final do livro.

3ª AULA:

Objetivo: Organização do evento

Tempo sugerido: 50 minutos

1º momento: 20 minutos

Os alunos deverão, sob a orientação do professor:

- . Organizar o evento do lançamento do livro: data, local, participantes, ornamentação do espaço, etc
- . Confeccionar o convite;
- . Elaborar a lista de convidados e de presença;
- . Discutir e indicar os procedimentos para o envio dos convites;
- . Preparar o evento, levando em consideração as apresentações, as falas dos participantes, etc.

4ª aula:

Objetivo: Promover a cerimônia de lançamento do livro.

- . Nesse dia, alguns estudantes podem ler para o auditório alguns trechos de sua narrativa de vida.
- . A escola pode disponibilizar exemplares dos livros, para que os alunos possam autografar e presentear seus familiares e pessoas da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação podem ser encontrados vastos fundamentos teóricos que nortearam nosso estudo e contribuíram para renovar nossa esperança no papel da Educação. Para que isso acontecesse, é preciso destacar a importância da formação continuada, tanto para o professor, quanto para as escolas nesta busca constante de melhoria da Educação em nosso País. O trabalho desenvolvido pelos professores do Profletras/UFMG provocou desmedida reflexão sobre a minha prática pedagógica e proporcionou subsídios teóricos e ferramentas elementares para ressignificarem meu trabalho. Foi prazeroso encontrar respostas, através de inestimáveis estudos e teorias, para tantas dúvidas que eu tinha em relação à minha prática!

É importante ressaltar que o propósito inicial deste projeto era desenvolver uma pesquisa-ação junto aos alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola municipal de Belo Horizonte. Tragicamente ficamos todos perplexos e inseguros quando fomos surpreendidos pela pandemia da COVID-19, o que obrigou a suspensão das atividades presenciais na escola. Por causa disso, nosso foco voltou-se para a sugestão de um Caderno de Atividades com o objetivo de se trabalhar o gênero de narrativa de vida.

Durante estes últimos dois anos de exercício, foram impostas aulas remotas nas escolas e percebemos o agravamento da vulnerabilidade e da disparidade socioeconômica no Brasil e no mundo. A exclusão das pessoas pobres no Brasil foi propulsionada pela pandemia. Percebemos ainda que a violência simbólica

predominante, mesmo que de forma inconsciente no sistema educacional, aumentou muito mais. A causa disso se deve ao fato de que agora o aluno mais vulnerável se tornou quase invisível para a escola, principalmente pelo fato de ser excluído digitalmente. É perceptível que os índices de evasão e de abandono escolar aumentaram exacerbadamente. De acordo com um estudo do UNICEF (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância) intitulado Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar, divulgado no dia 28 de janeiro de 2021, 4,12 milhões de alunos não receberam nenhuma atividade escolar, apesar de estarem matriculados regularmente em uma escola (UNICEF, 2021).

Diante deste cenário, reforçamos a importância de se valorizar o aluno e, mais do que nunca, dar a voz a ele. A proposta de um projeto de letramento que busque o resgate da autoestima do estudante e que impulse o desejo do aluno de falar de si mesmo, por meio da produção escrita de narrativas de vidas, é bastante oportuno neste momento em que os alunos foram prejudicados de forma tão impactante pela pandemia.

Apesar da frustração por não implementar a pesquisa, é preciso ressaltar que, para se elaborar o projeto de letramento, recorreremos a um vasto repertório teórico e, através de rigorosos estudos, planejamos e propusemos ações pedagógicas que visem alcançar o sucesso no ensino e na aprendizagem do gênero narrativa de vida.

Foi revolucionário compreender que a expectativa do professor em relação ao aluno repercute de forma incisiva em sua aprendizagem. A escola e, até mesmo o professor, são capazes de exercer, de forma inconsciente e sutil, uma violência simbólica sobre este aluno e despertar nele uma sensação de não pertencimento em relação à escola. O currículo escolar reproduz a cultura dominante e não considera a história do aluno. Essa violência simbólica, a falta de expectativa do professor em relação aos alunos e a reprodução da cultura dominante contribuem para que esse estudante não se valorize e não tenha autoestima.

Em referência ao ensino da língua portuguesa na escola, é possível perceber que o processo de ensino da escrita deve considerar o uso social da língua e sua concepção para que, assim, torne-se uma prática social, viabilizando que os alunos usem a língua escrita para agir em sociedade. Nesse sentido, o projeto de

letramento representa uma estratégia metodológica que faz com que o professor obtenha sucesso no ensino da escrita, ao procurar conhecer o aluno, levar em conta seu contexto social e suas necessidades de aprendizagem. Assim sendo, este trabalho busca propor um projeto de letramento voltado para o gênero discursivo narrativa de vida. Foram propostas atividades, reflexões e estudos que propiciam a exploração desse gênero, a sua utilização em um evento de letramento e o desenvolvimento das habilidades fundamentais para a produção das narrativas de vida.

Quanto ao gênero narrativa de vida, em específico, fundamentos e reflexões referentes à memória e à narrativa de si tornam-se primordiais para o entendimento e o uso desse gênero. Percebemos que o autor que escreve sua narrativa de vida pode fazer uma releitura de sua vida, ressignificar sua história, fazer uso da argumentação e, até do seu imaginário, em busca de uma narrativa mais cativante. Todavia, é preciso perceber a tenuidade do uso desse imaginário, pois é preciso salvaguardar a veracidade dessa história de vida.

O desenvolvimento desta dissertação só veio corroborar nossa certeza de que gratificante é propiciar a oportunidade para que nosso aluno se sinta capacitado e seguro para produções autorais! Por mais simples que possa parecer, quando podemos contemplar uma produção textual de um aluno, nos desperta a convicção de que esse pode ser mais um passo, firme e significativo, para que ele conquiste uma vida cada vez mais digna e feliz.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Pereira Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. M./ V.N.Voloshinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306. [1929]

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I - magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, PIERRE. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Indicadores Educacionais, Brasília, DF, 12 mar. 2020.

BRESSOUX, P. **As pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor**.

Educação em Revista, B.H., n.38, p.17-73, dez.2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

DOLZ, Joaquim, SHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 3ª ed. 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Ler e Escrever – uma mera exigência escolar?**. Revista do SELL, Uberaba, 2008, v.1, nº 1.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HATTIE, John. (outubro de 2003). **Os professores fazem a diferença: Qual é a evidência da pesquisa?** Artigo apresentado na Conferência Anual do Conselho Australiano para Pesquisa Educacional sobre Construção da Qualidade do Professor, Melbourne. Disponível em: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003>. Acesso em 27 de junho de 2020.

INDURSKY, Freda. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites**. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas (SP): Mercado de letras, 1995. Cap. 1, p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “Ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e**

escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento.** In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história.** São Paulo: Ed. Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1999.

MACHADO, Ida Lúcia. **Um encontro entre poesia, análise do discurso e narrativa de vida.** PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM, [S. l.], p. 32–43, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15769>> Acesso em: 5 ago. 2021.

MACHADO, Ida Lúcia. **Histórias discursivas e estratégias de captação do leitor.** Revista Diadorim. Rio de Janeiro, v. 10, p. 59-74, dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3935>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

LIMA, Marcos Antonio A., Machado, Ida Lúcia (2018). **Olhares sobre as narrativas de vida: Análise do Discurso, Literatura e Comunicação.** *Revista De Letras*, 7(1). Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2981>> Acesso em: 13 ago. 2021.

MACHADO, Ida Lúcia. **A narrativa de vida como materialidade discursiva.** Revista da ABRALIN, v. 14, n. 2, 10 ago. 2015.

MACHADO, Ida Lúcia. **A ‘narrativa de si’ e a ironia: um estudo de caso à Luz da Análise do Discurso.** Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 01-16, ago./dez. 2013.

MACHADO, Ida Lúcia. **Uma analista do discurso face aos ditos de dois políticos: narrativas de vida que se entrecruzam.** In: EID&A. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.3, p. 68-81, novembro/2012.

MACHADO, Ida Lúcia. **Nos bastidores da Narrativa de vida & Análise do Discurso.** In: MACHADO, Ida Lúcia. e MELO, Mônica Santos S. (org.) Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas. Belo Horizonte:

NAD/FALE/UFMG, 2016, p. 121-138. (Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nad>)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka & K. S. Brito (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 23-36). 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão textual como trabalho criativo**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento e Silêncio**. *Estudos históricos*. CPDOC/FGV. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5.n. 10, 1992, p. 200-212.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Rojo, Roxane. (2005). **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

ROSENTHAL, Johnson ; JACOBSON., Lenore. **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt, Rineart &Winston, 1968.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade e produção de textos: Questões para o letramento na atualidade**. *Santa Cruz do Sul*, v. 38, n. 64, p. 21 – 34, jan./jun. 2013.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 137-150, 2007.

SANTOS, Regina Aparecida. **Fotografia: ressignificando a própria história**. In: Selma Ciornai. (Org.). *Percursos em Arteterapia*. São Paulo: ed. Summus, 2004, p. 231- 238.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, n. 29, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez 2009.

UNICEF. **Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar** - 2021. Brasília (DF): Escritório da Representação do **UNICEF** no Brasil; 2021.

ANEXOS:

Texto 1: A esperança de uma sociedade mais bonita

SINOPSE

Mudança de Recife para Jaboatão. Convivência com filhos de camponeses. Fome. Discriminação. Indagações quanto ao poder. Entrada no Colégio Oswaldo Cruz. Faculdade de Direito. Professor de História e Filosofia da Educação, na Universidade do Recife. “Pedagogia do Oprimido”. Alfabetização em Angicos, RN. Plano de Alfabetização Nacional, em Brasília. Exílio. Morte da esposa Elza. Luto. Relacionamento com Nita.

Meu nome é Paulo Reglus Neves Freire, sou conhecido como Paulo Freire, nasci em 19 de setembro de 1921 no Recife.

A grande crise de 29 teve uma influência e repercussão grandes sobre a minha família que era de classe média, relativamente bem aquinhoadas.

Me lembro que começamos a ter uma experiência, mesmo que discreta, ainda que não tão dramática, de limitação ou de diminuição na própria comida em casa, quer dizer, passamos a comer menos.

Em 1932, minha avó perdeu a casa grande onde eu nascera, em Casa Amarela, um grande sítio, não houve possibilidade de recuperá-la, e dessa maneira, a família, eu era menino, foi obrigada a largar o Recife e a se adentrar um pouco para o interior, numa espécie assim de solução mágica, pra ver se saindo do centro urbano mais forte, era possível sobreviver. Minha família se muda para Jaboatão.

Me lembro do dia da mudança. Fui com o meu pai num caminhão, com os últimos teréns da gente, possivelmente no segundo ou terceiro caminhão, e era um dia todo, não havia calçamento sequer. Fomos num lugar chamado Morro da Saúde. E lá então tive uma experiência, a primeira continuidade da crise que até se agravou mais ainda. Meu pai, por questão de saúde, não trabalhava, e passava o dia em casa ou lendo, ou trabalhando numa oficinazinha que montou, fazendo gaiolas, e a gente ao lado dele. Então nós tivemos a vantagem de ter tido a presença paterna, numa sociedade com uma cultura machista como a nossa.

Em Jaboatão aprendi muita coisa, em primeiro lugar, a ampliar o meu mundo. Na Estrada do Encanamento onde nasci, se restringia ao quintal, mesmo grande da casa, e lá esse mundo cresceu um pouco. Fui morar na beira de um rio. Meninos ficaram meus amigos, filhos de camponeses ou filhos de trabalhadores urbanos.

Eu via como os meninos de classe média abastada discriminavam os meus colegas, os meus amigos, filhos de camponeses. E nos encontrávamos no sítio, num terreno, em um campo de futebol. No bate-bola havia uma convivência que escondia as discriminações. Mas eu entrevia e percebia. Talvez mais do que entendesse, sempre me pus contra.

A experiência da fome cresceu de um lado, mas era fome de produtos do mercado (risos). Aí a gente não tinha dinheiro pra comprar. Não havia a fome rigorosa porque a gente tinha as frutas em abundância para comer.

Eu era um menino que tinha uma constante de ser curioso. Eu vivia a curiosidade. Me indagava muito, muito mais a mim mesmo do que aos outros. E me perguntava, eu procurava. Para entender porque eu não comia e outros comiam.

As memórias de mim mesmo, isso que eu chamo de tramas, me ajudaram a me entender nas tramas de que eu fiz parte e a descobrir a dimensão política e ideológica disso tudo, e a questão do poder.

Entrei no primeiro ano com 16 anos de idade. Quer dizer, exatamente quando colegas meus, de geração, estavam entrando na universidade. Mas eu não estava escolarizando-me na escola, estava educando-me no mundo.

Com muito sacrifício fiz um exame de admissão e eu não tinha dinheiro e minha família não podia pagar uma escola privada.

Terminei o primeiro ano de ginásio e fiquei na iminência de não ter a continuidade.

Minha mãe procurava, quase todo dia, com uma grande ternura, ver se achava uma escola privada que me desse uma bolsa de estudos.

E foi aí que eu entrei no Colégio Oswaldo Cruz.

Fiz lá então do segundo ano do ginásio até o último do curso chamado pré-jurídico. Terminei fazendo Direito. E eu tinha um gosto muito grande, que continuo, preservo hoje, por problemas de linguagem, e estudei muito a chamada gramática, ou a sintaxe da língua portuguesa, e me tornei professor do próprio colégio.

A minha primeira causa, ainda para me formar em Direito, foi com um jovem dentista que comprou um equipo dentário e não pôde pagar. E eu era advogado do credor dele. E chamei-o ao meu escritório, ele veio, começou a conversar comigo, era um sujeito da minha idade e disse: “É Dr. Paulo, eu não posso pagar e o senhor não vai poder me acionar contra, não pode tomar meus instrumentos de trabalho”. A lei não permitia, realmente. “Nem tampouco minha filhinha, mas os meus móveis o senhor pode tomar”. E eu deixei de ser advogado naquele dia.

Terminei sendo professor de História, de Filosofia da Educação, da Universidade do Recife, onde defendi uma tese universitária: “Pedagogia do oprimido”. E ganhei legalmente o título de doutor em pedagogia. Essa tese se chamou “Educação e Atualidade Brasileira”, foi ou teve núcleos centrais básicos, que se desdobraram depois no livro “Educação como Prática da Liberdade”.

Coloquei tudo em prática e aprendi a perceber a teoria dessa prática quando trabalhei no SESI. Foram dez anos de intensa pesquisa, ao lado de um estudo muito sistemático, teórico, que eu fazia constantemente comigo mesmo. Ora assessorando grupos que trabalhavam em escolas primárias, ora trabalhando diretamente, com adultos, em educação popular.

Aquele período dos fins dos anos 40 e todos os anos 50, foram profundamente fundamentais do ponto de vista da minha formação política, científica e ideológica.

Em 1961, creio, em 1962, fizemos um grande trabalho em Angicos, no Rio Grande do Norte. Alfabetizaram-se 300 e tantas pessoas num período de 2 meses, por aí.

Levei a minha equipe da Universidade do Recife pra Natal, e lá capacitamos a equipe central dos estudantes, que por sua vez capacitou outras.

Durante aquele trabalho, houve a primeira grande greve de operários da indústria. Uma coisa linda. Eles se juntaram, se mobilizaram, em função da discussão política que tinham, e partiram para defender seus direitos. No começo até houve uma tentativa de os municípios vizinhos a Angicos remeterem os seus empregados pra lá em caminhões pra acabar com a greve, pra fazer o fracasso, e os estudantes, que eram os educadores, souberam disso e foram com os próprios operários para o meio da estrada e paravam os caminhões que vinham das outras cidades e faziam preleções aos outros operários e eles voltavam e, e aí a greve vingou.

Eu criei o serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, formação de quadros pra professores, pra jovens, estudantes até chegar o governo de (João) Goulart quando, sendo o Ministro da Educação Paulo de Tarso me carrega pra Brasília pra eu coordenar o Plano de Alfabetização Nacional, em 1963.

“Professor, eu acho que o senhor defende uma pedagogia sem valores”. Eu nunca esqueço desse papo com o Castelo Branco. Não, ele falou uma “pedagogia sem hierarquia”. E eu disse: “Não, o senhor está equivocado. Defendo valores e os valores estabelecem hierarquias. Agora, o que eu acho é que a hierarquia que está aí montada e estabelecendo princípios, pra nós, está precisando mudar. Acho que está montada em bases injustas, etc.”. Ele falou pra mim: “E o senhor aceita de falar pra nós no IV Exército?”. “Falo onde o senhor quiser”. Mas não deu mais tempo. Isso deve ter sido junho de 1963. O golpe foi em abril de 1964.

Na primeira experiência de casamento nasceram: Madalena, Fátima, Cristina, Joaquim e Lourdes. Eu era muito jovem, 23 anos. Encontrei um dia no mundo Elza,

que é a mãe dos filhos meus. E nós fizemos um bem assim enorme um ao outro. Um apaixonamento profundo, e vivemos 42 anos juntos.

Depois do golpe, a solidariedade absoluta que ela teve comigo. Elza ia me visitar na cadeia e nunca disse a mim: “Você está vendo, Paulo, se você tivesse pensado mais...” Nunca.

Minha vida foi com ela, que me deu um apoio extraordinário, uma força enorme. Costumo sempre dizer que Elza me provocava e me desafiava até no silêncio. Fui para o exílio e ela foi comigo e os filhos. Me acompanhou e viajou muito comigo, tanto quanto pôde, porque eu sempre defendia essa tese de não viajar só. Eu não gosto de dormir só. Ficava com ela o tempo todo.

Tive essa experiência trágica de perder Elza no meu corpo, no meu peito. E foi uma coisa dramática. Senti um desgosto de viver, houve uma ruptura enorme que se pôs diante de mim, entre mim e o mundo, entre mim e a vida. E eu me desencantei. E me amofinei. E meus filhos, meus amigos mais próximos, mais íntimos, duvidavam até de se eu era capaz de dar o salto depois.

Muita gente estranhou que eu me casasse de novo.

Hoje estou convencido de que quanto mais você amou, tanto mais você pode continuar a amar. E quanto menos você pode amar, tanto menos você continua a poder amar. A minha experiência com Elza tinha sido tão plena, tão enorme e tão fantástica, que eu não pude ficar só. Não dava. Quer dizer, eu tinha que continuar amando.

Exatamente nesse clima emocional e pouco racional também, afetivo, crítico, ingênuo etc., que Nita, que tinha sido aluna minha, menina, enviuvou e me procurou para orientar sua tese. Descubro que Nita podia ser mais do que a amiga. Aí nos acertamos para viver, uma vida diferente.

E, essa coisa não é fácil. Você tem que enfrentar a análise dos demais, as críticas, restrições, eu respeito muito a opinião dos outros, mas aí é preciso ver a minha e a dela, e nenhum filho meu tinha o direito de interferir nisso.

O meu sonho fundamental é pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, respeito à diferença, ao direito que o outro tem de ser

ele ou ela mesma. Quer dizer, o meu sonho é que inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje. Menos injusta.

Fonte:

<https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/a-esperanca-de-uma-sociedade-mais-bonita-4619>

Texto 2: Se o Senhor quiser, eu vou ser costureira!

SINOPSE

Rosária Braga da Silva veio do interior de Minas Gerais para o Distrito Federal com 22 anos e três filhos, mas foi na roça, ao lado da mãe, que ela aprendeu a costurar. Se na roça a vida não era fácil, em Brasília não foi diferente, mas Rosária superou e continua superando todos os obstáculos com sua máquina de costura.

HISTÓRIA COMPLETA

Nasci em 24 de junho de 1954 em Vazante, Minas Gerais. Meu pai era carinhoso com a gente, nunca deu um tapa em nenhum filho. Agora, a minha mãe é mais forte, porque a vida inteira dela foi luta, foi ela que batalhou para criar os seis filhos, porque meu pai não tava muito aí, não. Eu via ela muito no tear, tecendo e lutando. As pessoas encomendavam, já levavam a linha prontinha, e ela só tecia. Ela também fiava pra fazer roupa pra marido, filhos. Eu mesma tive vestidinho de algodão feito por ela. Eu ajudava a minha mãe a fiar. Eu não tive boneca na minha infância. Eu fazia boneca, eu colocava peitinho nelas, eu fazia o “sutiãzinho”, eu fazia a roupinha. Uma prima da minha mãe falou: “Uai, Maria, a sua filha vai ser costureira, porque ela já faz coisa que eu não sei fazer”, e elas eram costureiras.

Eu tinha 12 anos, a minha mãe andou comigo o dia inteiro, a pé, atrás de uma costureira pra fazer uma roupa pra gente ir a uma festa. E em todo lugar que a gente chegava estava cheio. Eu lembro que eu olhei pra cima, o céu estava com aquelas nuvens bem miudinhas, eu falei: “Senhor, se o Senhor quiser, eu vou ser costureira pra eu não ver a minha mãe andar mais desse jeito atrás de costureira”. E aí eu comecei. Teve um dia que eu invoquei com ela e falei: “Agora a senhora vai

cortar o meu vestido e eu vou fazer”. Ela: “Você quer que eu bote o pano a estragar?”. Eu falei: “Se estragar, estraga no cortar, não no costurar, por isso que a senhora vai cortar”. Na casa do meu pai não tinha uma mesa, não tinha nada pra poder fazer aquilo. Eu peguei uma lata, coloquei de um lado, peguei outra lata, pus do outro, peguei uma tábua, pus em cima, peguei um lençol, forrei, aí dobrei o pano e pus lá, dobrei o vestido e pus em cima, e falei: “Agora a senhora corta”. E foi assim o primeiro vestido que eu fiz. Ele era assim um rosa pink, de um tecido molinho. Pensa numa festa que eu fui com aquele vestido, quantos rapazes quiseram me namorar! Só de uma aposta, eram oito!

Eu tive duas chances de vir estudar, uma em Paracatu, outra em Brasília, mas a família muito rigorosa, muitos irmãos, “porque não pode isso, não pode aquilo”... Então não me deixaram sair pra estudar por pura ignorância, que até que eu era uma menina quietinha. Casei com o primeiro namorado. Namoro de roça, sabe como é. Um de lá, outro de cá e as crianças vigiando na frente. Foi desse jeito que namorei. Como você sabe que gosta de alguém que você nunca tocou nele, que você nunca beijou? Me empurraram pro casamento, por isso que eu separei mais tarde. Eu vivi com meus pais até casar. Quando eu vim pra Brasília, eu já tinha casado. Eu tive três filhos em Unaí, a caçula nasceu aqui. Já tinha saído de Vazante, já tava em Unaí. A minha família queria vir pra Brasília, e o meu ex-marido não. E eu fiquei: “Eu quero ir pra Brasília, eu quero ir pra Brasília, eu quero ir pra Brasília”. E foi uma confusão danada, até que ele resolveu vir.

Quando chegou aqui, a gente teve briga no meio da rua, e ele dizendo que não queria estar. E brigou, brigou, mas pra ele só fez bem, porque ele capinava roça. Chegou, entrou na Ciplan. Porque quando eu morava lá em Unaí, eu costurava, eu tinha três filhos pequenos, e fazia comida pra levar na roça, que ele trabalhava na roça, nove horas eu tinha que estar com o almoço pronto, e duas horas da tarde tinha que ter um bolo, ou um arroz doce, ou uma canjica, alguma coisa de merenda. E cinco horas estar com janta pronta. E ainda costurava pra fora numa máquina de pedal, na maquininha de pé, com três crianças pequenas, fazendo tudo isso. E às vezes eu costurava à noite com aquela lamparina ali. Aquela lamparina foi que iluminou muitas das minhas noites lá em Unaí, com as crianças pequenas.

Quando eu vim pra Brasília, me disseram que aqui, se não tivesse corte e costura, não costurava. Eu falei: “Eu faço”. Paguei uma pessoa que costurava, pra ensinar só pra mim. Eu já fazia roupa, eu precisava aprender a riscar. Eu já fazia tudo, só precisava aprender a fazer o molde. Com três dias eu aprendi, eu tinha 22 anos e tinha três crianças pequenas. Fiquei acho que um ano e meio, mais ou menos, em Sobradinho. Depois a gente veio pra essa chácara da Ciplan, e meu marido falou: “Mas lá não tem luz”. Eu falei: “Vamos comprar um pedal e colocar na máquina”. E eu mudei pra essa chácara fazendo trinta vestidos no pedal por semana pra uma pessoa que vendia roupa lá na torre. O dia que eu cheguei nessa chácara, eu dobrei o meu joelho no meio da sala e falei: “Senhor, eu quero sair daqui pra minha casa”. Aí comecei a fazer uma poupança. Comprei esse lote, que era pra eu pagar de três vezes. Aí comecei, fiz outra poupança pra comprar as telhas. Não sei por que eu pensei primeiro na telha, sendo que a casa precisa de outras coisas primeiro. Eu queria um teto pra eu morar e comecei a juntar, a comprar material daqui e dali. Foi graças a esse serviço pra mulher que vendia roupa lá na torre que eu consegui tirar dinheiro pra ter a minha casa, porque isso aqui pra mim é meu paraíso, é meu cantinho. Aqui não tinha quase ninguém, era morro, barranco, aí o povo foi acertando e construindo. E estão esbarrancando e construindo até hoje.

Eu vivi o quanto pude com meu marido, fiquei casada 23 anos com ele. Família pra mim é uma coisa sagrada, mas chegou a um ponto que eu não dei conta, não. A única coisa que eu tinha medo era de que os homens não me respeitassem porque eu era uma mulher separada. Depois que eu separei foi que eu vi que quem me fazia ser respeitada era eu, e não o homem que estava do meu lado. Eu cheguei no banheiro, olhei assim bem dentro dos meus olhos lá mesmo e conversei como se eu estivesse conversando com outra pessoa. Primeira coisa que eu falei: “Você não precisa de psicólogo, nem de psiquiatra, que você não tá doida coisa nenhuma. Você precisa separar do seu marido, que é quem está te fazendo mal”.

Eu digo que hoje eu tenho uma vida de rico, que eu fui criada de pés no chão, não tinha calçado pra calçar, não tinha roupa pra vestir, não tinha nada. Tinha dia que na casa do meu pai não tinha nem sal pra comer. Eu tive que viver e sofrer pra aprender. E, assim, não fiquei triste com isso. Eu acho que hoje eu vivo uma vida

de princesa, eu tenho água dentro de casa, eu tenho televisão, eu tenho telefone, eu tenho uma caminha quentinha pra dormir.

Fonte:

<https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/se-o-senhor-quiser-eu-vou-ser-costureira-106343>