UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Mestrado Profissional em Rede Nacional

FRANCESCO ANTONIO CAPO

Escritas da memória: autoria e identidade cultural

v. 1

São Paulo
2016

FRANCESCO ANTONIO CAPO

Escritas da memória: autoria e identidade cultural

v. 1

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.
Orientadora: Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein.

São Paulo
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C245e

Capo, Francesco Antonio
Escritas da memória: autoria e identidade cultural / Francesco Antonio Capo ; orientadora Norma Seltzer Goldstein. - São Paulo, 2016.
261 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. letramento. 2. identidade sociocultural. 3. ensino. 4. gêneros discursivos. 5. memória. I. Goldstein, Norma Seltzer, orient. II. Título.

Nome: CAPO, Francesco Antonio
Título: Escritas da memória: autoria e identidade cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

À minha esposa, com gratidão por sua compreensão e o apoio constante ao longo desses dois anos de elaboração deste trabalho. E pelo que ela representa em minha vida.

À minha mãe e minha irmã, que sempre me apoiaram e acreditaram em minhas capacidades ao longo de toda uma vida dedicada aos estudos.

Aos alunos do CIEJA Ermelino Matarazzo, por tudo o que eles me ensinam todos os dias.

Aos amigos Fernando Talarico e Anderson Ramos, companheiros de ideias e e de utopias.

À Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein, pelo carinho com que me orientou ao longo desses dois anos de Mestrado.

À Profa. Dra. Ecléa Bosi, pela inspiração. Cada linha que ela escreveu é uma lição de amor e de humanidade.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, cuja colaboração tornou possível este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional da Universidade de São Paulo, com os quais eu aprendi muito ao longo desses dois anos de Mestrado.

À Profa. Dra. Zilda Aquino, Coordenadora do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional da Universidade de São Paulo, pela atenção e pelo carinho com que nos orientou nos momentos mais difíceis.

Aos colegas do POFLETRAS, que se tornaram grandes amigos e com quem compartilhei descobertas e aprendizagens. Se não fosse a amizade e a ajuda de cada um deles, este trabalho não aconteceria.

À Profa. Cristiane Soares M. Oliveira e ao Prof. Eneas Cavalcante de Queiroz, respectivamente Coordenadora e Assistente de Coordenação do CIEJA Ermelino Matarazzo, e às Orientadoras Pedagógicas Educacionais dessa mesma unidade de ensino, Carla Bertolini e Rosemeire Vicentini, que me apoiaram desde o início desta empreitada e não mediram esforços para que esta pesquisa se realizasse.

Aos professores do CIEJA Ermelino Matarazzo. Cada um a sua maneira me apoiou e contribuiu muito para que este trabalho se realizasse.

A Rogério Proença Leite, técnico do IPHAN, que realizou um trabalho belíssimo com os alunos, discutindo a relação entre patrimônio histórico e memória sociocultural.

Ao amigo Anderson Borges, com quem compartilhei meus primeiros anos de estudo na Universidade de São Paulo e agora presta uma grande ajuda com seus conhecimentos de inglês.

À Denise, amiga de sempre, que me auxiliou em vários momentos ao longo desses dois anos.

Ao mostrar que a memória é uma construção social, Halbwachs também apontou que os indivíduos recordamaquilo que consideram importante para seu grupo. Para ele, as lembranças são sempre coletivas, pois, mesmo que em determinadas circunstâncias se esteja materialmente só, o indivíduo recorda tendo como referenciais estruturas simbólicas e culturais de um grupo social.

Bertone de Oliveira Sousa

O vínculo com o passado é vital, porque dele se extrai a seiva para a formação da identidade. Nesse sentido também está a noção de direito ao enraizamento, de Simone Weil, para quem este é um direito humano semelhante a outros direitos ligados à sobrevivência do homem. (...)O desenraizamento a que nos obriga a vida moderna é uma condição desagregadora da memória. Um dos mais cruéis exercícios da opressão na sociedade moderna (opressão de natureza econômica) é a espoliação das lembranças.

Ecléa Bosi

RESUMO

CAPO, F. A. **Escritas da memória: autoria e identidade cultural.** 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O maior problema do professor na Educação de Jovens e Adultos é lidar com a multiplicidade de saberes e de modos de apreensão da realidade: os alunos chegam à escola com níveis variados de letramento e com um saber forjado por outros sistemas de cognição e de compreensão do mundo. Assim, este trabalho de pesquisa pretendeu estudar a relação entre letramento, escritas da memória e identidade cultural. O objetivo principal foi verificar até que ponto a prática pedagógica com escritas da memória contribui para o letramento de adultos oriundos de culturais orais e que tiveram pouco contato com a palavra escrita. Partiu-se da suposição de que o trabalho com as escritas da memória propiciasse o sentimento de pertencimento e levasse o aluno a construir uma imagem de si mesmo como sujeito-autor de sua escrita, compreendendo-a como prática social significativa. Com efeito, ao relembrarmos o passado, confrontamos valores, crenças e sentimentos do presente com valores, crenças e sentimentos do passado. Vozes, imagens, sons, cheiros, o passado nos assalta, e ressignificamos sentidos há muito perdidos. O espaço da memória é também o espaço da ressignificação: o espaço de construir e reconstruir representações e identidades, de acordo com os modos como, ao nos fazermos sujeitos da memória, nos “ancoramos” ou nos “engatamos” em um e não outro discurso, em um e não outro sentido. Ou seja, construímos representações do passado de acordo com as representações que fazemos do presente, e tanto umas quanto as outras são atravessadas pelas representações social e historicamente construídas.Há como que um liame ou um entrecruzamento de representações, a partir do qual forjamos uma identidade que é individual e ao mesmo tempo coletiva.Nesse movimento, negociamos significados e nos inserimos no jogo das configurações e reconfigurações das relações de poder que se consubstanciam no e pelo discurso.A metodologia desta pesquisa dividiu-se em três etapas: a aplicação de sequência didática abordando o gênero textual “autobiografia” e suas especificidades; coleta de dados (textos escritos pelos alunos, fichas de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, questionários de perfil sócio-econômico e cultural); por fim, a análise qualitativa dos dados.Fundamentaram esta pesquisa os conceitos de *autonomia* (FREIRE, 2002), *agência* (BAZERMAN, 2006, 2011, 2015; KLEIMAN, 2006), *autoria* (POSSENTI, 2002; TFOUNI, 2005, 2010), *letramento ideológico* (STREET, 2014) e *memória coletiva* (HALBWACHS, 1990; BOSI, 1979, 2003). Concluiu-se que, ao fazer da palavra escrita uma forma de reviver sua experiência por meio do discurso da memória, o aluno ressignifica a prática letrada, reconceitualiza-a: a palavra escrita lhe pertence e ele é pertencido por ela.

Palavras-chave: Letramento. Memória. Identidade sociocultural. Autoria.

ABSTRACT

CAPO, F. A. **Written memory: authorship and cultural identity.** 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A teacher in Youth and Adult Education major problem is dealing with the multiplicity of knowledge and multiple ways of apprehending reality: students come to school with various levels of literacy and knowledge forged by other cognitive systems and ways of understanding the world. Thus, this research aimed at studying the relationship between literacy, written memory and cultural identity. The main objective was to determine to what extent pedagogical practices with written memory contribute to literacy of adults that came from oral culture or had little contact with the written word. We started from the assumption that the work with written memory propitiates the feeling of belonging and leads the students to build an image of themselves as a subject-author of their writing, understanding it as a significant social practice. Indeed, by remembering the past, we confront values, beliefs and feelings of this with values, beliefs and feelings of the present. Voices, images, sounds and smells; the past assaults us, and “resignifies” meanings long lost. Memory space is also the space of “ressignification”: the space where we construct and reconstruct representations and identities, according to the ways by which, as we becomea subject of memory, we "anchor" or we "engage" in one instead of another discourse, in one meaning instead of another. In other words, we build representations of the past according to the representations we make of the present, both contaminated by representations socially and historically constructed. There is a sort of bond or an intersection of representations, from which we forge an identity that is individual and collective at the same time. In this movement, we negotiate meanings and we insert ourselves into the set of configurations and reconfigurations of power relations that are embodied in and through discourse.The methodology of this research was divided into three stages: the application of didactic sequence addressing the genre "autobiography" and its specifics; data collection (texts written by students, monitoring reports of the teaching-learning process, socio-economic and cultural profile questionnaires); and last but not least, qualitative data analysis. We based this research upon the concepts *autonomy* (FREIRE, 2002), *agency* (BAZERMAN, 2006, 2011, 2015; KLEIMAN, 2006), *authorship* (POSSENTI, 2002; TFOUNI, 2005, 2010), *ideological literacy* (STREET, 2014) and *collective memory* (HALBWACHS, 1990; BOSI, 1979, 2003). We came to the conclusion that, by turning the written word into a way of reliving their experience through the memory discourse, students reframe literacy practice and reconceptualize it: the written word belongs to them and they are belongedby it.

Keywords: Literacy. Memory.Cultural identity.Authorship.

SUMÁRIO

Introdução 10

I. Plano da dissertação.....10
II. Memória, identidade e letramento.....10
III. Desta pesquisa: metodologia e objetivos.....16
Da metodologia desta pesquisa.....16
Objetivos da pesquisa.....18

Capítulo 1 – Memória, identidade e pertencimento.....20

1.1 Escritas da memória e pertencimento.....20
1.2 Literatura e letramento.....22
1.3 *Menino de engenho*: memória, tradição oral e tensão crítica.....28

Capítulo 2 – Fundamentação teórica: as práticas de escrita como práticas sociais historicamente situadas.....45

2.1 Conceitos de letramento.....45
2.1.1 Letramento e alfabetização.....45
2.1.2 Letramento autônomo *versus* letramento ideológico.....48
2.1.3 Métodos sintéticos *versus* métodos analíticos.....57
2.2 Memória e sociedade.....60
2.2.1 Bergson e Halbwachs:
as dimensões individual e social da memória.....60
2.2.2 A pertinência dos conceitos de “memória coletiva” e “identidade coletiva”.....69
2.2.3 A memória nas sociedades contemporâneas: reificação e desenraizamento.....80
2.3 Biografia, autobiografia e “relato autobiográfico”.....83
2.4 Conceitos de *texto*, *discursogêneros discursivos*.....89
2.5 O processo de leitura.....96
2.6 Linguagem, variação linguística e ensino de gramática.....98
2.7 Sequências didáticas com gêneros discursivos.....101
2.8 Conceitos de *autonomia*, *agência* e *autoria*.....111

Capítulo 3 – Da aplicação da sequência didática.....119

3.1 Objetivos da sequência didática.....119
3.2 Descrição sequencial das atividades.....120
3.3 Contexto de aplicação da sequência didática.....122
3.4 Da organização da sequência didática
e da escolha dos materiais didáticos.....126
3.4.1 A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....126
3.4.2 Da sequência didática aqui apresentada.....129
3.5 Relato das aulas.....133

Capítulo 4 – Análise do *corpus*.....156

4.1 Memória e identidade sociocultural.....157
4.1.1 O espaço rural.....160
4.1.2 Espaço urbano como espaço da ascensão social.....164
4.1.3 Luta/enfrentamento/sofrimento.....166
4.1.4 Família.....169
4.1.5 Associação dos eixos temáticos
e construção da identidade.....169
4.2 Escritas da memória
e a aquisição de habilidades de escrita.....171
4.2.1 Análise dos textos.....172
4.2.2 Análise dos textos quanto à aprendizagem
e à apropriação do gênero.....180
4.3 Escritas da memória e autoria.....182
4.4 Conclusão da análise do *corpus*.....187

Considerações finais.....189

Referências.....192

Introdução

I. Plano da dissertação

Iniciamos apresentando, na segunda seção desta Introdução, a gênese deste trabalho, em que se discorre a respeito das inquietações que motivaram esta pesquisa. Nessa parte, tratamos, portanto, de toda a trajetória que antecedeu o processo que resultou nesta dissertação. Na terceira seção introdutória, apresentamos a metodologia da pesquisa e os objetivos. No Capítulo 1, apresentamos o que nos motivou a pesquisar as relações entre memória, letramento e identidade sociocultural. Nesse mesmo capítulo, tratamos do uso didático do texto literário e justificamos a escolha da obra *Menino de engenho,* de José Lins do Rego, como eixo da sequência didática que será descrita nesta dissertação. No capítulo 2, tratamos do embasamento teórico que dá sustentação a esta pesquisa. Abordamos, inicialmente, os conceitos de “letramento”. Em seguida, tratamos das dimensões individuais e sociais da memória e do conceito de “desenraizamento”. Adiante, discorremos a respeito dos gêneros discursivos “autobiografia”, “romance biográfico” e relato “autobiografico”. Ainda nesse capítulo, abordamos várias questões relativas ao ensino de língua materna, como os conceitos de língua, texto, gêneros discursivos e variação linguística. Feito isso, fazemos uma reflexão acercada didatização dos gêneros discursivos e do ensino de gêneros por meio de sequências didáticas. Por fim, discutimos os conceitos de *autoria*, *autonomia* e *agência*. No Capítulo 3, descrevemos a sequência didática que se constituiu um elemento central na metodologia desta pesquisa. E, por fim, no Capítulo 4, apresentamos a análise do *corpus.*Os anexos com os materiais didáticos e digitalizações dos textos produzidos pelos alunos constituem o Volume 2 desta dissertação.

II. Memória, identidade e letramento

Em 2010, quando comecei a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, no CIEJA Ermelino Matarazzo, tinha uma noção idealizada e romântica dessa modalidade de ensino. Influenciado pela teoria freiriana, julgava que seria capaz

deletrar alunos adultos de forma crítica e reflexiva, levando os alunos a se posicionarem na sociedade e a se emanciparem. Entretanto, fui percebendo aos poucos que há entraves e obstáculos que tornam essa tarefa difícil e cheia de percalços.

O problema mais grave que encontrei foia heterogeneidade dos alunos quanto ao nível de letramento. Compõem as mesmas turmas alunos com um nível razoável de proficiência em leitura e escrita e muitos outros que chegam aos 3º e 4º módulos do Ensino Fundamental II sem terem completado de forma satisfatória o ciclo de alfabetização. Alguns desses alunoscursam o 4º módulo duas ou três vezes e frequentemente saem da escola sem que tenham adquirido habilidades de escrita e de leitura que lhes permitam agir com autonomia em uma sociedade letrada.

Seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais e tudo o que havia aprendido nas aulas de Metodologia do Ensino de Português no curso de Licenciatura na USP, além do conceito de letramento conforme Soares (2014), eu organizava minhas aulas a partir do trabalho com gêneros discursivos, em consonância com proposta de Dolz e Schneuwly (2004). No que tange à gramática, procurava tratar os aspectos linguísticos a partir do texto e da construção do sentido. Desta forma, eu abordava o texto de acordo com aspectos composicionais, estilísticos e temático-conteudísticos do gênero (BAKHTIN, 2003). No que diz respeito à escolha dos gêneros e à progressão dos conteúdos, eu procurava iniciar com gêneros primários e gradualmente ia introzindo gêneros secundários(BAKHTIN, 2003).

Tal estratégia didático-pedagógica, entretanto, mostrava-se muitas vezes improdutiva porque muitos alunos não conseguiam ler ou escrever pequenas frases. Os alunos com menor proficiência encontravam dificuldade até para escrever e ler bilhetes ou cartazes com pequenos enunciados.

Quanto ao problema da diversidade de níveis de letramento, procureiformar grupos de estudo heterogêneos, acreditando que, com o auxílio do professor e de alunos mais proficientes, os alunos com maior dificuldade conseguiriam evoluir no que concerne à aquisição de habilidades de escrita e de leitura. Para tanto, tomei como base as proposições de Vigotski (2000)[1], segundo as quais o sujeito constrói

[1]Nas leituras que realizamos, encontramos o nome *Vigotski* grafado de formas diferentes. Optamos por grafá-lo *Vigotski*, em consonância com a forma utilizada na ficha catalográfica de VIGOTSKI, L.S.

conhecimento e se desenvolve cognitivamente por meio de relações interpessoais e do contato com a cultura e com os conhecimentos historicamente construídos. Foi relevante, nesse sentido, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*[2]. Embora Vigotski tenha desenvolvido tal conceito para estudar o desenvolvimento cognitivo de crianças, segundo Vargas e Gomes (2013, p. 452),

> a tentativa de estabelecer relações com algumas premissas desenvolvidas pela psicologia histórico-cultural possibilita refletir sobre os aspectos do desenvolvimento mental de adultos em processo de escolarização. Uma de suas premissas diz que as atividades cognitivas possuem uma natureza sócio-histórica e que a estrutura da atividade mental muda ao longo do desenvolvimento humano [...].

Ademais, com relação aos alunos que demonstravam maior dificuldade na decodificação e no processamento da palavra escrita, desenvolvi atividades que combinavam alfabetização e letramento, de acordo com o que propõe Rojo (2010, p. 16):

> [...] sabemos também que há vários *métodos analíticos* de alfabetizar, os que vão do todo para a parte – ou do texto para as unidades menores como a palavra, sílaba e a letra – e que estes, em seu percurso, combinam-se com os métodos sintéticos. Por exemplo, é comum partirmos de um texto lido para/com os alunos, em um *método global*, para depois selecionarmos palavras (geradoras ou não) que abordamos a partir de um método silábido ou fônico.

As aulas, portanto, desenvolviam-se a partir de quatro princípios: o trabalho com gêneros discursivos; a ênfase em leitura e produção de textos; o desenvolvimento combinado de métodos analíticos e sintéticos de alfabetização; o trabalho colaborativo, com ênfase na interação e no desenvolvimento de atividades coletivas.

Essa química teve, inicialmente, algum sucesso, mas ainda assim muitos alunos não conseguiam adquirir habilidades de escrita e de leitura suficientes para que pudessem interagir de forma crítica e autônoma em uma sociedade letrada. Esse fenômeno me inquietava e fazia com que eu me sentisse impotente como educador.

A partir de várias conversas com os alunos que não conseguiam se desenvolver satisfatoriamente, fui percebendo que talvez o insucesso desses alunos

---

A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.São Paulo: Martins Fontes, 2000.

[2] Segundo Vigotski (2000), zona de desenvolvimento proximal é a "*distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes"* (VIGOTSKI, 2000, p. 112; grifos do autor).

resultasse de uma tensão entre duas formas de compreensão do mundo, uma mediada pela palavra oral e outra mediada pela palavra escrita. Com efeito, pode-se supor que essas diferentes formas de mediação no processo de percepção da realidade envolvam aspectos identitários e culturais. Como salientou Street (2014, p. 30-31),

> [...] a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade.

Eu percebia, por exemplo, que alguns alunos eram fluentes na oralidade, capazes de desenvolver argumentos e de se posicionarem até mesmo diante de questões complexas; entretanto esses mesmos alunos não se sentiam capazes de produzir uma frase sequer na língua escrita. Muitos sequer acreditavam que conseguiriam aprender a ler e a escrever.

Netto (2008), ao tratar da importância da memória como instrumento de construção e manutenção da identidade coletiva, propõe, a partir de Goody e Watt (2006)[3], que a transformação dos meios de transmissão da cultura historicamente construída tem reflexos profundos nas transformações sociais, nos valores e nos papéis sociais assumidos pelos membros de um dado grupo social. Embora partindo de enfoques teóricos muito distintos, Martins (2013)[4] apresenta ideia semelhante ao compreender nichos identitários e culturais como *semiosferas*. A partir de Lotman (2005), a autora compreende *semiosfera*como um espaço necessário a toda e qualquer semiose. Nesse sentido, o conceito de *semiosfera* abarca todo conjunto de símbolos e representações que constituem determinada cultura. A oralidade como forma de percepção do mundo, de conhecimento e de transmissão da cultura constitui elemento central em determinadas *semiosferas*. A adaptação a um novo sistema de representação da realidade requer, portanto, uma série de readaptações e a reorganização de todo sistema cultural construído. Abordando a teoria dos sistemas funcionais de Luria, Bazerman (2015) afirma que o letramento implica uma

---

[3]GOODY, J.;WATT, I. **As consequências do letramento.** São Paulo: Paulistana, 2006, apud Neto (2008).

[4] LOTMAN, J. On the semiosphere.**Sign systems studies**, v. 33, n. 2005, apud Martins (2013).

reestruturação da consciência em torno de sistemas funcionais recentemente desenvolvidos que se corporificam e se adaptam a novas ferramentas culturais.

Constatando, pois, a profunda relação entre letramento e identidade cultural, procurei meios de estabelecer essa ponte. Percebi, então, que o trabalho com escritas da memória poderia ser essa ponte. Dessa forma, em 2011, desenvolvi um projeto de produção de textos do gênero “autobiografia” que teve como título “Minha Terra: a memória individual construindo a memória coletiva”. Pretendia-se, com esse projeto, levar o aluno a refletir sobre sua identidade, sua cultura, seus valores, seus modos de ver e compreender o mundo. A ideia surgiu no bojo do projeto daquele ano desenvolvido pela unidade escolar, que teve como tema transversal “Identidade e memória”. Tal tema foi proposto a partir de uma série de discussões em que se procurou conhecer o perfil dos alunos e se constatou que um dos maiores problemas que esse alunado apresentava era a falta de autoestima e a perda das raízes culturais. Em pesquisa realizada pela unidade no final do ano anterior, constatou-se que 60% deles eram oriundos do meio rural. Chegou-se, então, à conclusão de que a inserção desse indivíduo no meio urbano se fez acompanhada de um processo de adaptação a novos costumes e hábitos, levando-o a perder suas raízes culturais e a desvalorizar seu modo de ser e sua cultura. A partir de tais constatações, sentimos a necessidade de planejar atividades pedagógicas que envolvessem o trabalho com a memória e com o resgate de elementos culturais do meio rural.

Desenvolvi esse projeto por meio de uma sequência didática constituída por 14 aulas. Abordei o gênero em questão a partir de aspectos composicionais, estilísticos e temáticos. As aulas alternaram atividades de leitura e atividades de escrita. Por fim, como produto final do projeto, foi publicado um livro com os textos produzidos pelos alunos.

Tal experiência foi muito enriquecedora e confirmou a constatação inicial de que memória, letramento e identidade sociocultural se relacionam intrinsecamente. Em primeiro lugar, atingiu-se o objetivo central planejado por toda a equipe do CIEJA Ermelino Matarazzo, que era aumentar a autoestima dos alunos. Ademais, as atividades desenvolvidas efetivamente levaram os alunos a refletirem sobre si mesmos, sobre suas trajetórias de vida, a ressignificarem suas histórias de vida, suas experiência, seus valores, seus hábitos, enfim, sua cultura. No final, os alunos empreenderam uma espécie de “viagem a suas origens”, reavaliaram suas “raízes

culturais". Foi uma forma de "reenraizamento", de revalorização de uma cultura que eles já estavam perdendo no contato com a grande cidade e com a assimilação de novos hábitos e modos de vida. No mais, eles perceberam, e esse era um de nossos objetivos, que a memória individual é fundamental na construção da memória coletiva. Eles perceberam, por fim, que são agentes da história, que a história da comunidade é construída dia a dia por cada um de nós. É isso que percebemos neste fragmento do texto de um aluno:

> Nesta terra, não tinha água encanada, não tinha energia elétrica. Vivia-se da natureza. O sol brilhava com muita intensidade, havia muitas árvores, morros de pedras, barrancos, areias e matas plenas, com veredas planas e grotas, por onde corriam as águas do barreiro quando chovia, cortando terra afora até cair no rio São Francisco.
>
> Havia imensas roças de cultivo de feijão, milho, mandioca, abóbora, melão e melancia. Também havia as criações de porcos, ovelhas, cabras e galinhas. Havia, além disso, vários tipos de animais silvestres. E havia muitas abelhas, todas com mel. E os pássaros, com seus lindos cantos. E o verde das matas, com o colorido das flores.
>
> Eu via o sol nascer e se pôr. Via a caatinga florescer após as primeiras chuvas. Sentia, ao anoitecer, o suave frescor do vento. Que belas eram as noites nesta terra! Com o claro da lua cheia e o céu estrelado. E, ao amanhecer, vinha a brisa com aquele cheirinho de flor que vinha das matas, perfumando cada cantinho da casa.
>
> Esta terra era sofrida também, sobretudo pela seca. Quando a seca castigava, a água ficava escassa, as matas secavam, aí era o sol quente, vento e poeira. Mesmo assim, era calmo viver.

Percebe-se, neste fragmento, como o aluno em questão reavaliou seu passado e sua relação com o lugar em que nasceu e viveu a sua infância. A nostalgia do campo e da terra molhada que se observa em seu texto ressignifica a própria relação do homem com a natureza, a relação do homem com o mundo que o cerca. A última frase, de sentido concessivo, ressignifica a relação do produtor do texto com a "sua" terra: tudo naquela terra era precário e pobre (a seca, a ausência de água encanada), ainda assim, "era calmo viver".

Nesse processo, aprenderam os alunos e aprenderam os professores. Cada dia é uma descoberta. Às vezes é caótico, é duro viver, mas às vezes o sol brilha e os fios de água chegam ao São Francisco e, então, "é calmo viver". Às vezes, como disse o poeta, Itabira é só um retrato na parede, e como dói, mas o homem tem a memória e a capacidade de recriá-la por meio da linguagem. A linguagem ressignifica a vida: isso é o que se esperava que os alunos percebessem.

Essa experiência pedagógica foi relatada em um Relatório de Prática de Experiência Pedagógica apresentado como trabalho final do Curso de formação continuada de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II da rede

municipal de ensino, desenvolvido pela Universidade Cruzeiro do Sul em convênio com a Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo. Foi exatamente esse relatório que apresentei à orientadora do Mestrado Profissional em Letras em nosso primeiro encontro. Concluímos, então, que eu poderia ampliar esse projeto com novas ideias e novos aportes teóricos. Dessa forma, pois, gestou-se esta pesquisa, que será descrita ao longo desta dissertação.

III. Desta pesquisa: metodologia e objetivos

Da metodologia desta pesquisa

Esta pesquisa se desenvolveu em três etapas, em paralelo com a pesquisa teórica. Primeiramente, a aplicação de sequência didática, que abordou o gênero textual “autobiografia” (e gêneros afins, como o “relato autobiográfico” e o “romance autobiográfico”) e suas especificidades (aspectos discursivos, pragmáticos, linguísticos, composicionais, estilísticos e histórico-sociais). As discussões acerca desse gênero textual foram realizadas a partir de leituras de excertos do romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, embora outros textos tenham sido utilizados. Em segundo lugar, a coleta de dados: textos escritos pelos alunos; fichas de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem; questionários de perfil sócio-econômico e cultural respondidos pelos alunos. Por fim, a análise qualitativa dos dados coletados.

A sequência didática, constituída por 16 aulas, foi aplicada de março a outubro de 2015, em uma turma de 4º módulo (equivalente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), da modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), no CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) Ermelino Matarazzo, bairro da zona leste da capital paulista[5]. Trata-se de uma turma de 16 alunos adultos de 30 a 60 anos, com rendimento mensal entre 1 a 3 salários mínimos, a maior parte deles trabalhadores braçais (pedreiros, ajudantes de pedreiro, atendentes de pequenas unidades comerciais, como lojas de roupa e açougues, empregadas domésticas diaristas, mecânicos de automóveis), oriundos

[5]Uma descrição mais ampla dessa unidade escolar será apresentada no Capítulo 3 desta dissertação.

do meio rural (em sua maior parte, de pequenas cidades do Nordeste)[6], que tinham pouco contato com a palavra escrita, conforme se constatou por meio atividade diagnóstica realizada no início do ano letivo.

Ao longo da sequência didática, foram realizadas atividades de leitura e de produção textual. Algumas leituras motivaram discussões sobre o tema “memória e identidade”; outras, o exame de aspectos composicionais, estilísticos e temáticos relacionados ao gênero em estudo, sobretudo no que diz respeito às tipologias textuais[7]: sequências narrativas, descritivas e dialogais. As atividades de produção textual foram desenvolvidas em quatro etapas: motivação, produção inicial, reescrita orientada e elaboração da versão final do texto. Nessas atividades, os alunos foram orientados a escrever “relatos autobiográficos”[8]. As atividades de reescrita foram acompanhadas e orientadas pelo professor. As atividades de leitura também foram realizadas em quatro etapas: apresentação do texto e contextualização; uma primeira leitura, ora individual ora compartilhada, sem interrupções ou intervenções do professor; uma segunda leitura com intervenções, geralmente na forma de questionamentos, em que o professor procurava destacar algum aspecto linguístico ou temático; uma terceira etapa, em que o professor orientava discussões sobre aspectos discursivos, estilísticos, composicionais e temáticos, com ampla participação dos alunos[9].

Após a aplicação da sequência didática, analisamos os dados colhidos a partir de três enfoques: a relação entre discurso e identidade sociocultural; a aquisição de habilidades de leitura e de escrita por meio das escritas da memória; a relação entre escritas da memória, letramento e autoria.

Objetivos da pesquisa

---

[6]Essas informações se baseiam em pesquisa realizada pela unidade escolar no início de 2015.

[7] Sobre a abordagem dos “tipos textuais”, tomam-se aqui como base os conceitos de Werlich (1973) apudMarcuschi (2010), in: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, pp. 19-38. Tal conceito será discutido no Capítulo 2.

[8]Questões teóricas sobre esse gênero discursivo serão discutidas no Capítulo 2.

[9] No capítulo 3, apresentaremos uma descrição detalhada dessas atividades.

O trabalho de pesquisa que apresentamos pretende estudar a relação entre letramento, escritas da memória e identidade sociocultural. O objetivo principal é, pois, verificar até que ponto a prática pedagógica com escritas da memória contribui para o letramento de adultos oriundos de culturais orais e que, portanto, tiveram pouco contato com a palavra escrita. Parte-se da suposição de que o trabalho com as escritas da memória propicia o sentimento de pertencimento e, por conseguinte, leva o aluno a construir uma imagem de si mesmo como sujeito-autor de sua escrita, compreendendo-a como prática social significativa. Ou seja, parte-se da suposição de que a palavra escrita transformada em discurso da memória leva o aluno a se apropriar dela, uma vez que, dessa forma, ela reflete a sua própria identidade pessoal e ao mesmo tempo coletiva. Segundo Smolka, Laplane e Braga (2005, p. 30),

> (...) a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história.

Com efeito, a palavra escrita, assim concebida, não é objeto exterior, que pertence ao outro, como se fosse uma prótese que o teimoso organismo rejeitasse. A palavra escrita, dessa maneira, é compreendida como uma prática social, ou, conforme Street (2014, p. 18), uma *prática de letramento*: “O conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”.

Ou seja, aquele que faz da palavra escrita sua experiência revivida por meio do discurso ressignifica a prática letrada, reconceitualiza-a, porquanto a palavra escrita lhe pertence e, ao mesmo tempo, ele é pertencido por ela. Segundo Biarnès (1998, p. 2),

> Do grito à voz, da voz à palavra, da palavra à letra, trata-se do mesmo processo. Mas, se a palavra é "para o outro presente", a letra é para o "outro ausente". A letra me permite encontrar o outro, encontrar a alteridade e, sobretudo, construir "meu outro" em mim. A letra, objeto do outro se a leio, objeto para o outro se a escrevo, é um espelho mágico que me permite reconhecer-me, descobrindo-me outro. O problema do acesso à leitura, como o da iniciação à escrita, está aí. Para que, pela letra, eu possa conhecer-me outro, é necessário que eu possa antes reconhecer-me nela. Se sou obrigado a reconhecer nela o outro que eu deveria ser, antes de me reconhecer a mim próprio, encontro-me mergulhado num *non-sens*, num delírio.

Tal noção associa-se aos conceitos de *autonomia* (FREIRE, 2002), *agência*(BAZERMAN, 2006, 2011, 1015; KLEIMAN, 2006) e *autoria* (POSSENTI, 2002; TFOUNI, 2005, 2010), visto que o discurso da memória, como prática social historicamente situada, faz-se *enunciado* (BAKHTIN, 2003) que, por sua própria natureza, é resposta de outros *enunciados*, os quais, por sua vez, determinarão outros *enunciados* como resposta: o discurso da memória dialoga com outros discursos da memória, tecendo uma trama cujo tecido é a memória coletiva. Nessa trama, aquele que escreve sua memória constitui-se como sujeito de sua própria escrita, é um sujeito-autor, e sua escrita se insere em uma trama de outras escritas de outros sujeitos-autores. Se a palavra escrita, assim compreendida, constrói a história, esse sujeito-autor se constitui como agente histórico:

> A própria posição autor, a capacidade de encontrar uma "segunda voz" (Bakhtin, 1979) no coro discursivo que é a comunicação humana, está estreitamente ligada ao conceito da agência nos movimentos coletivos, para ressaltar o fato de que, quando os indivíduos se engajam em ações sociais para a transformação, eles se veem a si mesmos como "participantes no sentido mais completo, como co-autores da experiência compartilhada" (Heeson, 1997). (KLEIMAN, 2006, p. 85)[10]

O objetivo deste trabalho é, pois, confirmar a legitimidade de tais conceitos. Ademais, pretende-se verificar como o professor, apropriando-se de tais princípios teóricos, instrumentaliza-os, funcionaliza-os em sala de aula, de acordo com o conceito de *transposição didática* (JOSÉ, 2005):

> O termo **transposição didática** não deve ser compreendido como simples aplicação de uma teoria de referência qualquer, mas como o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos invariavelmente sofre com o objetivo de ser ensinado, o que implica, invariavelmente, deslocamentos, rupturas e transformações diversas em relação aos conhecimentos linguísticos que são transpostos (Bronckart& Ginger, apud Machado, 2003:1). (JOSÉ, 2005, p. 72).

Capítulo 1 –Memória, identidade e pertencimento

[10]Entendemos aqui a escrita da memória como "ação transformadora" e "experiência compartilhada", uma vez que leva o sujeito-autor a refletir dialogicamente sobre a cultura e a identidade coletivas.

1.1 Escritas da memória e pertencimento

A decisãode eleger as escritas da memória como objeto de estudoapoia-se na ideia de que memória, identidade e sentimento de pertença se relacionam intrinsecamente. Segundo Pollak (1992, p. 200-212),

> Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si [...].

Com efeito, ao relembrarmos o passado, confrontamos valores, crenças e sentimentos do presente com valores, crenças e sentimentos do passado. Vozes, imagens, sons, cheiros, o passado nos assalta, e ressignificamos sentidos há muito perdidos. O espaço da memória é também o espaço da ressignificação, do reenraizamento: o espaço de construir e reconstruir representações e identidades. Conforme Hall (2006, p. 12-13), “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. É isso o que afirma Bosi (1979), ao resgatar o conceito de “memória coletiva”, de Maurice Halbwachs. Segundo Bosi (1979, p. 17),

> [...] Halbwachs não vai estudar a memória como tal, mas os “quadros sociais da memória”. Nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficarão adstritas ao mundo da pessoa (relações entre o corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais.

Ou seja, ao lembrarmos o passado, carregamos conosco valores, crenças e sentimentos coletivos. Construímos representações do passado de acordo com as representações que fazemos do presente, e tanto umas quanto as outras são contaminadas pelas representações social e historicamente construídas. Ainda de acordo com Bosi (1979, p. 17),

> [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.

Há como que um liame ou um entrecruzamento de representações, a partir do qual forjamos uma identidade que é individual e ao mesmo tempo coletiva. De

acordo com Woodward (2000, p. 17), “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Ou seja, ao nos sentirmos pertencentes a um passado e a um presente, sentimo-nos também integrantes de uma cultura, de uma maneira de ver e de representar o mundo.

Por outro lado, a ideia de trabalhar com o tema “memória e identidade”, além de justificar-se pela necessidade de resgatar a autoestima dos alunos (sem a qual o processo ensino-aprendizagem não se daria de forma eficiente, porquanto, para aprender e participar ativamente desse processo, o indivíduo precisa acreditar na própria capacidade)também reflete a constatação de que “ensinar a ler e escrever a grupos de tradição oral tem dimensões identitárias, uma vez que envolve a aculturação desses grupos através da escrita; aprender a ler e escrever envolve a aprendizagem de práticas discursivas de grupos aos quais o aprendiz não pertence” (KLEIMAN, 2006, p. 82). Ou seja, mais do que resgatar a autoestima do aluno, pretende-se que ele se faça agente de sua própria voz. Ainda segundo Kleiman (2006, p. 85), “no processo concreto de mobilização dos recursos do grupo de alunos para a ação via práticas letradas, repousaria a autonomia de um grupo que, fora da sala de aula, é sempre subalterno e silenciado”.

De fato, quando o sujeito se torna agente de sua própria fala, ele se faz e se refaz com e pela palavra. Nesse movimento, ele negocia significados e se insere como agente nas relações de poder que se consubstanciam na e pela palavra. Daí a importância da memória inscrita no discurso e atualizada na palavra escrita:

> [...] A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar **identidade**, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.
>
> Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 2013, p. 435, grifo do autor)

Por fim, a opção por esse gênero se inspira em reflexão acerca do uso de gêneros discursivos em sala de aula realizada por Silva (2000). A autora relata duas experiências com gêneros em sala de aula da modalidade EJA. Em uma dessas experiências, a professora trabalhou com o gênero “notícia” e solicitou aos alunos que fizessem uma síntese do que sabiam sobre ebola, tema de uma notícia que estava sendo abordada. Atendendo à solicitação da professora, os alunos

“montaram” textos, copiando fragmentos da notícia que haviam lido. Em outra experiência, após a leitura do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, os alunos se sentiram estimulados a escrever, embora nenhuma produção textual tenha sido exigida pela professora. Comparando as duas experiências, a autora conclui:

> Na verdade, esta escrita espontânea é a que possibilitará ao aluno refletir sobre essa modalidade de língua, recortando e incorporando os modelos. Sabe-se que o caminho para a descoberta das implicações do sistema escrito, por meio de cópias somente, é muito mais desencorajador, e os resultados, certamente, não serão os melhores. (SILVA, 2000, p. 159).

Levando-se em conta que a sequência didática aqui relatadafoi desenvolvida com alunos ainda iniciantes nas práticas de escrita, supõe-se que se sintam mais estimulados a escrever sobre experiências que conhecem e compartilham do que se sentiriam, se tivessem de produzir textos de gêneros textuais que exigissem conhecimentos que eles ainda não possuem. Nesse sentido, as escritas da memória favorecem a*escritaespontânea* de que fala Silva (2000). E, assim, volta-se à relação indissociável entre letramento, escritas da memória, identidade e autoria comentada anteriormente.

1.2 Literatura e letramento

Antes de tratarmos das motivações que nos levaram a eleger o romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, como elemento catalisador das atividades desenvolvidas em sala de aula, será necessário discutir os conceitos de *literatura*, *literariedade* e *cânone literário*, uma vez que tais conceitos, em certa medida, explicam essa escolha.

Partimos aqui do pressuposto de que o conceito de *literatura* é uma construção histórico-cultural. Assim, compreendemos que a distinção entre o *literário* e o *não-literário* depende tanto de aspectos intrínsecos ao texto, como a sua forma de organização e determinadas especificidades linguísticas, quanto de aspectos externos a ele, como a sua forma de veiculação, o suporte, a forma como é lido e apreciado, o propósito com que foi produzido e um conjunto de

valores socioculturais a que se associa[11]. Com relação a esse último aspecto, considere-se o fato de que um texto pode ser considerado *literário* em uma determinada cultura e não o ser em outra. Isso ocorre também com relação ao modo de veiculação do texto, ao suporte e ao modo como o texto é lido, pois a compreensão do que seja *literário* depende da intencionalidade do produtor do texto e do *horizonte de expectativa*[12] do leitor: uma bula de remédio, transcrita em um livro cuja capa o identifica como livro de poemas, poderá ser compreendida pelo leitor como um poema paródico[13].

Não obstante, existem algumas características formais que costumam ser associadas à *literariedade*[14]de um texto: a relevância do plano de expressão; a intangibilidade; o predomínio da conotação; a polissemia (GUIMARÃES, 1994). A relevância do plano de expressão diz respeito à capacidade da linguagem literária de potencializar os recursos linguísticos, de tal maneira que *forma* e *conteúdo* não se dissociam. Nesse sentido, no texto literário, tão importante quanto *o que se diz* é *como se diz*. Dessa forma, o texto literário é intangível, no sentido de que a alteração de sua forma resulta na perda do essencial e, no limite, na perda de seus significados, uma vez que, como foi dito, forma e conteúdo se associam intrinsecamente. A conotação, por seu turno, diz respeito à capacidade que têm as palavras de renovar seus significados, de acordo com o contexto e com o uso que se faz delas. A polissemia, por sua vez, associa-se a essa última característica e diz respeito à dimensão significativa das palavras: “em vez de filtrar uma dimensão de significado, a linguagem literária deixa passar várias, conservando e transcendendo simultaneamente a literariedade das palavras” (GUIMARÃES, 1994, p. 79). Ou seja, a polissemia se refere à capacidade que tem a palavra de articular mais de um significado simultaneamente.

Esses fatores conjugados concorrem no sentido de atribuir autonomia à linguagem literária, de tal sorte que a função estética da linguagem se sobrepõe à função comunicativa: “[...] podemos imaginar (e eles realmente existem) outros sistemas linguísticos, nos quais o objetivo prático recue a um segundo plano (ainda que não desapareça inteiramente) e as formas linguísticas obtenham um valor

---

[11] Sobre essa questão, ver ABREU, 2006.
[12] Sobre esse conceito, ver JAUSS, 1994.
[13] Vejam-se, a este respeito, os *ready-mades* de Marcel Duchamp.
[14] Compreende-se aqui *literariedade* como “o elemento que, uma vez presente num dado texto, permite distingui-lo de outras composições que não integram a literatura em sentido estrito, apesar de também constituírem mensagens verbais” (GUIMARÃES, 1994, p. 77).

autônomo" (JAKOBSON, apud GUIMARÃES, 1994, p. 77). Há mesmo textos literários em que o significante atinge um tal grau de autonomia que a linguagem funda uma lógica própria, impossibilitanto qualquer análise linguística mecanicista ou descritiva. É o que Guimarães (1994, p. 80-81) chama de "quarto grau de literariedade":

> E chegamos aqui ao quarto grau de literariedade, ou seja, a linguagem literária identificada com a noção de**texto literariamente significante**. Trata-se de uma conceituação que ultrapassa os limites estabelecidos pela linguística mecanicista ou descritiva, para encarar o texto como **produtividade**, enquanto discurso de ficção, com estrutura e funcionamento próprios. Na neutralização da função referencial da linguagem, ocorre a **desmotivação do real**.

Segundo a autora, nesse grau de literariedade, o discurso perde a motivação externa, desreferencializa-se, atingindo um nível de puro discurso de ficção, centrado no simbólico e no imaginário. Conforme Antonio Candido,

> neste processo de desfazer a realidade, o mundo se vai desfigurando e o objeto referido pela palavra parece passar dele para "dentro" do discurso. Aparentemente, não é mais o mundo, é outra coisa, que parece não existir fora dos limites do texto. (...) O resultado é a criação de um sistema específico de sentido, que pode ser convergente, paralelo ou divergente em relação ao sistema do mundo. (CANDIDO, Antonio. "Mundo desfeito e refeito", in: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 22, s/d apud GUIMARÃES, 1994, p. 81)

Tais características formais associadas à *literariedade* podem também ocorrer em textos que não são considerados literários, a exemplo dos anúncios publicitários. Portanto, conforme foi mencionado, além de suas características internas, são fatores de ordem sociocultural que fazem com que um texto seja considerado *literário*.

Quanto ao conceito de*cânone literário*, compreendemo-locomo um conjunto de obras literárias consideradas, por determinadas instâncias de legitimação (as universidades, a academia, os suplementos literários dos jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, os críticos de literatura, as histórias literárias, as editoras etc.), representativas de uma tradição, de um certo gosto estético ou de uma certa forma de compreender o que é *literatura*. Nesse sentido, o cânone se altera de acordo com fatores históricos e sociais[15]. Ademais, o cânone se insere no jogo das relações de poder e das representações sociais, de tal forma que fatores de ordem econômica e ideológica também interferem na constituição desse cânone.

[15]Sobre essa questão, ver LAJOLO, 2001.

Com efeito, de acordo com Abreu (2006), mais do que uma questão de gosto ou de valores intrínsecos ao texto literário, o cânone é uma questão política.

No Brasil, dois fatores concorreram para a constituição do cânone: o modelo estético europeu, sobretudo no que diz respeito às literaturas portuguesa e francesa, e a necessidade de constituir uma identidade nacional. No século XX, o Modernismo e a ampliação do mercado editorial e dos sistemas público e privado de ensino em todos os níveis concorreram para a constituição de um determinado cânone[16]. Nas últimas décadas, têm também exercido um papel relevante na constituição do cânone as listas de vestibulares, sobretudo os da FUVEST e da UNICAMP[17].

Recentemente, este cânone tem sido intensamente questionado, nas universidades, por determinadas correntes teóricas que colocam sob suspeição a representatividade das obras e dos autores considerados canônicos, denunciando preconceitos de classe, gênero e etnia. Daí a proliferação de estudos acadêmicos que privilegiam a literatura escrita por mulheres, por afrodescendentes[18] ou por autores que elegem como tema a periferia das grandes cidades e os extratos marginalizados da sociedade.

Assim, o pertencimento ou não de uma obra literária ao cânone depende de uma série de instâncias legitimadoras e a escola é uma delas. Dessa forma, a escola também constrói seu cânone a partir de valores e posicionamentos ideológicos. Daí a escolha de *Menino de Engenho*, uma vez que tal obra, embora seja considerada canônica por determinadas instâncias de legitimação, de alguma maneira relativiza os critérios segundo os quais uma obra literária pode ser considerada canônica ou não. Com efeito, em vários sentidos, *Menino de Engenho* dialoga com obras literárias que não pertencem ao cânone. É justamente por ser uma obra que transita entre o canônico e o não-canônico que ela permite romper com certa estereotipia muito comum no meio escolar, que costuma definir o que é ensinável ou não-ensinável, ou o que é adequado ou não, a um certo grupo de alunos. Essa estereotipia constrói fronteiras entre o que é erudito e o que é popular, entre o que é simples e o que é complexo. Dessa forma, o erudito é considerado complexo e o popular é considerado simples, como se os conceitos de *simples* e

---

[16]Sobre a constituição de um cânone no livro didático, ver FRANCO, S.A. P. O cânone literário nos materiais didáticos do ensino médio. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/. Acesso em 16/11/2015.

[17] Sobre essa questão, ver FIDELIS, 2008.

[18] Ver, a esse respeito, DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e Afrodescendência. In: www.letras.ufmg.br/literafro, s/d. Acesso em 16/11/2015.

complexo, *erudito* e *popular* não pudessem ser relativizados. Tais generalizações acabam por construir mitos, como o de que os alunos não se interessam por textos literários ou não os compreendem, sobretudo quando pertencem ao cânone, o que tem levado os professores, no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, a trabalharem exclusivamente com textos literários oriundos da chamada "cultura popular", tais como o causo, o cordel, o travalínguas, o provérbio, em detrimento de textos da chamada "cultura erudita"[19]. Supõe-se, equivocadamente, que o aluno proveniente de camadas socioeconômicas desfavorecidas não tenha capacidade para entender, de acordo com tais generalizações, textos mais complexos. Contrapondo-se a esta ideia, Antonio Candido, no célebre ensaio "O direito à literatura", comenta o poder universal dos grandes clássicos, "que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número" (CANDIDO, 1995, p.189). Ao se entender "letramento" como a capacidade de interagir com os mais diversos instrumentos de representação simbólica, conclui-se que, quando se nega o acesso a uma forma de representação simbólica, tomando como base determinados preconceitos de classe, nega-se o acesso à cultura construída historicamente e, dessa forma, abre-se uma lacuna no processo de letramento.

No mais, a escolha dessa obra explica-se,primeiramente,por motivos quase óbvios: porque a matéria-prima desse romance é justamente a memória e porque, dada a origem desses alunos (conforme já foi exposto), é previsível que eles se identifiquem com os espaços e personagens apresentados na obra, o que pode facilitar o resgate da memória[20]. Ademais, a obra de José Lins do Rego "ecoa", como já foi abordado, práticas discursivas que são familiares a esses alunos. Veja-se, a este respeito, o que afirma José Aderaldo Castello, em introdução ao livro: "[...] obra memorialista e primitivista, favorecida por processos narrativos populares, conforme as tradições folclóricas dos cantadores e narradores anônimos do Nordeste" (CASTELLO, 1971, p. xx)[21].

---

[19] Sobre os conceitos de "cultura popular" e "cultura erudita", ver Bosi, 1992.
[20] Esse fato se confirmou, como será discutido adiante na descrição das aulas ministradas.
[21] CASTELLO, José Aderaldo. Introdução aos romances de José Lins do Rego. In: REGO, José Lins do. **Menino de engenho.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, p. xvii-xcvi. Doravante Castello (1971).

Por fim, justifica-se a escolha de uma obra literária por acreditar-se no poder humanizador e transformador da literatura. Segundo Antonio Candido, a literatura humaniza porque:

> (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 176)

Quanto ao primeiro aspecto, Candido afirma que o caráter de coisa organizada e construída do texto literário nos deixa mais capazes de organizar nossa própria mente e sentimentos e, consequentemente, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. Quanto aos dois outros aspectos, depreende-se que a literatura humaniza porque apresenta situações e sentimentos universais, por meio dos quais nos identificamos e compreendemos melhor a realidade que nos cerca. Em outro ensaio, Candido afirma que “a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial [...], ela age com o impactoindiscriminado da própria vida e educa como ela”(CANDIDO, 2002, p. 83). Vendo-se dessa forma, compreende-se que a literatura permite uma leitura diferenciada do mundo e uma reflexão crítica da realidade. A esse respeito, no ensaio “Poesia Resistência”, Alfredo Bosi afirma que o mundo industrializado, o mundo da reprodução em série, retirou do homem a sua vocação mitopoética, seu poder de nomear e dar sentido às coisas:

> A extrema divisão do trabalho manual e intelectual, a Ciência e, mais do que esta, os discursos ideológicos e as faixas domesticadas do senso comum preenchem hoje o imenso vazio deixado pelas mitologias. É a ideologia dominante que dá, hoje, nome e sentido às coisas. (BOSI,1999, p. 142)

Entende-se, dessa forma, que o texto literário tem um poder transformador, pois, em meio aos processos de *standardização* e *reificação*próprios do mundo contemporâneo, resgata a vocação humana de *ver* e de *sentir* o mundo, de dar sentido ao mundo, de ressignificar a realidade.

Dalvi (2013, p. 80-81) acredita na potência ética e política da literatura e no papel que ela desempenha na construção de identidades:

> [...] os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de

> humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento: os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes e tão próximas de nós. As identidades (locais, nacionais, morais, culturais, políticas, sociais, históricas, individuais, comunitárias, escolares, estéticas etc.) não são ilhas ou prisões, elas se sofisticam na diferença, terminando por – ao vencer suas tendências míopes – questionar e abalar (e assim, talvez, enriquecer), num processo altamente salutar, a si mesmas.

Ou seja, ao repensar-se a si mesmo por meio da leitura literária, o leitor repensa o mundo, desfaz os fios e tramas do discurso no qual se imiscuem ideologias e se configuram relações de poder.

Não obstante, a literatura, como qualquer outro produto cultural, pode tanto ser transformadora quanto alienante, a depender do modo como se lê. Daí o papel fundamental da escola, se esta efetivamente implementa modelos críticos de abordagem da realidade. Para cumprir seu papel humanizador, a leitura do texto literário precisa ser crítica, do contrário ela pode representar a adesão passiva aos mais variados discursos, inclusive os mais perversos. No mais, muitas vezes qualquer tentativa de humanização é inócua, dado o grau de degradação e de violência, real ou simbólica, a que estamos expostos no cotidiano.

Uma prática com textos literários que privilegie a fruição e a construção de sentidos pode, por outro lado, configurar-se como um recurso valioso na construção de habilidades de leitura e de escrita, uma vez que o texto literário potencializa todos os mecanismos linguísticos. Veja-se, sobre este aspecto, o conceito de “função poética”, preconizado por Jakobson no ensaio “Linguística e Poética” (JAKOBSON, 1970, p. 118-162). Isso ocorre porque, no texto literário, o plano da expressão se articula, de tal maneira, ao plano do conteúdo, que forma e sentido se tornam indissociáveis, conforme já foi discutido.

1.3*Menino de Engenho*: memória, tradição orale tensão crítica

Desde a semana de 22, houve um esforço, por parte dos escritores e de outros setores artísticos, no sentido de desvendar, de maneira crítica e participante, a realidade social do Brasil. Os grandes desequilíbrios sociais, a permanência de uma

estrutura de classes dominada pelo latifúndio, a fome, a miséria, o embate entre os modernos sistemas de produção e um modelo de produção agrária artesanal, em moldes ainda feudais - todas essas questões chamavam à reflexão. O atraso e a decadência da economia no Nordeste, assolado por grandes secas, um sistema administrativo dominado pelos *coronéis*, o banditismo social dos cangaceiros e dos jagunços, as lutas entre as famílias, que ocorriam em função da lei da herança (com a morte dos proprietários, seus bens eram herdados apenas pelo filho mais velho), o fanatismo religioso e as crenças messiânicas (como ilustram o episódio da Guerra de Canudos, e a grande fé em torno do Padre Cícero Romão, o *Padim Ciço*), as grandes levas de retirantes que procuravam fugir da seca e da vida dura e estagnada do sertão nordestino constituíam um conjunto aspectos da sociedade brasileira que urgia serem denunciados e discutidos. É nesse contexto que vários escritores se reuniram, em 1926, no Primeiro Congresso Brasileiro de Regionalismo, na cidade do Recife, presidido por Gilberto Freyre. Desse viés regionalista, surgiriam escritores como José Américo de Almeida, Rachel de Queirós, José Lins do Rego, Jorge Amado e Graciliano Ramos, que constituíram o que se convencionou chamar de "geração regionalista de 30".

Embora ainda muito atrelados aos moldes do romance do século XIX, com resquícios do realismo-naturalismo, esses romances trouxeram inovações em vários aspectos: um aproveitamento da oralidade e do registro coloquial; uma postura mais crítica e atuante diante da realidade; uma profunda tensão entre o homem e o meio natural, ou entre o homem e a sociedade; um aprofundamento psicológico (como nos romances de Graciliano Ramos); a tematização dos conflitos de classe; o aperfeiçoamento de técnicas narrativas (como o fluxo de consciência e o discurso indireto livre, principalmente em José Lins do Rego e Graciliano Ramos).

Estudando as relações entre literatura e dependência econômica e cultural e, consequentemente, entre literatura e subdesenvolvimento, Antonio Candido, no ensaio "Literatura e subdesenvolvimento"[22], identifica três fases do regionalismo literário no Brasil: uma primeira fase, que ele chama da fase da "consciência amena do atraso", abarca o regionalismo romântico, que, adaptando modelos europeus à realidade local, caracteriza-se pela descrição do pitoresco e da "cor local"; uma segunda fase, que o autor chama de "pré-consciência do subdesenvolvimento" ou

[22]CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: ____ **A educação pela noite & Outros ensaios.** São Paulo: Ática, 1989, p. 140-162. Doravante, Candido (1989).

“consciência catastrófica do atraso”, abarca o regionalismo de 30, sobretudo o que se convencionou chamar de “romance do Nordeste”, caracterizado por uma consciência crítica da realidade, “pressentindo ou percebendo o que havia de mascaramento no encanto pitoresco, ou no cavalheirismo ornamental, com que antes se abordava o homem rústico” (CANDIDO, 1989, p. 141), e, com isso, perscrutando, ainda que com matizes diferentes de um escritor a outro, a perversidade das relações sociais gestadas sob a égide do atraso e do subdesenvolvimento; uma terceira fase, que ele chama de “consciência dilacerada do atraso” ou “super-regionalismo”, em que o regional transcende o local e se transfigura em universal, a exemplo do regionalismo de Guimarães Rosa.

Partindo do pressuposto de que o alcance e os limites de qualquer movimento de renovação estética devem ser verificados sob dois ângulos de análise, a partir do poder transformador da nova linguagem proposta e a partir das relações que o movimento mantém com outros aspectos da vida cultural e de como se insere no contexto mais amplo de sua época, Lafetá (2000) estudou as relações entre a geração de 22 e a geração de 30 do Modernismo brasileiro a partir de dois conceitos: o de *projeto estético*, relacionado às modificações operadas na linguagem, e o de *projeto ideológico*, associado ao pensamento e à visão de mundo que engendra. Dessa forma, para Lafetá (2000), na fase heroica do Modernismo, há uma proeminência do *projeto estético* e, na geração de 30, uma proeminência do *projeto ideológico*:

> Um exame comparativo, superficial que seja, da fase heróicae da que se segue à Revolução mostra-nos uma diferença básicaentre as duas: enquanto na primeira a ênfase das discussõescai predominantemente no *projeto estético* (isto é, o que se discuteprincipalmente é a linguagem), na segunda a ênfase é sobreo *projeto ideológico* (isto é, discute-se a função da literatura, o papeldo escritor, as ligações da ideologia com a arte). Uma das justificativasapresentadas para explicar tal mudança de enfoque diz queo Modernismo, por volta de 30, já teria obtido ampla vitória comseu programa estético e se encontrava, portanto, no instante dese voltar para outro tipo de preocupação. Veremos isso adiante.Por enquanto importa assinalar essa diferença: enquanto nos anosvinte o projeto ideológico do Modernismo correspondia à necessidadede atualização das estruturas, proposta por frações dasclasses dominantes, nos anos trinta esse projeto transborda os quadrosda burguesia, principalmente em direção às concepções esquerdizantes(denúncia dos males sociais, descrição do operárioe do camponês), mas também no rumo das posições conservadoras e de direita (literatura espiritualista, essencialista, metafísicae ainda definições políticas tradicionalistas, como a de GilbertoFreyre, ou francamente reacionárias, como o integralismo).Na verdade os dois projetos ideológicos parecem corresponder,para retomar aqui uma proposição de Mário Vieira de Mello, aduas fases distintas da consciência de nosso atraso: nos anos vintea tomada de consciência é tranqüila e otimista, e identifica as deficiênciasdo país - compensando-as - ao seu estatuto de “paísnovo”; nos anos trinta dá-

> se início à passagem para a consciênciapessimista do subdesenvolvimento, implicando atitude diferentediante da realidade. Dentro disso podemos concluir que, sea ideologia do "país novo" serve à burguesia (que está em francaascensão e se prevalece, portanto, de todas as formas - mesmodestrutivas - de otimismo), a consciência (ou a "pré-consciência",como prefere Antonio Candido) pessimista do subdesenvolvimentonão se enquadra dentro dos mesmos esquemas, já queaprofunda contradições insolucionáveis pelo modelo burguês. (LAFETÁ, 2000, p. 28-29)

É, pois, nesse contexto sociocultural analisado por Candido (1989) e por Lafetá (2000) queo romance *Menino de engenho* é publicado, em 1932. O livro é apontado pela crítica e pelo próprio autor como o romance que abre o chamado "ciclo da cana-de-açúcar"[23]. Trata-se de um conjunto de obras de José Lins do Rego que abordam os aspectos políticos, econômicos e sociais que levaram à decadência do sistema artesanal de produção da cana-de-açúcar, substituído pelas usinas, sistema mecanizado e industrial de produção. Essa alteração do sistema de produção modificou também as relações sociais, que no sistema artesanal se baseavam na exploração do trabalho escravo e no sistema senhorial. Tal estrutura social foi descrita com detalhes no livro *Casa Grande e Senzala*[24], de Gilberto Freyre. Nessa obra, o sociólogo descreve os aspectos sociológicos, antropológicos e socioculturais que determinaram a formação da família patriarcal nordestina sob a égide da produção açucareira.Na essência de sua análise, estão as relações entre senhores e escravos, ou entre dois espaços sociais que dão forma a essas relações, a casa grande e a senzala. Segundo a crítica e o próprio José Lins do Rego, a análise sociológica realizada por Gilberto Freyre foi fundamental para a composição das obras do chamado "ciclo da cana-de-açúcar". Marques (2015) destaca dois aspectos de *Menino de engenho* que se associam profundamente às análises empreendidas por Freyre (2006): a iniciação sexual dos meninos da casa grande com as negras da senzala ou com os animais da fazenda; a sífilis como marca de virilidade e, consequentemente, como motivo de orgulho daquele que contrai a doença. No mais, toda a estrutura patriarcal analisada por Freyre (2006) é representada na obra de José Lins do Rego.

Há, portanto, nesse conjunto de obras que constituem o "ciclo da cana-de-açúcar", a descrição de um mundo social e cultural em ruínas, onde, não obstante a

---

[23]O chamado "ciclo da cana-de-açúcar" é constituído pelos romances *Menino de Engenho* (1932), *Doidinho* (1933), *Banguê* (1934), *Moleque Ricardo* (1935), *Usina* (1936), e como romance síntese de todo o ciclo, o romance *Fogo Morto* (1943), considerada pela crítica a maior obra do escritor.

[24] FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006. Doravante, Freyre (2006).

iminência de novas estruturas, as velhas estruturas, já esclerosadas, ainda sobrevivem. Por isso, em artigo[25] sobre o romance *Fogo Morto*, Antonio Candido afirma que os heróis de José Lins do Rego "são de decadência e de transição, tipos desorganizados pelo choque entre um passado e um presente divorciado do futuro" (CANDIDO, 2004, p.57). Nesse sentido, na obra do autor, amicroestrutura socioeconômica da produção açucareira nordestina se transfigura em metonímia da sociedade brasileira, em que estruturas sociais arcaicas sobrevivem e, muitas vezes, explicam as contradições profundas que marcaram o processo de modernização dos sistemas de produção no Brasil ao longo de todo século XX.

Além desse aspecto sociológico, a crítica destaca na obra de José Lins do Rego o aspecto memorialístico. Suas obras, sobretudo as do "ciclo da cana-de-açúcar", misturam elementos ficcionais com elementos autobiográficos. Com efeito, o escritor passou sua infância em uma fazenda produtora de açúcar e descendia de uma família patriarcal. Segundo depoimentos do próprio escritor, muitos personagens de seu universo ficcional se baseiam em pessoas que ele conheceu e muitas situações narradas em sua obra foram efetivamente vivenciadas por ele. No romance *Menino de engenho*, por exemplo, são vários os aspectos que coincidem com traços biográficos do autor. O avô do narrador, o Coronel José Paulino, certamente foi inspirado no avô do escritor, inclusive em entrevista concedida a Francisco de Assis Barbosa[26], José Lins do Rego afirma que, quando começou a escrever esse romance, sua intenção era fazer uma biografia do avô. Como podemos constatar no livro autobiográfico *Meus verdes anos*[27], assim como o narrador de *Menino de engenho*, a mãe do escritor também morreu quando ele era criança, o que o levou a morar na fazenda de seu avô. Assim como o narrador do romance, o escritor também foi criado por uma tia chamada Maria, que ele considerava uma espécie de segunda mãe. Entre outros personagens que, ainda segundo o próprio escritor, foram inspirados em pessoas reais, cabe destacar o cangaceiro Antonio Silvino, que o autor afirma, em *Meus verdes anos*, ter conhecido no engenho do seu avô, e a velha Totonha, contadora de histórias, inspirada na

---

[25]CANDIDO, Antonio. Um romancista da decadência. In: _____**Brigada Ligeira e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. Doravante, Candido (2004).

[26] BARBOSA, Francisco de Assis. Foi a Velha Totônia quem me ensinou a contar histórias. In: COUTINHO, Afrânio (Dir.). **José Lins do Rego**(Coleção Fortuna Crítica). São Paulo: Civilização Brasileira, 1991. Doravante, Barbosa (1991).

[27]REGO, José Lins do. **Meus verdes anos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

Velha Totônia, que, de acordo com o escritor na entrevista já citada, foi responsável pela sua iniciação literária:

> Eu cresci ouvindo as histórias de Trancoso da Velha Totônia. Foi ela quem fez a minha iniciação literária. Chama-se Antônia [...]. Muito magrinha e sem dentes, essa cabocla tinha um talento especial para contar história [...]. Nunca me esquecerei de Sinhá Totônia, essa maravilhosa contadora de histórias, analfabeta e inteligentíssima, que, sem o saber, transformava o menino do Engenho Corredor. Porque estou certo de que foi a velha Totônia quem pegou em mim a doença de contar histórias. (BARBOSA, 1991, p. 58)

A memória é, portanto, a matéria-prima de *Menino de engenho.* Segundo Castello (1971, p. xxx-xxxi),

> É curioso como a memória, com o seu poder recriador, dominou o romancista, determinando um tanto misteriosamente aquela mudança de atitude que o fez transformar uma biografia num romance, romance que exigiria outros para completar-se. Afirma-se aí o predomínio absorvente e absoluto da evocação memorialista, de repente alertado. Aspectos da paisagem humana e física que impressionaram a criança por um processo incontrolável de aproximações e justaposições, ressurgem para a reconstrução da ambiência em que ela se desenvolveu.

E é justamente por meio da evocação memorialista que ocorre o processo de reenraizamento, o qual, por sua vez, permite a religação do escritor, homem letrado, à tradição oral, componente que, entre outros, forjou sua identidade sociocultural. Por meio do discurso da memória, ocorre um imbricamento da casa grande e da senzala, do universo letrado e do universo oral, da tradição escrita, acadêmica, e da tradição oral dos contadores e cantadores populares.Daí o tom evocativo e espontâneo de sua narrativa, que flui como uma conversa, como se estivesse contando uma história a interlocutores presentes no ato de narrar. De acordo com José Aderaldo Castello,

> Talvez o equilíbrio e a espontaneidade do romancista devam muito à naturalidade e à riqueza das narrativas folclóricas do Nordeste, ao seu processo expressivo. Há, de fato, em *Menino de engenho*, um capítulo sem dúvida fundamental para o estudo do processo de expressão do romancista, o capítulo XXI, em que ele fala de Trancoso e de Totonha, contadora de histórias. O tipo desta velha, tão frequente no Nordeste, e a reprodução do seu processo narrativo, sugerem o próprio processo narrativo de José Lins do Rego. Isso nos lembra observação que ele mesmo fez, ao falar sobre aspectos da técnica do romance, quando afirmou que, ao desejar um modelo, buscava o exemplo nos processos de narrativa oral dos contadores e cantadores populares, do folclore nordestino. (CASTELLO, 1971, p. xxx-xxxi)

Brito (2008) afirma que o narrador de *Menino de engenho* é formado a partir de outros dois narradores orais presentes na obra, a velha Totonha e o avô do narrador, Coronel José Paulino. A partir dessa constatação, o pesquisador associa o

narrador de *Menino de engenho* ao narrador na obra do escritor russo Nikolai Leskov, analisada por Walter Benjamin (BENJAMIN, 1980, p. 57-74). Partindo do pressuposto de que, no mundo contemporâneo, a arte de narrar caminha para o seu ocaso, Benjamin destaca as qualidades narrativas do escritor russo, que, de acordo com o pensador, resgata os processos narrativos próprios da oralidade e da tradição popular. Esse mesmo fenômeno caracteriza, pois, o narrador de *Menino de engenho*, queresgata em seus processos narrativos o modo de contar histórias dos cantadores nordestinos.

Para Benjamin, a capacidade de narrar, que o homem moderno perdeu, consistia em trocar experiências, em ouvir e dar conselhos, em fixar na memória coletiva uma forma viva de sabedoria, baseada na experiência:

> O conselho, entretecido na matéria da viva vivida, é sabedoria. A arte de narrar tende para o fim porque o lado épico da verdade, a sabedoria, está agonizando. Mas este é um processo que vem de longe. Nada seria mais tolo do que querer vislumbrar nele apenas um "fenômeno da decadência" – muito menos ainda "moderno". Ele é antes uma manifestação secundária de forças produtivas históricas e seculares que aos poucos afastou a narrativa do âmbito do discurso vivo, ao mesmo tempo que tornava palpável uma nova beleza naquilo que desaparecia. (BENJAMIN, 1980, p. 59)

Walter Benjamin, com isso, associa a narrativa popular de tradição oral ao sistema de produção artesanal e os processos narrativos próprios do romance ou do jornal ao sistema de produção industrial. De acordo com Benjamin, o narrador colhe e narra a experiência própria ou relatada e a transforma em experiência daqueles que o ouvem; o romancista, por sua vez, segrega-se, é um indivíduo em sua solidão que já não consegue exprimir-se exemplarmente porque ele mesmo se encontra desorientado e perdeu a capacidade de aconselhar, tal como em *Dom Quixote*, o primeiro grande livro do gênero, que, para o pensador, "ensina logo como a grandeza de alma, a ousadia, a solicitude de um dos seres mais nobres – o Dom Quixote – estão totalmente desorientadas e não contêm a mínima centelha de sabedoria" (BENJAMIN, 1980, p. 60). A imprensa, por sua vez, funda o primado da informação, que impõe a exigência da verificabilidade e da plausibilidade e, dessa forma, mostra-se incompatível com o espírito da narrativa. Como consequência desse processo, segundo o pensador, "somos pobres em histórias notáveis" (BENJAMIN, 1980, p. 61). Para Benjamin, o processo histórico que culminou com a morte da narrativa tem suas origens na transformação dos meios de produção e no surgimento do romance moderno e da imprensa.

Não obstante, depreende-se da leitura de Benjaminque é possível conservar na escrita os processos narrativos próprios da tradição oral, como o que ele vislumbra na obra de Nikolai Leskov. Do mesmo modo, segundo Brito (2008), vislumbramos, em *Menino de engenho*, um narrador que apresenta duas matrizes narrativas: a velha Totonha e o Coronel José Paulino, ambos narradores orais. Conforme Brito (2008), a velha Totonha pode ser associada aos marinheiros mercantes contadores de histórias de que fala Benjamin; o Coronel José Paulino, por sua vez, pode ser associado ao lavrador sedentário que conhece as histórias e tradições de sua terra.Com efeito, de acordo com Walter Benjamin,

> A experiência que anda de boca em boca é a fonte onde beberam todos os narradores. E, entre os que escreveram histórias, os grandes são aqueles cuja escrita menos se distingue do discurso dos inúmeros narradores anônimos. Entre estes últimos, aliás, há dois grupos que certamente se cruzam de maneiras diversas. Só para quem faz idéia de ambos é que a figura do narrador adquire plena materialidade. Quando alguém faz uma viagem, então tem alguma coisa para contar, diz a voz do povo e imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas não é com menos prazer que se ouve aquele que, vivendo honestamente do seu trabalho, ficou em casa e conhece as histórias e tradições de sua terra. Se se quer presentificar estes dois grupos nos seus representantes arcaicos, então um está encarnado no lavrador sedentário e o outro no marinheiro mercante. (BENJAMIN, 1980, p. 58)

A velha Totonha é, pois, a típica contadora de histórias da tradição oral. Segundo o narrador de *Menino de engenho*, ela vivia como um andarilho, de um engenho a outro, contando histórias de Trancoso, contos de fadas, histórias bíblicas e episódios que ocorreram nos locais por onde passou. Mesmo quando contava histórias que se passaram em outras épocas ou em lugares distantes, ela sempre colocava nelas a cor local. Como o narrador de que fala Benjamin, ao contar suas histórias, ela levava os ouvintes a se apropriarem da experiência narrada, de tal maneira que pudessem também transmiti-las a outros, construindo, dessa forma, a memória coletiva e veiculando, por meio do discurso narrado oralmente, conhecimentos e formas de apreensão da realidade. O Coronel José Paulino, por sua vez, é uma espécie de cronista, suas histórias envolvem amigos, parentes e escravos, com referência a datas e locais conhecidos pelos ouvintes. Dessa forma, enquanto as narrativas da velha contadora não apresentam delimitação temporal e espacial e são forjadas na fantasia e na imaginação, as narrativas do velho patriarca são crônicas contextualizadas no tempo e no espaço. Nesse sentido, podemos dizer que essas duas matrizes narrativas de alguma forma explicam a composição do

romance, em que ficção e memória se imbricam, imaginação criadora e documento histórico se enlaçam[28].

Para José Aderaldo Castello, esse fluxo evocativo da memória que está na base de toda a narrativa do romance faz com que a obra se constitua um conjunto de cenas e episódios, carecendo, dessa forma, da estrutura típica do romance, em que um drama central se desenvolve e evolui:

> *Menino de Engenho* é rigorosamente um romance sem romance, sem a preocupação tradicional do drama central a arrastar os seus aspectos acessórios e complementares. Se nele avulta a figura de José Paulino, o ângulo de observação é o do "menino de engenho", ainda não identificado, mas já individualizado, não obstante aquele desejo expresso pelo próprio romancista de "escrever umas memórias que fossem as de todos os meninos dos engenhos nordestinos". *Menino de Engenho* é, nessas condições, um todo completo, mas que ainda aguarda, não obstante, o seu desdobramento e o seu próprio desenvolvimento, claramente pressuposto. Sucessão de episódios unidos por um clima uniforme, traduz os aspectos caracterizadores da paisagem limitada a determinada região, definida sobretudo pela sua estrutura econômica. (CASTELLO, 1971, p. xxxi)

Brito (2008), entretanto, discorda dessa interpretação do romance e, analisando aspectos enunciativos, vê uma evolução tanto no *eu* adulto que narra quanto no *eu* menino que é objeto da narração. Além disso, segundo este pesquisador, embora não haja relações estritas de causalidade entre as partes, há uma cronologia, uma linearidade temporal que permite ao leitor situar a ação romanesca entre o momento em que o menino chega ao engenho do avô, quando tem quatro anos, até os doze anos, quando vai para o colégio. Dessa maneira, não se poderia considerar *Menino de engenho* um "romance desmontável", tal como ocorre em *Vidas Secas,* de Graciliano Ramos. Durante esses oito anos, que recobrem o período entre a chegada à fazenda e a ida ao colégio, o pesquisador observa marcas enunciativas que demonstram ter ocorrido uma alteração de pontos de vista, tanto por parte do eu-narrador quanto por parte do eu-menino, de tal forma que, de acordo com sua análise,

> O menino sai do engenho modificado, muito diferente de quando entrou nele. O próprio mundo, metonimizado no engenho, antes visto como mundo encantado, perdeu a aura de encantamento a ponto de o personagem desejar se afastar dele. (BRITO, 2008, p. 67)

O pesquisador elege como eixos de sua análise seisepisódios: o capítulo 4, sobretudo a passagem do banho no rio com o tio Juca; o capítulo 13, em que se

[28] Ver, a esse respeito, MARQUES, Helton. Ficção, História e Memória em *Menino de engenho*, de José Lins do Rego. São Paulo, UNESP, v. 11, n. 2, p. 52-58, jul./dez. de 2015, ISSN – 1808 – 1967.

narra o episódio da cheia do rio; o capítulo 18, em que o avô manda colocar Chico Pereira, acusado de ser o “autor do malfeito na mulata Maria Pia” (REGO, 1971, p. 43), no tronco; o capítulo 21, em que o narrador evoca a velha Totonha e suas histórias; o capítulo 24, que trata do passeio da tia Maria com os sobrinhos ao engenho do Oiteiro; o capítulo 27, que narra os passeios do menino com o carneirinho Jasmim; o capítulo 32, que descreve os trabalhos de limpa do partido da várzea.

O capítulo 4 é visto como a narração de um ritual de iniciação para o menino entrar no engenho e fazer parte desse mundo. O menino é, dessa forma, “iniciado” no sistema do patriarcado rural, do qual passaria a ser membro, como herdeiro do avô.Há uma série de marcas linguísticas que se relacionam e vão construindo a alegoria do ritual de iniciação. Primeiro, o local escolhido para o banho, o Poço das Pedras, uma piscina natural formada pelo curso e pela correnteza do rio Paraíba, o que é significativo, dada a importância desse rio em todo o sistema de produção açucareira da região. Importa ainda lembrar que, em muitas religiões, nos ritos de batismo a pessoa é submergida em um rio, ou em banheira ou pia batismal, como no catolicismo. Antes do banho, o tio Juca diz ao menino: “- Você precisa ficar matuto” (REGO, 1971, p. 10). *Ficar matuto*, neste contexto, significa acostumar-se à região, tornar-se fiel aos seus costumes e a suas tradições. Depoisdo banho, o tio diz: “- Agora você já está batizado” (REGO, 1971, p. 11). No mais, ao longo da narrativa, narrador e personagem, ou o eu-narrador e o eu-narrado se conjugam e o que vemos é um ponto de vista positivo sobre o espaço ali vivenciado: “E era com olhos de deslumbrado que olhava então aqueles sítios, aquelas mangueiras e os meninos que via brincando ali” (REGO, 1971, p. 12). O processo enunciativo remete o *eu* que fala ao passado, de tal forma que o presente da enunciação se refrata e o que vemos é um menino maravilhado pelo espaço do engenho e pelo avô, que é visto como “justo” e “bom”.

Não obstante, Brito (2008) vê frestas por onde a narrativa deixa vazar centelhas de tensão. São passagens em que o processo enunciativo se desloca do passado para o presente da enunciação, e o ponto de vista do narrador não se conjuga com o ponto de vista do menino. Segundo o pesquisador, tal deslocamento se torna possível por meio da ironia, que rompe com a isotopia construída. É o que ocorre na seguinte passagem do capítulo 13:

> Depois chegou do engenho o mantimento que tínhamos esquecido com as pressas. E a minha tia Maria distribuiu com aquela gente toda a carne de sol e o arroz que nos trouxeram. Eles pareciam felizes de qualquer forma, muito submissos e muito contentes com o seu destino. A cheia tinha lhes comido os roçados de mandioca, levando o quase nada que tinham. Mas não levantavam os braços para imprecar, não se revoltavam. Eram uns cordeiros.
>
> - O que vale é a saúde e a proteção de Deus, diziam sempre.
>
> Mas, coitados, com que saúde e com que Deus estavameles contando! (REGO, 1971, p. 29-30)

A afirmação “eram uns cordeiros” e o último questionamento, reforçado pela contrajunção (“mas”) e pela exclamação, funcionam como índices de tensão narrativa, como um deslocamento da isotopia até então construída, de tal forma que tais assertivas resultam irônicas, deslocadas do conjunto. Não obstante, de acordo com Brito (2008), “não se pode negar que há uma tentativa de conciliação das diferenças de classe e certo conformismo nesse capítulo” (BRITO, 2008, p. 75), porém tal conciliação não se efetiva inteiramente. Com isso, para o pesquisador, “o engenho perde a imagem idealizada, de mundo encantado, que passa a ser triste, com lama por toda parte” (BRITO, 2008, p. 75).

Fenômeno semelhante ocorre no capítulo 24, em que se narra um passeio da tia Maria e os sobrinhos ao engenho do Oiteiro. Ao longo do caminho, o narrador vai descrevendo os moradores do engenho, suas habitações e seus afazeres. Brito (2008) destaca a seguinte passagem:

> [...] As casas dos moradores abertas, de portas e janelas, com a família inteira no terreno tomando o seu banho de sol, de graça. Às vezes o carro parava para minha tia falar com as comadres, que vinham alegríssimas dar duas palavras com a senhora. E os meninos de camisa comprida tomando a bênção à madrinha.
>
> - Deus te abençoe.
>
> E eram mesmo abençoados por Deus, porque não morriam de fome e tinham o sol, a lua, o rio, a chuva e as estrelas para brinquedos que não se quebravam. (REGO, 1971, p. 63-65)

Nesse fragmento, ocorrem os mesmos deslocamentos já discutidos: por meio da expressão “de graça”, no primeiro período destacado, e por meio da explicação que se dá ao fato de serem “abençoados” (“porque tinham o sol, a lua, a chuva e as estrelas para brinquedos que não se quebravam”). Para Brito (2008), “o Deus a que o narrador se refere é uma metáfora do coronel José Paulino, elevado à categoria divina, como senhor absoluto do engenho” (BRITO, 2008, p. 121). Como se o sol, a lua, o rio e a chuva, apesar de serem fenômenos naturais, pertencessem ao coronel pelo simples fato de ocorrerem em sua propriedade. Assim, de acordo

com o pesquisador, a narrativa oscila “em um movimento de aproximação e distanciamento entre o idealizado e o irônico” (BRITO, 2008, p. 121).

No capítulo 27, são narrados os passeios que o menino fazia com o carneiro Jasmim. Nesses passeios, o menino divide suas brincadeiras com os meninos do engenho. Em uma dessas passagens, assim o narrador descreve esses meninos:

> [...] Muitos deles, amarelos, inchados, coitadinhos, das lombrigas que lhes comiam as tripas. As mães davam-lhes jaracatiá, e eles passavam dias e dias obrando ralo como passarinho. Cresciam, e eram os homens que ficavam de sol a sol, no eito puxado do meu avô. (REGO, 1971, p. 74-75)

O narrador constata a situação de extrema pobreza e como a exploração do trabalho é naturalizada, uma vez que esses mesmos meninos seriam os homens que ficariam de sol a sol no eito puxado do seu avô. Há um certo conformismo na constatação, já que não se supõe a possibilidade de mudança. Desta forma, para Brito (2008), o narrador oscila entre a crítica e a manutenção do *status quo*. Ademais, para o pesquisador, ao se referir aos meninos como “coitadinhos”, a enunciação estabelece um movimento duplo, de aproximação e, ao mesmo tempo, de distanciamento, uma vez que, de acordo com o analista, esse juízo de valor é do narrador adulto e não do menino, objeto do narrado. O mesmo ocorre com a afirmação final do fragmento, que constata criticamente a perpetuação da miséria, pois aqueles meninos já estavam predestinados a serem explorados como seus pais. O pesquisador confirma essa hipótese do duplo movimento enunciativo ao destacar o que o narrador diz no capítulo 32, quando descreve os trabalhos de limpa do terreno para a plantação da cana:

> O costume de ver todo dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-me ver nisto uma obra de Deus. Eles nasceram assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos. (REGO, 1971, p. 88)

Ou seja, fazia parte da formação do menino, como herdeiro do engenho e futuro patriarca, compreender aquela situação como natural, como vontade de Deus. Atente-se ao fato de que o narrador equipara os seres humanos aos animais e ao próprio espaço físico (“matos”), vendo-os como propriedade do senhor de engenho. Revela-se, nessa passagem, a visão conformista do menino. Não obstante, o narrador se distancia do menino e questiona a sua própria condição de herdeiro do

sistema senhorial. Desse modo, a obra assume uma postura crítica, ainda que oscilante e oblíqua.

Esse caráter ambíguo e dividido do narrador de *Menino de engenho* coloca em cena, em chave metonímica, as contradições vivenciadas pela literatura brasileira desde seus primórdios. Em um país em que a educação formal sempre foi privilégio de poucos, os modelos literários foram transplantados da metrópole e a literatura escrita de acordo com tais modelos ficou circunscrita à elite, aos seus valores e aos seus modos de apreensão da realidade. Entretanto, para que tais modelos pudessem ser transplantados, foi necessário que se adaptasse às condições locais, daí os deslocamentos e contradições. Exatamente por manter relações, anda que oblíquas, com a realidade local, a literatura incorpora suas contradições à estrutura e ao significado das obras[29]. Entre os conflitos da literatura nesse contexto de deslocamentos e contradições, destaque-se o dilema da representação do *outro*, uma vez que, sendo escritas por pessoas pertencentes aos grupos dominantes e letrados, muitas obras encenaram a representação do dominado e do iletrado. Segundo Brito (2008),

> Vemos, então, que a representação se faz de forma contraditória e que é um campo de lutas discursivas entre o narrador e aquele a quem ele representa. Esse é um dilema da literatura, especialmente a literatura brasileira, produzida em um país marcado por contradições sociais históricas decorrentes de um processo de colonização que se cimentou na exploração e no desenvolvimento desigual das classes envolvidas na produção do trabalho. (BRITO, 2008, p. 132)

Esse conflito parece ser uma das chaves de *Menino de Engenho*. É a partir desse conflito de base, que diz respeito à representação do *outro*, que Brito (2008) se utiliza do conceito de *endosso*. Por não terem voz em uma sociedade em que os meios de difusão dos discursos são controlados pelas classes dominantes e, em consequência disso, por não poderem se auto-representar, os dominados outorgam esse poder aos narradores letrados. Note-se, nesse sentido, uma passagem do capítulo 18, em que se narra a punição de Chico Pereira, acusado de ser o "autor do malfeito" à mulata Maria Pia: "Corri para ver Chico Pereira, com a ânsia de encontrar *o meu constituinte inocente*" (REGO, 1971, p. 44; grifos nossos). Em outra passagem, o narrador afirma: "Chico Pereira só contava comigo" (REGO, 1971, p. 43). Ou seja, o narrador não só se identifica com o personagem como se faz

[29] *Cf.* CANDIDO, 1989.

procurador[30] ou representante do injustiçado.Brito (2008) percebe esse mesmo fenômeno no capítulo 21, em que o narrador reproduz as histórias da velha Totonha em discurso indireto. Ou seja, o narrador se faz representante ou constituinte da velha Totonha e fala em seu lugar, diferentemente do que faz no caso das histórias do coronel José Paulino, que são apresentadas em discurso direto.

Para Brito (2008), esses deslocamentos enunciativos se apresentam como formas de autoquestionamento da literatura. Na análise do pesquisador, autor, narrador e personagem se desdobram e se refletem, encenando dilemas e conflitos que representam metonimicamente contradições profundas da realidade brasileira.

Ao mesmo tempo, tal análise põe em questão as várias interpretações da obra e as representações ou imagens que os vários discursos construíram a respeito do autor. Nesse sentido, a análise aqui discutida nos leva a refletir acerca das contradições ideológicas que uma obra literária pode comportar, colocando muitas vezes em xeque análises canônicas. A esse respeito,Reis (1992) aborda aspectos interessantes. Esse autor questiona o aspecto crítico que alguns estudiosos apontam na obra de José Lins do Rego. Para esse autor, o narrador de*Menino de engenho* fala a partir do ponto de vista do dominador e, com isso, reproduz e potencializa preconceitos de classe.Discorrendo sobre o comprometimento afetivo do narrador com o avô, o autor vê, no episódio da punição de Chico Pereira, “uma isotopia subterrânea de leitura que refrata o ponto de vista que coagula semanticamente o relato e contradiz a imagem santificadora que ele compõe de seu avô” (REIS, 1992, p. 88). Para Reis (1992), a obra apresenta espaços rigidamente hierarquizados: a casa grande é o espaço da pureza, das mulheres e dos brancos; o engenho é o espaço do pecado, da concupiscência. Nesses espaços diametralmente opostos, as mulheres negras do engenho são associadas ao sexo e ao pecado, enquanto as mulheres brancas da casa grande são associadas à pureza – veja-se, nesse sentido, a caracterização de Maria Clara, que se coaduna com a da Tia Maria e a da mãe do protagonista, todas caracterizadas de acordo com a “recorrente tendência do texto literário brasileiro (e do discurso cultural gerado no âmbito das elites), que reserva para as mulheres brancas dos estratos superiores

[30]Uma das acepções apresentadas para a palavra “constituinte” no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* é: “que ou aquele que nomeia outrem seu procurador ou representante; outorgante” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 813).

uma relação vertical e espiritualizada, recalcando o desejo erótico" (REIS, 1992, p. 89). Dessa forma, para Reis (1992), essa dialética dos espaços diegéticos,

> [...] traduz as rígidas barreiras de gênero, raça, classe e sexo, encobertas nos bastidores dos textos, pondo às claras uma sociedade hierarquizada que estava mascarada na antecena correspondente à dimensão mais epidérmica da narrativa. (REIS, 1992, p. 89)

Embora aparentemente divergentes, as interpretações de Reis (1992) e Brito (2008) se completam. O primeiro vê o rompimento do ponto de vista que "coagula semanticamente o relato" apenas no episódio do Chico Pereira, o outro, por sua vez, vê esse rompimento em várias passagens da obra. Ademais, Reis (1992) aborda com clareza a tensão que a análise de Brito (2008) vislumbra na relação já aqui discutida entre narrador, personagem e autor, ou entre os significados que o texto constrói e as imagens e representações, às vezes contraditórias, que os vários discursos construíram acerca do realizador da obra, algumas construídas por ele próprio:

> Uma interpretação como a proposta, cartografando o desenho hierárquico do espaço e da sociedade representados no romance, faz espoucar tópicos relacionados com gênero, raça, classe e sexo, que parecem haver escapado ao olhar das leituras canônicas e que têm pertinência por levantar questões a respeito da compacta ordem social brasileira. Não sei até que ponto se poderia asseverar que o ficcionista, a quem se atribui "um grande interesse social regionalista" e uma "atitude crítica" para com o universo focalizado em sua obra, está problematizando os valores que minha análise procurou explicitar ou, ao invés, está subscrevendo, e com proustiana saudade, as fronteiras que segregam e discriminam os indivíduos.(REIS, 1992, p. 90)

Ou seja, ao tratar de deslocamentos e tensões no processo enunciativo de *Menino de engenho*, Brito (2008) questiona algumas interpretações canônicas da obra. Por exemplo, para José Aderaldo Castello, o narrador do romance "não falseia as situações, nem as *interpreta ou julga*" (CASTELLO, 1971, p. xxxii, grifos nossos). Alfredo Bosi, ao tratar da ficção da década de 30 a partir da formulação de Lucien Goldmann[31] a respeito da tensão entre o escritor e a sociedade, faz a seguinte afirmação sobre a obra de José Lins do Rego: "[...] José Lins do Rego soube fazer obra de alta tensão psicossocial ao plasmar os caracteres centrais de *Fogo Morto*, mas será típico exemplo do cronista regional em *Menino de engenho*" (BOSI, 1985,

[31]Segundo Bosi (1985, p. 440): "[...] o pensador francês tentou uma abordagem genético-estrutural do romance moderno. *O seu dado inicial é a tensão entre o escritor e a sociedade*" (grifos do autor). A partir desse pressuposto, Bosi (1985) propõe uma distribuição dos romances modernos brasileiro, a partir da década de 1930, em quatro tendências, de acordo com o grau de tensão entre o herói e a realidade que o cerca: *romance de tensão mínima*, *romances de tensão crítica*, *romances de tensão interiorizada* e *romances de tensão transfigurada*.

p. 442). Segundo essas duas interpretações, há na obra apenas a representação imparcial dos dados humanos e espaciais resgatados pelo discurso da memória, ao contrário do que analisa Brito (2008), que vislumbra frestas, fissuras, por onde vazam lampejos de tensão em que o cronista se trai e mostra uma identidade dividida, feita de fraturas e de conflitos.

A análise de Brito (2008) vem a calhar aqui porque nos interessa discutir como o discurso construído por *Menino de engenho* pode *funcionar* em uma sala de aula de EJA, em um bairro periférico e pobre de São Paulo. E o que nos chama a atenção é que, nesse espaço escolar, a dialética abordada por Brito (2008) se inverte: o *outro* de que fala o pesquisador é justamente o aluno que será o leitor da obra. Ou seja, o aluno-leitor é o dominado, que será exposto a uma representação de si feita pelo seu *outro*, que é o herdeiro do mesmo latifúndio que o expulsou de sua terra e o fez migrar para a cidade grande. Talvez por isso mesmo essa leitura possa ser profícua, porque mostra o ponto de vista do *outro*, mas não de um *outro*que assume sem conflito a posição do dominador, e sim de um *outro* que questiona essa posição, que mostra uma identidade fraturada. Talvez esse olhar às avessas permita uma leitura mais aguçada e crítica da realidade.

A respeito da leitura de textos literários em salas de EJA, Kleiman (2006) discorre acerca de exemplos de aulas de leitura nas quais adultos ainda não alfabetizados contribuem com interpretações que diferem tanto daquelas da crítica quanto das escolares. No exemplo destacado pela pesquisadora, a leitura edificante e “politicamente correta” do poema “Irene no céu”, feita pela professora, entra em choque com a leitura feita pelos alunos, a qual reproduz preconceitos profundamente enraizados na cultura brasileira:

> Num desses exemplos, que envolvia a leitura do poema “Irene no céu”, de Manuel Bandeira, os alunos sentiram-se à vontade para expressar comentários racistas, como se a leitura do poema os autorizasse a expressar esse tipo de opinião, em vez das opiniões genéricas, moralizadoras sobre a igualdade racial para as quais a professora, desesperada com o rumo da interação, tentava desviá-los. No entanto, o poeta afro-brasileiro Márcio Barbosa recupera, na sua leitura de poeta negro, o racismo constitutivo da sociedade brasileira, que ironiza no seu poema “O que não dizia o poeminha do Manuel”. O poema de Bandeira, segundo esse autor atuante na literatura negra, traz ecos da senzala. (KLEIMAN, 2006, p. 81).

Atente-se ao fato de que o olhar do poeta negro citado pela pesquisadora é justamente o olhar do *outro*, o que lhe permite vislumbrar sentidos que passaram despercebidos pelas interpretações canônicas do texto. Os alunos, que não

possuem a autocensura construída pelos discursos acadêmicos, reproduzem esses mesmos sentidos latentes no texto. Ou seja, o olhar às avessas constrói novos significados, resgata sentidos apenas entrevistos na análise acadêmica.

Enfim, o jogo entre memória e ficção e a dialética entre a narrativa do letrado e a narrativa do iletrado, presentes em *Menino de engenho*, podem, em uma sala de aula de EJA, resgatar vozes e identidades, ou, por outro lado, levar o aluno a refletir sobre sua própria identidade, ou sobre os discursos que lhe impuseram identidades postiças. Essa noção de leitura se associa, pois, aos conceitos de agência e de autonomia que vamos abordar adiante, porquanto, segundo Kleiman (2006),

> Na medida em que o professor consegue ouvir os alunos (difícil no contexto, mas não impossível), suas leituras, que produzem vozes diferentes daquelas convencionalmente reproduzidas no meio escolar, não ficariam apagadas, como geralmente ficam numa relação de forças entre professor e alunos. (KLEIMAN, 2006, p. 81-82)

Capítulo 2 - Fundamentação teórica: as práticas de escrita como práticas sociais historicamente situadas

2.1 Conceitos de letramento

2.1.1Letramento e alfabetização

Embora tenham sido amplamente discutidos e estudados nas últimas duas décadas, os conceitos de “letramento” e “alfabetização” ainda causam controvérsias e distorções. Soares (2014) resgata um episódio curioso que evidencia como esses conceitos são frequentemente confundidos. Trata-se de uma notícia publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo* em 19 de julho de 1996, sobre um juiz eleitoral que impugnou 20 candidaturas a prefeito e a vereador por terem sido os candidatos reprovados em teste de alfabetização. Segundo a notícia citada por Soares (2014), o teste consistiu na leitura e interpretação de um texto retirado de um jornal infantil e na redação de um texto sobre o texto lido. Analisando o episódio, a pesquisadora questiona: teria o juiz eleitoral procurado avaliar o nível de “alfabetização” ou de “letramento” dos candidatos?

De acordo com Soares (2014), a palavra “letramento” é recente no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil. A autora situa as primeiras ocorrências dessa palavra ao longo da década de 1980, primeiro em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, Editora Ática) e, dois anos mais tarde, em livro de Leda Verdiani Tfouni (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes). Para Tfouni (2010), entretanto, a introdução dessa palavra na língua portuguesa se deu no início da década de 1980, quando chegaram ao Brasil publicações inglesas, norte-americanas e ainda traduções para o inglês de obras que abordavam a questão, escritas por Luria e Vigotski. Segundo Tfouni (2010, p. 7), “nem de longe havia um consenso sobre o que fosse ‘literacy’”, a palavra inglesa que aparecia nesses estudos. Também para Soares (2014), o termo “letramento”, com o sentido que lhe damos hoje no Brasil, é uma versão da palavra inglesa *literacy*. Portanto, Soares (2014) e Tfouni (2010) são

consensuais a respeito da fonte ou da ressignificação[32] da palavra “letramento” nos vários estudos sobre educação e linguagem nas últimas décadas.

Segundo Soares (2014), a palavra “literacy” vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *cy*, que tem o sentido de qualidade, condição ou estado de ser. Com efeito, de acordo com a autora, no *Webster’s Dictionary*, *literacy* ocorrea acepção de “the condition of being literate”, ou seja, a condição de ser *literate*, palavra que, por sua vez, é definida como referente àquele que é “educated; especially able to read and write” (“educado, especialmente, capaz de ler e escrever”). A partir de tais definições, a autora conclui que a palavra inglesa *literacy* tem o sentido de “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2014, p. 17). Para ela, por ser um estado ou uma condição, tal conceito supõe que a escrita e a leitura trazem “conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas” (SOARES, 2014, p. 17) para o grupo social em que o letramento é introduzido ou para o indivíduo que assume tal condição ou estado. A partir dessa constatação, a autora conclui:

> Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – trem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 2014, p. 17-18)

Para a autora, em português, o sufixo “*-mento*”, que denota a ideia de “resultado de uma ação”, associa-se ao sentido da palavra inglesa. Ou seja, em português, “letramento” seria o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, ou o estado ou condição que adquire o grupo social ou o indivíduo “como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2014, p. 18).

Supõe-se, a partir de tais definições, que o “letramento” transcende a mera tecnologia de ler e de escrever, ou seja, de associar grafemas a fonemas, de formar

---

[32]Para Soares (2014) essa palavra já existia na língua portuguesa, embora tivesse outro sentido e fosse pouco utilizada. Segundo a autora: “Essa palavra aparece, porém, num dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete: na sua 3ª edição brasileira, o verbete ‘letramento’ caracteriza a palavra como ‘ant.’, isto é, ‘antiga, antiquada’, e lhe atribui o significado de ‘escrita’; o verbete remete ainda para o verbo ‘letrar’, a que, como transitivo direto, atribui a acepção de ‘investigar, soletrando’ e, como pronominal ‘letrar-se’, a acepção de ‘adquirir letras ou conhecimentos literários’ – significados bem distantes daquele que hoje se atribui a ***letramento*** [...]” (SOARES, 2014, p. 16-17).

sílabas e depois palavras a partir da junção de grafemas, de formar frases a partir de palavras, ou de decodificar ou codificar frases, uma vez que só adquire tal estado ou condição (de “letramento”) aquele que é capaz de utilizar essa tecnologia (de decodificar ou codificar palavras e frases) em contextos específicos ou em práticas sociais de escrita e de leitura. Daí a diferença entre “alfabetização” e “letramento”: “alfabetização”, nesse sentido, seria o resultado da ação de “alfabetizar”, que é ensinar a codificar e decodificar palavras e frases, ao passo que “letramento” seria o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2014, p. 39). Daí também por que Soares (2014) infere que um indivíduo pode não saber ler e escrever (ser “analfabeto”, ou seja, aquele que não passou porum processo de ensino e aprendizagem do ler e escrever) e, ao mesmo tempo, ser “letrado” (no sentido de ter adquirido o estado ou condição de “letramento”), pois, conquanto não saiba codificar e decodificar um texto, envolve-se, ainda que indiretamente, em práticas sociais de leitura e de escrita, a exemplo daquele que dita uma carta para alguém escrever ou ouve a leitura de jornais ou de cartas, ou mesmo uma criança que, mesmo não sabendo ler e escrever, folheia livros de histórias e imagina o que está escrito. De acordo com tal inferência, o inverso desse fenômeno pode também ocorrer, ou seja, um indivíduo pode ser “alfabetizado” e não ser “letrado”, porquanto sabe codificar e decodificar frases e palavras, mas não é capaz de utilizar esse conhecimento em práticas sociais ou em contextos específicos, ou mesmo sabe decodificar um texto, mas não compreende o conjunto de significados que ele veicula.

Soares (2014) destaca o fato de que, mesmo dispondo de uma palavra, segundo ela, mais “vernácula”, para se contrapor a “analfabetismo” (estado ou condição de quem é “analfabeto”), não a utilizássemos com frequência: a palavra “alfabetismo”, registrada pelo dicionário *Aurélio*, que atribui a essa palavra, entre outras acepções, a de “estado ou qualidade de alfabetizado”. Ao contrário, a palavra “analfabetismo” sempre foi de uso corrente no Brasil. Para a autora, esse fenômeno se explica por razões históricas: o problema do analfabetismo era de tal dimensão, que o seu contrário ainda não ocupava o centro de nossas preocupações. Portanto, de acordo com Soares (2014), novas demandas de ordem social e econômica exigiram que o oposto de “analfabetismo” fosse colocado no centro das preocupações de pesquisadores e educadores; então, na falta de um termo corrente para designar tal condição, buscou-se essa significação em uma palavra inglesa, o

que resultou no neologismo “letramento”. Dessa maneira, supõe-se, a partir das constatações da autora, que o nível de letramento de uma sociedade está associado ao seu nível de complexidade nas relações de trabalho, nos sistemas de produção, nas formas de circulação de informação.

2.1.2Letramento autônomo *versus* letramento ideológico

Tais explanações, portanto, tornam claras as diferenças entre o que se entende por “alfabetização” e o que se entende por “letramento”; não obstante, o fenômeno do “letramento” é muito mais complexo e transcende a simples distinção até aqui focalizada, de tal modo que se torna difícil “formular uma definição precisa e universal desse fenômeno” (SOARES, 2014, p. 66). Segundo Soares (2014), isso se deve ao fato de o “letramento” envolver um conjunto muito vasto de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais. Conforme a autora, isso explica por que as várias definições ou abordagens de tal fenômeno diferenciam-se e até antagonizam-se: cada abordagem enfatiza ou privilegia uma dimensão do “letramento”. Para a pesquisadora, as duas principais dimensões do “letramento” são a individual e a social.

As abordagens que focalizam a dimensão individual do “letramento” preocupam-se, sobretudo, com a aquisição individual de habilidades cognitivas e metacognitivas que envolvem a leitura e a escrita. Essas abordagens, portanto, compreendem o “letramento” como um conjunto de técnicas que são aprendidas sobretudo na escola, embora admitam que o período de escolarização não é suficiente para abarcar a infinidade de habilidades envolvidas tanto na leitura quanto na escrita, que vai desde habilidades motoras até habilidades para escrever ou organizar um texto escrito de grande complexidade. As abordagens que privilegiam a dimensão social do “letramento”, por sua vez, afirmam que tal fenômeno transcende o indivíduo e envolve aspectos socioculturais, necessidades, valores e práticas sociais. Dessa forma, para esses autores, o “letramento” não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas o conjunto de práticas sociais de leitura e

escrita em que os indivíduos se envolvem em determinado contexto social e histórico.

Há, entretanto, abordagens conflitantes e até antagônicas a respeito da natureza da dimensão social do “letramento”. Segundo Soares (2014), há uma interpretação que ela chama de “progressista”, “liberal”, “uma versão ‘fraca’ dos atributos e implicações dessa dimensão” (SOARES, 2014, p. 72), e uma outra perspectiva, que a autora chama de “radical”, “revolucionária”, “uma versão ‘forte’ de seus atributos e implicações” (SOARES, 2014, p. 72).

A abordagem “liberal” enfatiza a natureza pragmática e funcional do “letramento”, compreendendo-o como um conjunto de conhecimentos e habilidades de leitura e de escrita que torna o indivíduo capaz de se engajar nas várias atividades sociais que envolvem a leitura e a escrita. Trata-se, portanto, de um conjunto de habilidades que o indivíduo precisa ter para atender às exigências sociais. Dessa forma, os autores que adotam essa perspectiva compreendem o “letramento” como um condutor para o progresso social e individual. De acordo com Soares(2014, p. 74):

> Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento, está a crença de que conseqüências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

Portanto, tais autores compreendem o “letramento” como um “instrumento” neutro que responde a certas exigências das demandas e práticas sociais. Os autores que adotam a chamada “versão forte” da dimensão social contestam essa interpretação neutra e pragmática do “letramento”, compreendendo-o como

> [...] um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2014, p. 75)

Dessa forma, segundo essa perspectiva, o “letramento” depende de como a leitura e a escrita são compreendidas e praticadas em determinado contexto social. Assim, o “letramento” é o resultado de um conjunto de valores social e historicamente construídos. De acordo com tal concepção, portanto, o “letramento” é atravessado pelas ideologias e profundamente associado às relações de poder e de classe social. De acordo com essa perspectiva, o “letramento” pode ser visto como

um instrumento de manutenção de poder ou de condicionamentos sociais. Logo, as qualidades inerentes ao “letramento”, destacados por aqueles que adotam uma perspectiva pragmática do fenômeno, podem ser relativizadas ou até mesmo negadas. Segundo Soares (2014),

> [...] os partidários da versão “forte” das relações entre letramento e sociedade argumentam que as conseqüências do letramento são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do conceito social específico no qual ele ocorre. Quando não é esse o caso, isto é, quando a natureza e a estrutura das práticas e relações sociais são questionadas, o letramento é visto como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes. (SOARES, 2014, p. 76)

Dentre os autores que assumem essa perspectiva, destacamos Street (2014), cuja base conceitual consiste em contrapor dois modelos ou formas de compreender o “letramento”: o*modelo ideológico*de letramento, em oposição ao que ele denomina*modelo autônomo*de letramento.

Segundo tal concepção, o *modelo autônomo* compreende o letramento como a aquisição individual de habilidades “neutras”, meramente técnicas, de escrita e de leitura, aprendidas na escola. Tal modelo, portanto, concebe como única agência de letramento a escola e desconsidera tanto o caráter sócio-histórico das práticas letradas quanto as práticas orais de letramento. Segundo Street (2014),esse modo de compreender o letramento associa-o com progresso, civilização e mobilidade social, postulando o “impacto social” da aquisição da escrita, de acordo com estereótipos como os elencados neste fragmento, em que o autor comenta as representações de letramento nas manifestações das agências e dos meios de comunicação durante o Ano Internacional da Alfabetização:

> A retórica pretendia chamar a atenção do público para o letramento e atrair recursos financeiros e organizacionais para este campo e reproduziu vários dos estereótipos do modelo autônomo, em particular que os “analfabetos” careciam de habilidades cognitivas, vivendo na “escuridão” e no “atraso” e que a aquisição do letramento causaria (por si só, “autonomamente”) grandes“impactos” em termos de habilidades sociais e cognitivas e de “desenvolvimento”. (STREET, 2014, p. 29)

Ainda de acordo com o mesmo autor, este modelo supõe haver uma “grande divisão” entre oralidade e escrita, conforme dicotomias do tipo concreto/abstrato, sintético/analítico, proximidade/distanciamento, subjetivo/objetivo, contextual/não-contextual. Kleiman (1995) assim explica essa dicotomia:

> A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso

> ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação. (KLEIMAN, 1995, p. 22)

Tal concepção de letramento, portanto, baseia-se nestes pressupostos: 1. letramento como conjunto de técnicas "neutras", "a-históricas", de escrita e de leitura, aprendidas na escola; 2. a escola como única agência de letramento; 3. correlação entre aprendizagem da escrita e desenvolvimento cognitivo; 4. dicotomia entre oralidade e escrita; 5. "atribuição de 'poderes' e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem" (KLEIMAN, 1995); 6. os aprendizes são vistos como "'tábuas rasas' à espera da marca inaugural do letramento" (STREET, 2014,p. 31).

Contra o primeiro pressuposto acima elencado, Street (2014) argumenta que o letramento é "uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos" (STREET, 2014,p. 17). Postulando o caráter ideológico do letramento e suas implicações nas relações de poder, o autor afirma que

> a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade. (STREET, 2014, p. 30-31)

Com relação ao pressuposto de que a escola é a única agência de letramento, Street (2014) afirma haver múltiplas práticas de letramento que independem do espaço escolar. A esse respeito, Kleiman (1995) fornece o exemplo que se segue, de uma prática oral de letramento circunscrita ao espaço da família:

> De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Um outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional "alfabetização" está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: "olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" está fazendo uma

> relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um **evento de letramento** (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma **prática discursiva letrada**, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18, grifos da autora)

Enfim, segundo Street (2014), existem "diferentes letramentos atualmente praticados e vivenciados por pessoas de diferentes *backgrounds* sociais e culturais" (STREET, 2014, p. 59).

Quanto à correlação entre letramento e desenvolvimento cognitivo, o autor afirma:

> Alguns tipos de educação (embora, de modo algum, todos) podem, sim, inculcar uma autoconsciência crítica e uma facilidade para lidar com conceitos abstratos dos tipos atribuídos ao letramento, mas isso tem menos a ver com características inerentes do letramento do que com o caráter do programa. Existem, como este livro demonstra, contraprovas significativas de aquisição de letramento numa variedade de contextos (*cf.* Scribner e Cole, 1981; Gough, 1968; Mercer, 1988; Street, 1993) nos quais o pensamento lógico e crítico desempenha um papel menor: portanto, não se pode teorizar que o letramento em si mesmo esteja associado a essas coisas. Por outro lado, comprovações antropológicas (Finnegan, 1988; Bledsoe e Robey, 1986; Bloch, 1993) demonstram que a autorreflexão e o pensamento crítico se encontram em sociedades supostamente não letradas. (STREET, 2014, p. 39)

De acordo com Street (2014), não há como postular tal correlação, uma vez que isso depende de uma série de variáveis, em que se entrecruzam aspectos histórico-culturais e econômicos:

> "As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa" (STREET, 2014,p. 17).

Kleiman (1995), tratando dessa questão, alerta para os problemas de se associar escrita a desenvolvimento cognitivo:

> O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários (de Lemos, 1983; Erickson, 1987; Soares, 1986), concepções estas perigosas, pois podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem (v. a análise de Ratto,neste volume, sobre a propaganda na televisão brasileira em que analfabetos são representados como símios). (KLEIMAN, 1995, p. 27)

No que diz respeito à dicotomia oralidade/escrita, Street (2014) afirma existir um *continuum* nos sistemas de codificação, não havendo, neste sentido, comprovação empírica ou metodologia clara que justifiquem demarcar limites claros entre um sistema e outro. O autor postula haver interfaces entre uma modalidade e outra de comunicação, como as práticas orais de letramento ou as práticas letradas que envolvem oralidade e escrita, a exemplo do que ocorre em seminários, em que falamos, tomamos nota e lemos textos previamente produzidos (STREET, 2014, p. 24).

Quanto aos poderes e às qualidades intrínsecas atribuídas à escrita, que resultam em concepções segundo as quais oletramento se associaa modernidade, civilização, progresso, ascensão e mobilidade social, Street (2014) postula que tais associações se relacionam com representações sociais e noções culturais do que seentende por “modernidade”, “civilização” e “progresso”. O autor ainda apresenta inúmeros exemplos de sociedades ou situações particulares em que o progresso material não se associa à escrita. Por fim, ele afirma que o estigma do analfabetismo é mais perverso do que as possíveis consequências do baixo letramento. Ademais, conforme Street (2014), “o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa”. Para Kleiman (1995) tais associações e representações que o *modelo autônomo* engendra têm “o agravante de atribuir o fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Esse fenômeno apontado porKleiman (1995) gera o sentimento de culpa no indivíduo não-escolarizado e obscurece as verdadeiras causas do problema e suas implicações políticas, sociais e econômicas.

A noção de que o indivíduo não-letrado é uma “tábua rasa” à espera do letramento salvador, segundo Street (2014), advém do fato de que o *modelo autônomo* desconsidera as práticas letradas próprias de certos grupos sociais, como se eles não tivessem suas formas de compreender o mundo e de refletir sobre ele. Comparando práticas contemporâneas de desenvolvimento de campanhas de letramento às práticas de letramento implementadas por normandos conquistadores na Inglaterra medieval, Street (2014, p. 31) comenta:

> Ali também, como em tantos casos modernos, a população local tinha práticas letradas próprias que foram desvalorizadas e marginalizadas pelo padrão que estava sendo introduzido. Pessoas não são “tábuas rasas” à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor. Os usos de convenções orais para a memorização, para a afirmação

> da autoridade e a reivindicação de direitos são capazes de atingir os objetivos que os colonizadores e educadores têm alegado só poderem ser alcançados pela palavra escrita [...].

Por fim, em consonância com as ideias de Street (2014), podemos concluir, com Kleiman (1995, p. 19), que o letramento é

> Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (*cf.* Scribnere Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas **um** tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Tfouni (2010) adota uma perspectiva semelhante. Compreendendo a aquisição da escrita por dada sociedade como um processo complexo e amplo, que modifica profundamente as práticas e relações sociais, a autora afirma que os mais variados tipos de códigos escritos criados pelo homem não são “produtos neutros; são antes resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 13). Dessa forma, para a pesquisadora, a escrita está associada, desde as suas origens, “ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais” (TFOUNI, 2010, p. 15). Ademais, de acordo com a autora, se a escrita promove profundas alterações nas relações sociais, ela também pode ser associada “ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos” (TFOUNI, 2010, p. 15). Para a pesquisadora, se a escrita altera tão profundamente as relações e práticas sociais, assim como os hábitos comunicativos e a difusão do conhecimento, não existem “iletrados” em uma sociedade “letrada”, uma vez que nela todos, alfabetizados ou não, envolvem-se, direta ou indiretamente, em práticas letradas. De acordo com tal concepção, ocorrem *graus de letramento* ou um *continuum* no qual se posicionariam os sujeitos mais ou menos letrados. A autora compreende *graus de letramento* em termos de maior ou menor participação nas práticas letradas disponíveis. Consequentemente, tal concepção permite levar em consideração a distribuição desigual do conhecimento em uma sociedade de classes, além de dispensar variáveis como alfabetização, escolarização e escolaridade. Portanto, tal como é compreendido por Tfouni (2010), os *graus de letramento* não são avaliados em

termos sociométricos, mas de acordocom a maior ou menor inserção do sujeito no diálogo letrado da sociedade.

Dessa maneira, Tfouni (2010) assume uma postura crítica com relação à teoria da “grande divisa”, que postula haver profundas diferenças entre os usos orais e letrados da língua, sendo os primeiros associados ao raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo e os outros, ao contrário, associados ao raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. Essa concepção, portanto, postula a superioridade da escrita e marginaliza ou estigmatiza pessoas ou grupos sociais que, mesmo vivendo em uma sociedade grafocêntrica, não sabem ler nem escrever. Para Tfouni (2010),

> Estudos clássicos sobre a compreensão de raciocínios lógico-verbais por grupos não alfabetizados têm servido para tornar mais forte essa suposição de inferioridade, visto que usualmente tais estudos enfatizam aquilo que essas pessoas não são capazes de fazer ou as modalidades de raciocínio que teriam em oposição aos alfabetizados (v. g. Luria, 1977; Scribner e Cole, 1981). Em qualquer caso, as conclusões das pesquisas desse tipo são sempre comparativas, e os dados são olhados como evidência de alguma coisa “que falta”, “que não está lá”.
> A partir de um posicionamento que critica a visão do “déficit”, pode-se, alternativamente, levantar o seguinte problema: Se as pessoas não alfabetizadas não “entendem” os silogismos, quais estruturas elas colocam no lugar? De um ponto de vista discursivo, fundamentado na análise do discurso francesa (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1987), sabe-se que quando uma determinada região dos sentidos está proibida para o sujeito do discurso, ele realiza um ou vários deslocamentos, significando uma outra região, de uma maneira transformada, aquilo que lhe está interditado.
> Assim, do ponto de vista discursivo, ao invés de computar “erros” ou “acertos”, ou ainda de realizar uma análise que evidencia a “falta”, a “falha”, podemos investigar qual outro tipo de discurso ocupou o lugar onde deveria ter sido produzido um discurso do tipo lógico ou científico. (TFOUNI, 2010, p. 68-69).

Com efeito, segundo a autora, “existem características linguístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita e que, no entanto, estão presentes no discurso oral de analfabetos” (TFOUNI, 2010, p. 51). Analisando narrativas orais de analfabetos, a autora observou que, no lugar do genérico característico da premissa silogística, havia outras formas de genéricos, tais como provérbios, *slogans*, máximas, rezas, fórmulas adivinhatórias etc. A função desses genéricos, de acordo com a autora, é “*transportar* sistemas de valores e crenças, de cultura para cultura, de geração para geração” (TFOUNI, 2010, p. 80, grifo da autora). Para a pesquisadora, sua aparente descontextualização é enganosa, uma vez que eles podem ser usados nos mais diversos contextos. Trata-se, dessa maneira, de fórmulas genéricas *abertas*, ao passo que os genéricos dos silogismos são

fechados. Isso ocorre porque, no silogismo, há um apagamento das marcas da enunciação e um apagamento de outros sentidos possíveis, dando a ilusão de objetividade e de verdade. Ademais, os silogismos apagam ou escamoteiam o *interdiscurso*. As fórmulas genéricas, ao contrário, apropriam-se do discurso alheio, ou seja, são *abertas*.

As proposições de Tfouni (2010) e de Street (2014) são fundamentais para o ensino, sobretudo com relaçãoà Educação de Jovens e Adultos, porque desconstroem concepções que veem o aluno que chega à escola como uma *tabula rasa*. Ao contrário disso, supõe-se, a partir de Street (2014) e Tfouni (2010), que esse aluno é alguém que possui formas de apreensão da realidade próprias de seu ambiente social, que tem uma identidade sociocultural e que, vivendo em uma sociedade grafocêntrica, possui conhecimentos, que podem variar de acordo com seu *grau de letramento*, sobre a escrita e a leitura. Trata-se, portanto, de alguém que tem uma história. Isso nos faz refletir sobre o perigo de assumir concepções acríticas e autoritárias da escolarização e do letramento, uma vez que é a lógica perversa de tais concepções que tem provocadoa evasão escolar e, como consequência disso, a exclusãosocial.

Portanto, em consonância com os pressupostos de Street (2014) e Tfouni (2010), compreendemos as atividades que serão adiante descritas como práticas escolares de “letramento”, entendendo-as como um conjunto de práticas pedagógicas que têm como objetivo levar os alunos a interagirem, de forma crítica e ativa, com os variados instrumentos de representação simbólica que circulam nas práticas sociais. Reconhecendo as especificidades das práticas escolares de letramento, postulamos que tais práticas estejam constantemente em diálogo com as práticas de letramento realizadas por outras agências, como a família, a igreja, a rua, o ambiente de trabalho etc. Sobretudo, compreendemos as práticas de letramento como práticas socioculturais historicamente situadas e inseridas nas relações de poder, nas configurações e reconfigurações das representações sociais (MOSCOVICI, 1990 apudKLEIMAN, 2006) e na *economia das trocas linguísticas* (BOURDIEU, 1998).

2.1.3Métodos sintéticos*versus* métodos analíticos

Uma vez que o público-alvo da sequência didática aqui apresentada constitui-se de adultos com níveis bastante distintos de letramento, é imprescindível discutir o embate teórico-metodológico entre os métodos de alfabetização mais utilizados: os *métodos sintéticos* e os *métodos analíticos*. Os primeiros partem das unidades menores das palavras, focando a relação fonema-grafema; os *métodos analíticos*, por sua vez, têm como foco as unidades maiores, as palavras. Os defensores dos *métodos sintéticos* argumentam que a leitura e a escrita constituem um ato mecânico. Segundo essa concepção, ler significa decodificar o que está escrito. Somente depois dessa etapa mecânica, seria possível compreender a relação entre as palavras e, por fim, os textos. Os defensores do *método analítico* criticam exatamente este aspecto mecanicista do *método sintético* e defendem que a palavra deve ser reconhecida como um todo. Nesse caso, o aprendiz faz primeiro o reconhecimento de palavras nos textos, para só depois distinguir e reconhecer asunidades que compõem a palavra. Desse modo, o aprendiz é exposto a uma série de textos, já explorando a compreensão dos significados, para, posteriormente, atingir o nível de decodificação linear das palavras no texto.

Tal discussão se relaciona a outro embate teórico: *alfabetização versusletramento.*A *alfabetização* é a etapa na qual o aprendiz adquire o sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, por meio da decodificação grafema-fonema. *Letramento*, por sua vez, diz respeito aos usos sociais da escrita e da leitura, tal como foi já foi comentado. Sob o influxo das ideias de Ferreiro e Teberosky (1999), durante algumas décadas, sobretudo as de 80 e 90 do século passado, prevaleceu, na educação brasileira, o paradigma construtivista, segundo o qual não haveria razão para o estudo sistemático da correspondência grafema-fonema, uma vez que este seria consequência da evolução conceitual do aprendiz em um processo de aprendizagem reflexiva da leitura e da escrita. Ademais, baseadas nas idéias de Piaget acerca da psicogênese do conhecimento, tais autoras afirmam que o processo de alfabetização implica a interação da criança com o meio, representada, nesse caso, pelas práticas sociais de leitura e de escrita. Tal

perspectiva, portanto, descarta qualquer proposta didático-pedagógica que não se vincule ao uso social da palavra escrita.

Desse modo, os dois embates teórico-metodológicos acima apresentados podem ser assim sintetizados:*letramento/método analítico,* de um lado, *alfabetização/método sintético,*de outro, prevalecendo o primeiro.

Nos últimos anos, entretanto, o paradigma construtivista vem sofrendo algumas críticas, o que levou vários especialistas a repensarem a questão. Segundo os críticos, privilegiou-seo aspecto psicológico da alfabetização, em detrimento do aspecto linguístico. Por fim, muitos especialistas, como é o caso de Soares (2014), redefiniram a questão, compreendendo *letramento* e *alfabetização* como processos diferentes, mas interdependentes, de tal forma que um não antecede o outro, mas co-ocorrem. Dessa maneira, a decodificação grafema/fonema voltou a ter importância. Com efeito, os fenômenos de codificação e decodificação em línguas alfabéticas, como o Português, facilitam a alfabetização e, desse modo, constituem etapas fundamentais no processo de aquisição da língua escrita.

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, propomos, em consonância com a última concepção acima mencionada, que se faça uma espécie de “ponte” entre *alfabetização* e *letramento*: focando o texto como uma prática social historicamente situada, compreendido, assim,de acordo com todos os seus aspectos, discursivos, pragmáticos, composicionais e estilísticos, de um lado, e a decodificação das palavras, em seus aspectos grafo-fonêmicos, de outro. Dada a heterogeneidade dos alunos de EJA, que apresentam níveis muito distintos de aquisição da língua escrita, faz-se necessário, inclusive, abordar tais aspectos de forma individualizada ou por meio de grupos de trabalho.

Nesse sentido, é de fundamental importância o trabalho com a *consciência fonológica*. Estudando o processo de aquisição da escrita de um grupo de alunos adultos, Brisolara (2009) conclui que há “uma estreita relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita” (BRISOLARA, 2009, p. 161). Segundo esta pesquisadora, “quanto menos expostos à escrita, menor o grau de consciência fonológica apresentado pelos adultos entrevistados” (BRISOLARA, 2009,p. 162). Isso nos leva a crer que o estímulo à leitura fora da escola é essencial. Mas só isso não resolve, visto que muitos alunos, diante da dificuldade para compreender o que leem, acabam desistindo da leitura ou se sentem desestimulados. Defendemos aqui um trabalho individualizado, em que o professor lê o texto com o aluno, procurando

enfatizar o som das palavras e as diferenças entreo código escrito e o código oral. Pode-se também trabalhar com exercícios focando sílabas e letras por meio de palavras retiradas de textos lidos antecipadamente com a sala toda. Nesse caso, não se pode perder o foco no sentido que a palavra tem no texto, do contrário não se estabeleceria a “ponte” acima mencionada entre *letramento e alfabetização.* No mais, esses exercícios precisam ser bem sistematizados, partindo das estruturas mais simples para as mais complexas e abordando fenômenos grafo-fonêmicos semelhantes (CAGLIARE, 2002 e BLANCO-DUTRA; BRISOLARA; SCHERER, 2009). Esse mesmo acompanhamento individualizado deve ser feito com relação às atividades de escrita, em que o professor questiona as hipóteses de escrita do aluno, até que ele compreendaa correta grafia da palavra. Nesse sentido, as atividades de reescrita e de reelaboração textual acompanhadas pelo professor são fundamentais.

Corroboram a tese da “ponte” entre *letramento* e *alfabetização* as conclusões a que chegou Pereira (2004), depois de acompanhar o processo ensino-aprendizagem em turmas de EJA de um projeto de alfabetização implementado por uma organização sindical em um bairro operário de Belo Horizonte:

> (...)a observação participante nos levou a considerar que uma proposta educativa que de fato pretenda desenvolver em seus educandos uma condição letrada, permitindo o efetivo uso da língua escrita, não pode pautar suas ações apenas no modelo ideológico de letramento. A prática do projeto, que, por um lado, está voltada para a formação crítica dos sujeitos, ampliando sua percepção da realidade, por outro, desenvolve um conjunto de ações que não possibilitou que esses mesmos sujeitos se apropriassem efetivamente do sistema de escrita. Em outras palavras, verificou-se nessa prática uma forte tensão entre letrar e alfabetizar. A experiência mostrou que a ausência de práticas mais sistematizadas no aprendizado da língua escrita pode reforçar a evasão, o desinteresse e até mesmo o sentimento de inferioridade dos alunos entre si. (PEREIRA, 2004, p. 159)

2. 2 Memóriae sociedade

2.2.1 Bergson e Halbwachs: as dimensões individual e social da memória

"Recordar é viver"[33], diz uma famosa marchinha de carnaval. Essa ideia, aliás, é um lugar comum: está nas canções populares, nos para-choques de caminhões, na literatura de autoajuda, nos cartões de felicitações. A popularização dessa frase ou dessa ideia demonstra a importância das lembranças na vida das pessoas. Talvez esse fenômeno ocorra porque "lembrando" as pessoas têm a ilusão de que retêm o fluxo do tempo que nos arrasta à velhice e à morte. Joël Candau, professor de Antropologia da Universidade de Nice Sophia Antipolis, inicia o preâmbulo de seu livro *Memória e identidade* [34] tratando exatamente desse fenômeno:

> Somos sempre "condenados ao tempo", condição a qual não escapa nenhuma existência. O tempo "voraz" que segundo a segundo, como um inseto perseverante (Maeterlinck), devora mecânica e inexoravelmente toda vida, realizando assim sua obra de decomposição: o tempo presente, agonizante por essência (Borges inspirado em Aristóteles e Santo Agostinho), prestes a desaparecer no passado no momento mesmo em que anuncia o futuro. O fluxo do tempo, por essa razão, ameaça os indivíduos e os grupos em suas existências. Como parar esse tempo devastador, essa "corrida desabalada", como evitar seu trabalho "incoerente, indiferente, impessoal e destruidor", como se livrar da "ruína universal" com a qual ameaça toda a vida?
> A memória nos dará esta ilusão: o que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança. Pela retrospecção o homem aprende a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi numa nova imagem que poderá talvez ajudá-lo a encarar sua vida. (CANDAU, 2014, p. 15)

Além disso, o próprio "conhecimento de si", a consciência de ser e de estar no mundo e de ver-se como sujeito diferente de outros sujeitos têm uma profunda relação com a memória, porquanto é por meio dela que o indivíduo se sente sujeito de uma história, de uma biografia, de uma trajetória de vida. Nesse sentido, a memória é uma "fonte primordial para o que chamamos identidade" (CANDAU, 2014, p. 16). Por isso, "sem lembranças, o sujeito é aniquilado" (CANDAU, 2014, p. 16). Sem lembranças, o indivíduo não se reconhece, não tem um nome, não tem uma

---

[33] "Recordar é viver", marcha de carnaval composta por Aldacir Marins e Macedo, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=lQY7CDpHzP0. Acesso em 10/09/2016.
[34] CANDAU, J. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2014.

história, não pertence a uma família ou a uma comunidade de indivíduos. Sem lembranças, o indivíduo submerge no vazio, no oco, no abismo, na anomia. Entre a identidade e a memória, há, portanto, uma intrincada dialética: se a memória é uma reconstrução constantemente atualizada do passado, ela também atua sobre nós, reconstruindo continuamente a imagem que fazemos de nós mesmos. Segundo o professor Joël Candau,

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

Mas um indivíduo não existe sozinho com sua identidade e suas memórias. O indivíduo é antes de tudo um ser social, que vive entre e com outros indivíduos e com eles compartilha conhecimentos, experiências, memórias. Nesse sentido, podemos dizer que tanto a memória quanto a identidade possuem duas dimensões que se retroalimentam: a dimensão individual e a dimensão social. A professora Ecléa Bosi, no livro *Memória e sociedade:* lembranças de velhos[35], conseguiu conjugar essas duas dimensões da memória ao estudar as lembranças de velhos sob dois enquadramentos teóricos: a fenomenologia da lembrança, de Henri Bergson, e a teoria psicossocial da memória, de Maurice Halbwachs. Em livro posterior[36], há uma frase da professora Ecléa Bosi que conjuga com perfeição essas duas dimensões da memória e esses dois enfoques teóricos: “A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (BOSI, 2003, p. 53).

Segundo Ecléa Bosi, Henri Bergson, com seu livro *Matière et mémoire*[37], ajudou-nos a repensar os liames que unem a lembrança à consciência atual e, por extensão, a lembrança ao conjunto de ideias e representações que hoje chamamos de “ideologia”. Para ela, a posição introspectiva do filósofo levou-o a iniciar sua indagação sobre a fenomenologia das lembranças pela autoanálise voltada para a experiência da percepção: *o que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado?* A partir desse questionamento, Bergson conclui, de acordo com Bosi (1979), que, ao percebermos as imagens do presente e ao

---

[35] BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
[36] BOSI, E. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
[37] BERGSON, H.Matière et mémoire. In: **Oeuvres**. Paris: PUF, 1959 apud Bosi (1979).

evocarmos as imagens do passado, cada imagem formada está mediada pela imagem do nosso corpo. Ou seja, o sentimento, ainda que difuso, da própria corporeidade convive com a percepção do meio físico e social que circunda sujeito. Esse presente *contínuo* se manifesta, na maioria das vezes, por meio de ações e reações do corpo sobre o ambiente. Estabelece-se, dessa forma, o nexo entre *imagem do corpo* e *ação*. Segundo tal concepção, as sensações levadas ao cérebro se transformam em ações corporais. Entretanto, nem sempre isso ocorre, de tal forma que a imagem suscitada no cérebro nele permanece, "parando" ou "durando"; desse modo, não teríamos mais o esquema *imagem-cérebro-ação*, mas o esquema *imagem-cérebro-representação*, o que contrapõe o funcionamento motor do cérebro ao funcionamento perceptivo. Ou seja, para Bergson, a percepção e consequentemente a consciência "derivam de um processo inibidor realizado no centro do sistema nervoso; processo pelo qual o estímulo *não* conduz à ação retrospectiva" (BOSI, 1979, p. 6-7). Não obstante as diferenças entre os dois processos, o motor e o perceptivo, ambos dependem de um esquema corporal que está sempre no momento atual, imediato, e se realimenta desse presente em que o corpo age e reage em sua relação com o ambiente. Assim, de acordo com esse pressuposto, a percepção é vista como um intervalo entre ações e reações do organismo, como um "vazio" que é preenchido por imagens que, por sua vez, assumem a qualidade de signos da consciência. Destarte, o sistema nervoso central perde a função produtora das percepções para assumir o papel de *condutor*, no caso do processo motor (esquema da ação), e de *bloqueador*, no processo perceptivo (esquema da consciência).

Entretanto, se cada ato perceptual é um ato presente, uma relação atual do organismo com o ambiente, supõe-se que outros atos perceptivos o antecederam; ou seja, a percepção se dá no fluxo do tempo. Daí a oposição, no pensamento de Bergson, entre *percepção atual* e *lembrança*. Com efeito, para o pensador, "não há percepção que não esteja impregnada de lembranças"[38]. Se a percepção é uma resultante do esquema *imagem-cérebro-representação*, podemos concluir, então, que as representações são "impregnadas" de lembranças. Para BOSI (1979), esse novo dado só pode entrar no esquema *imagem-cérebro-representação*, se recorremos "ao pressuposto de uma conservação subliminar, subconsciente, de toda

[38] In: **Oeuvres**. Paris, Presses Universitaires de France, 1959, p. 183 apud BOSI (1979, p. 8).

a vida psicológica já transcorrida" (BOSI, 1979, p. 9). Ou seja, há um afloramento do passado que se combina com o processo corporal e presente da percepção. Com isso, atribui-se à memória uma função decisiva no processo psicológico total: a memória estabelece a relação do corpo no "aqui e agora" com o passado, ao mesmo tempo em que interfere no processo de atualização das representações. Então, segundo Bosi (1979, p. 9), "a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora". O entendimento do que seja a percepção, desse modo, desdobra-se, contrapondo-se duas formas de percepção: a "percepção pura do presente" e uma outra, mais rica e mais viva, que Bergson chama de "percepção concreta e complexa". Segundo Bosi (1979), essa última é a única real, uma vez que a percepção pura do presente, sem nenhuma interferência da memória, "seria antes um conceito-limite do que uma experiência corrente de cada um de nós" (BOSI, 1979, p. 9). De acordo com a fenomenologia descrita por Bergson, a *conservação* dos estados psíquicos já vividos permitiria ao sujeito escolher uma entre as alternativas que um novo estímulo pode oferecer, de tal modo que a memória cumpriria a função prática de limitar a indeterminação do pensamento e da ação e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento já experimentadas e que deram certo. Desse modo, a memória configura-se como uma reserva crescente a cada instante e que, dessa forma, "dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida" (BOSI, 1979, p. 10).

Há, portanto, um processo em que percepção e memória se retroalimentam. Bergson representou esse processo por meio da figura de um cone invertido, assim descrito por Bosi (1979, p. 10): "na base estariam as lembranças que 'descem' para o presente; no vértice estariam os atos perceptuais que se cumprem no plano do presente e deixam passar as lembranças". Evidencia-se, com tal esquema, a relação entre "o espaço profundo e cumulativo da memória e o espaço raso e pontual da percepção imediata" (BOSI, 1979 p. 10).

Segundo Bosi (1979), feita essa distinção entre percepção pura e memória, Bergson identifica duas formas de memória: a *memória-hábito* e as lembranças independentes de quaisquer hábitos. A primeira diz respeito aos esquemas de comportamento de que o corpo se vale automaticamente na sua ação sobre as coisas. Trata-se de comportamentos mecânicos fixados na memória por meio da repetição eque atendem às exigências práticas do cotidiano, como alimentar-se de acordo com determinadas regras de etiqueta ou dirigir um automóvel. As lembranças

independentes de hábitos, por sua vez, são lembranças isoladas e singulares que, quando se atualizam na *imagem-lembrança*, trazem à consciência um momento único e irreversível da vida. Tais imagens surgem de um modo não mecânico, mas evocativo. De acordo com Bosi (1979, p. 11), “sonho e poesia são, tantas vezes, feitos dessa matéria que estaria latente nas zonas profundas do psiquismo, a que Bergson não hesitará em dar o nome de ‘inconsciente’”. A *imagem-lembrança* ocorre em uma situação definida, individualizada; a *memória-hábito*, por outro lado, incorpora-se às práticas do cotidiano. Conforme Bosi (1979, p. 11),

> A análise do cotidiano mostra que a relação entre essas duas formas de memória é, não raro, conflitiva. Na medida em que a vida psicológica entra na bitola dos hábitos, e move-se para a ação e para os conhecimentos úteis ao trabalho social, restaria pouca margem para o devaneio para onde flui a evocação espontânea das imagens, posta entre a vigília e o sonho.
> O contrário também é verdadeiro. O sonhador resiste ao enquadramento nos hábitos, que é peculiar ao homem de ação. Este, por sua vez, só relaxa os fios da tensão quando vencido pelo cansaço e pelo sono.

Aprofundando a descrição fenomenológica da lembrança, Bergson descreve a confluência de memória e percepção por meio de um conjunto de semicírculos contrapostos que representam os níveis de expansão da memória e os níveis de profundidade espacial e temporal onde se situariam as imagens evocadas: no primeiro nível, o semicírculo mais fechado, estaria a percepção imediata do objeto evocado; conforme os círculos se dilatam, um número crescente de elementos são sugeridos, tornando mais claro e vivo o objeto evocado. Desta forma, o afloramento das lembranças ou o funcionamento da memória é visto como um processo dinâmico, por meio do qual uma imagem se associa a outras, por similaridade ou por contiguidade, formando um *sistema*. Retomando o pensamento de Bergson, Bosi (1979) afirma que, quanto mais pessoal e livre (portanto, menos socializada e presa à ação presente) for a lembrança, “mais distante, rara e fugitiva será a sua atualização pela consciência” (BOSI, 1979, p. 13). É o caso das imagens que surgem nos sonhos. Nesse sentido, segundo Bosi (1979, p. 13),

> Na tábua de valores de Bergson, a memória pura, aquela que opera no sonho e na poesia, está situada no reino privilegiado do espírito livre, ao passo que a memória transformada em hábito, assim como a percepção “pura”, só voltada para a ação iminente, funcionam como limites redutores da vida psicológica.

Para Bosi (1979), a *burning question* de Bergson consistiu em se contrapor à psicologia clássica, racionalista, que não reconhecia a existência de processos cerebrais que extrapolassem a consciência presente, imediata e ativa; Bergson, por

sua vez, propôs “a existência de fenômenos e estados infraconscientes quecostumam ficar à sombra” (BOSI, 1979, p. 14). De acordo com sua concepção, é precisamente nesse território que se deposita a memória. Para o pensador, o papel da consciência é o de, quando solicitada, colher e escolher aquilo que não pertence à consciência atual, trazendo-o à tona.

O que Bergson não abordou foram os condicionamentos socioculturais da memória. O objeto de sua reflexão foi a memória em si mesma, vista como subjetividade pura que se contrapõe à pura exterioridade, a matéria. Esta, a que se filia a percepção, é vista como algo genérico, indiferenciado e opaco, o limite e o obstáculo da pura subjetividade, a que se filia a memória. Desse modo, seu objeto são os processos psíquicos que presidem o surgimento das lembranças, não os nexos interpessoais que podem se refletir nos processos perceptuais ou no afloramento das lembranças.Tanto a consciência atual do sujeito quanto a memória são, entretanto, atravessadas pelos valores, ideologias e formas de representação gestadas no meio social. Foijustamente essa dimensão social da memória o objeto da teoria psicossocial de Maurice Halbwachs.

Segundo Bosi (1979), Halbwachs [39] relativiza o conceito bergsoniano segundo o qual o espírito conservaria o passado em toda sua pureza e autonomia. Para Halbwachs (1990), a memória opera uma reconstrução do passado de acordo com as concepções, valores e representações do presente. De acordo com sua concepção, as instituições formadoras do sujeito exercem um importante papel nesse processo de reconstrução do passado. Para o sociólogo, por mais nítida que seja uma recordação do passado, ela não reproduz exatamente o que se vivenciou, porque o sujeito já não é o mesmo, toda a sua percepção se alterou sob a influência de novas ideias, experiências, juízos de valor. Nesse sentido, para o pensador, só seria possível uma conservação total do passado e seu ressurgimento nas lembranças se não houvesse alteração alguma no sistema de valores, no conjunto de hábitos e nas relações sociais do sujeito. Dessa maneira, para Halbwachs (1990), há uma profunda relação entre a memória do indivíduo e a memória do grupo, assim como entre esta última e a tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. Ou seja, segundo a noção de Halbwachs (1990), memória individual e memória coletiva se retroalimentam.

---

[39] HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990. Doravante, Halbwachs (1990).

Para Halbwachs (1990), até mesmo as imagens do sonho não escapariam aos condicionamentos do presente e o conjunto de valores socialmente construídos que esse presente comporta. O pensador compara as imagens do sonho às lembranças da primeira infância: ambas parecem manter uma certa independência com relação ao presente, parecemsurgir intactas; entretanto, essa aparente independência com relação ao presente se deve à quase ausência de vida consciente que caracteriza tanto os sonhos quanto os estados mentais dos primeiros anos de vida. Segundo o sociólogo, esse enfraquecimento da consciência que caracteriza o sonho ou as lembranças mais remotas é compensado pela intervenção constante da autoimagem, da noção que o indivíduo tem de si no presente, a exemplo do sentimento de surpresa que se experimenta quando no sonho surge a imagem de uma pessoa já falecida. Não haveria, pois, surpresa diante do estranho ou do insólito que muitas vezes os sonhos comportam, se a dimensão do presente e os valores e representações atuais estivessem totalmente ausentes.

Conforme Bosi (1979), para Halbwachs, “o instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem” (BOSI, 1979, p. 18). Conclui-se, então, a partir de tal conceito, que, se a memória é atravessada pelos valores, crenças e representações social e historicamente construídas, isso só é possível por meio da linguagem. Segundo Bosi, E. (1979, p. 18), a linguagem “unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual”. Nesse sentido, mesmo os sonhos não são criações puramente individuais, são antes representações sugeridas pelas experiências vividas em grupo. Desejos, preocupações, tensões, conflitos vividos cotidianamente e muitas vezes compartilhados com outras pessoas permanecem no psiquismo durante o sono, assim como permanecem determinadas noções culturalmente construídas que Halbwachs (1990) chama de “noções gerais”: como as relações de *tempo* e *espaço* (aqui, aí, lá, ali, agora, já, antes, depois, sempre, nunca, hoje, ontem, amanhã etc.) e as relações de *causa* e *conseqüência* (porque, pois, tal que, de modo que etc.). Essas “noções gerais”, que acompanham a vida psíquica do indivíduo tanto no sonho quanto na vigília, são, pois, categorias atualizadas pela linguagem. Embora elas apareçam no sonho de modo mais vago ou frouxo, ainda assim são identificáveis. Portanto, conclui-se, a partir do pensamento de Halbwachs (1990), que “as convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro

ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva” (BOSI, 1979, p. 19).

Para exemplificar como se dá o processo de “reconstrução” do passado no presente, Halbawachs (1990) cita os casos em que um adulto relê um livro de narrativas lido na juventude ou na infância. Quando isso ocorre, a impressão que se tem do livro é completamente nova: passagens, personagens e situações despercebidos na primeira leitura chamam agora a atenção; ao mesmo tempo, outros aspectos que foram importantes no passado agora perdem a força e o interesse. No mais, a própria noção da realidade mudou, uma vez que certos aspectos do real são agora acrescidos de conceitos e noções que são adquiridos justamente no convívio social. Sobre essa questão, Halbwachs (1990) fornece um exemplo interessante: para uma criança, o que distingue um soldado de um monge, ou um oleiro de um moleiro, é a roupa, o uniforme ou a matéria-prima com que trabalha, de tal modo que ela admitiria que já se nasce cocheiro ou soldado, como se nasce raposa ou lobo. Ou seja, é necessário que o indivíduo tenha certas noções de ordem sociocultural para compreender as diferenças sociais entre um soldado e um cocheiro. Assim, pois, ocorrem com as imagens lembradas, que são acrescidas de valores sociais e culturais que o indivíduo construiu ao longo de sua vivência cultural. Dessa forma, o próprio significado das palavras se amplia e ganha novas dimensões.

Para Halbwachs (1990), portanto, a dimensão social da memória não se reduz a um condicionamento externo de fenômenos internos; para o pensador, cultura e memória se imbricam. Segundo Bosi (1979, p. 22),

> [...] já no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham *noções* gerais, veiculadas pela linguagem, logo, de filiação institucional. É graças ao caráter objetivo, transubjetivo, dessas noções gerais que as imagens resistem e se transformam em lembrança.

Essa relação entre memória e linguagem levou Bosi (1979) a associar o pensamento de Halbwachs ao de Frederic Charles Bartlett. Este último, de acordo com a autora, estudou as conexões entre os processos culturais e o trabalho da memória. Para tanto, utilizou-se de um conceito-chave cunhado pelo etnólogo W. H. R. Rivers: o conceito de “convencionalização”. Trata-se de um processo por meio do qual imagens, conceitos e símbolos recebidos de fora por um determinado grupo social acabam assumindo uma forma de expressão ajustada às convenções verbais

já estabelecidas há muito tempo nesse grupo. Segundo Bosi (1979, p. 25), ao transpor esse conceito para a área psicossocial,

> [...] Bartlett postula que a "matéria-prima" da recordação não aflora em estado puro na linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultrual e ideológico do grupo em que o sujeito está situado.

Nesse sentido, as teorias de Bartlett e de Halbwachs se conjugam, uma vez que ambos procuraram estabelecer as profundas relações entre os "quadros sociais", as instituições e as redes de convenção verbal e o processo mnemônico. Ou seja, ambos estudaram a dimensão sociocultural e histórica da memória.

Para compreender como se dá o processo de "convencionalização" associado à memória, Bartlett[40] distinguiu duas dimensões que caracterizam a recordação: a *matéria da recordação* (o que se lembra) e o *modo da recordação* (como se lembra). Para o teórico, a *matéria de recordação*estaria condicionada pelo interesse social que a imagem ou situação lembrada tem para o sujeito. O *modo da recordação* diz respeito aos estilos narrativos do sujeito que lembra. A "convencionalização" seria o trabalho de modelagem que o fato lembrado sofre em um novo contexto sociocultural e ideológico. Destarte, o psicólogo comparou esse processo de modelagem que caracteriza a memória à modelagem que determinadas formas culturais civilizadas recebem ao serem transferidas para um grupo indígena: o nativo pode simplesmente incorporar a forma cultural, por *assimilação*; pode despojar a forma cultural de alguns aspectos ou significados estranhos às suas práticas sociais, por *simplificação*; pode apreender um aspecto desimportante na sua fonte, atribuindo-lhe relevância (*retenção parcial com hipertrofia do detalhe*); ou, por fim, pode construir uma nova forma simbólica resultante das interações de seu grupo, transformando, dessa maneira, a matéria recebida e atribuindo-lhe o sentido de uma prática social específica. Bartlett admite a existência de um "contínuo" que vai da simples assimilação até a construção social de novas formas culturais, as quais, por sua vez, vão gestar novas práticas de trocas simbólicas. Para o psicólogo, a memória também comportaria esse longo processo, pelo qual "sempre 'fica' o que 'significa'" (BOSI, 1979, p. 27). Ou seja, a sociedade "convencionaliza" ou mantém aquilo que lhe é significativo. Desse modo, "novos significados alteram o conteúdo e o valor da situação de base evocada" (BOSI, 1979, p. 27). Dependendo da

[40] BARTLETT, F. Social factors in recall. In: NEWCOMB, T.; HARTLEY, E. **Readings in social psychology.** N. York: Henri Holt, 1947, apud Bosi (1979).

intensidade com que os dados da memória são trabalhados pelo grupo social, eles podem se converter em esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros sistemas de representação, verdadeiros universos de discurso e de significado. Nesse caso, de acordo com Bosi (1979, p. 27), “o ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a História. Este é, como se pode supor, o momento áureo da ideologia com todos os seus estereótipos e mitos”.

Por outro lado, se houve uma estagnação da vida social ou individual, a matéria lembrada pode manter os significados que tinham na sua origem. Haveria, nesse caso, por parte do grupo social, uma ausência de elaboração dos dados da memória, resultando, dessa forma, em um processo inverso, o do esquecimento daquilo que não parecesse significativo.

2.2.2 A pertinência dos conceitos de “memória coletiva” e “identidade coletiva”

Conclui-se, a partir do que foi exposto na seção anterior, que, tanto para Bartlett quanto para Halbwachs, existe uma elaboração social da memória, que o último chamou de “memória coletiva”. Supõe-se, então, a partir dessa concepção, que o individual e o social se imbricam e se retroalimentam. Pergunta-se, então, como se dá essa passagem do individual ao coletivo. É pertinente, do ponto de vista científico, propor a existência desse fenômeno? É pertinente propor a existência de memórias e identidades coletivas? Essessãoos questionamentos que se faz Candau (2014) ao longo de suas reflexões, de que trataremos adiante.

Com o objetivo de estudar as relações entre “identidade” e “memória”, Candau (2014) inicia suas reflexões distinguindo essas duas noções, segundo ele “ambíguas”, porquanto ambas abarquem o campo do que se convencionou chamar em Ciências Sociais de “representações”. Desse modo, para o autor, “identidade” é um *estado*, enquanto “memória” é uma *faculdade*. Feita essa distinção, o antropólogo afirma que a memória é uma faculdade decorrente de uma organização neurobiológica complexa de que todo indivíduo é dotado, com exceção de alguns casos patológicos. Sendo assim, ele delimita seu campo de estudo: “mais importante

que a memória enquanto uma faculdade humana é analisar as formas como a mesma se manifesta (variável de acordo com os indivíduos, grupos, sociedades)" (CANDAU, 2014, p. 21).

Dessa maneira, o antropólogo propõe uma taxonomia das diferentes manifestações da memória. A primeira dessas manifestações é "uma memória de baixo nível", semelhante à *memória-hábito* de Bergson, que ele chama de *protomemória.* Trata-se de uma memória procedural, repetitiva, uma memória social incorporada por meio de múltiplas aprendizagens adquiridas na infância ou mesmo durante a vida intrauterina: técnicas do corpo resultantes de uma maturação ao longo de várias gerações, esquemas sensório-motores, rotinas, práticas gestuais e verbais introjetadas que acontecem, uma espécie de "penumbra" diferente do automatismo, mas onde o julgamento não é realizado. A segunda dessas manifestações é o que o autor chama de "memória propriamente dita ou de alto nível", que é a memória de recordação ou reconhecimento, assim descrita por ele: "evocação deliberada ou invocação involuntáriade lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos etc.)" (CANDAU, 2014, p. 23). E, por fim, uma terceira dessas manifestações, que ele chama de *metamemória*: a representação que o indivíduo faz de sua própria memória, ou seja, os valores e significados que atribui a essa memória, o conhecimento que tem dela e as formas como se filia a esse passado. Segundo Candau (2014), "a metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva" (CANDAU, 2014, p. 23). Essa manifestação da memória está, dessa forma, profundamente relacionada com a construção da identidade, uma vez que diz respeito aos significados atribuídos à matéria lembrada. Destarte, a *protomemória* e a "memória de alto nível" dizem respeito à memória compreendida como uma *faculdade*; a *metamemória*, por sua vez, é uma representação dessa memória.

Não obstante, para Candau (2014), essa taxonomia só é válida quando atribuída à memória individual. Para ele, o conceito de *protomemória* é inaplicável a grupos ou sociedades, uma vez que a memória procedural, ainda que possa ser compartilhada, comporta aspectos idiossincráticos que dizem respeito ao indivíduo; consequentemente, em termos de grupo, só podem ser aplicados os conceitos de memória evocativa ou de alto nível e de *metamemória*. Entretanto, não se pode compreender a "memória coletiva" como uma faculdade, porquanto, para o autor, "a única faculdade de memória realmente atestada é a memória individual" (CANDAU,

2014, p. 24), uma vez que, para ele, um grupo não processa a memória consoante "uma modalidade culturalmente determinada e socialmente organizada, apenas uma proporção maior ou menor de membros desse grupo é capaz disso" (CANDAU, 2014, p. 24). Dessa forma, para Candau (2014), a expressão "memória coletiva", em sua acepção corrente, diz respeito a uma *representação*, a uma forma de *metamemória*. De acordo com esse ponto de vista, a "memória coletiva" é compreendida como um enunciado que membros de um grupo produzem "a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo" (CANDAU, 2014, p. 24). Todavia, essa *metamemória* atribuída a um grupo tem um estatuto diferente daquele que tem esse mesmo conceito atribuído a um indivíduo: no que se refere ao coletivo, trata-se de "um enunciado relativo a uma *descrição* de um compartilhamento hipotético de lembranças" (CANDAU, 2014, p. 25). Há, pois inúmeros exemplos desses enunciados na imprensa ou na literatura, os quais evocam a "memória coletiva" de uma aldeia, de uma cidade, ou de uma província, geralmente valorizando uma suposta identidade local.

Nesse ponto de suas reflexões, Candau (2014) questiona a pertinência de se utilizar a expressão "memória coletiva" como um *conceito*: qual pode ser a realidade desse compartilhamento de lembranças ou representações do passado? Segundo o autor, no que concerne à *identidade*, a depuração conceitual é ainda mais difícil. No plano individual, a identidade poderia ser compreendida de três formas: como um *estado*, resultante, por exemplo, dos documentos administrativos, que estabelecem a idade, a cor da pele, a altura, o endereço do indivíduo; como uma*representação*, ou seja, a imagem que o indivíduo tem de si mesmo; ou ainda como um *conceito*, tal como é utilizado nas Ciências Humanas e Sociais. Todavia, de acordo com o autor, aplicado a um grupo, o termo "identidade" é "impróprio", uma vez que, em sentido estrito, um indivíduo, observado em um momento muito preciso, pode ser idêntico a ele mesmo, mas dois indivíduos jamais o serão. Dessa forma, para Candau (2014), esse termo só pode ser utilizado, ao se referir a um grupo, em um sentido menos restrito, próximo ao de semelhança ou de similitude. Admitido esse sentido menos rigoroso e "metafórico", a identidade (cultural ou coletiva) é uma *representação*. Com efeito, vários exemplos indicam que, de maneira continuamente renovada, os indivíduos se percebem como membros de um grupo e produzem representações quanto à origem, história e natureza desse grupo: as teses racistas,

os projetos nacionalistas ou étnicos, os discursos institucionais de Estados, museus, instituições de pesquisa sobre patrimônio.

Entretanto, pergunta-se Candau (2014), poderia a identidade coletiva ser compreendida como um *estado*? Admitindo que possa existir uma memória procedural coletiva (relativa à *protomemória*), embora, em sentido estrito, tal como já foi exposto, esta ideia é inaplicável, seria possível afirmar, no entanto, que existe um núcleo memorial, "um fundo ou substrato cultural" (CANDAU, 2014, p. 26) compartilhado pela maior parte dos membros de um grupo e que confere a ele uma "identidade dotada de uma certa essência" (CANDAU, 2014, p. 26). Tal afirmação, todavia, de acordo com o autor, é criticável por duas razões: primeiro porque parece abusivo utilizar as expressões "identidade coletiva" ou "identidade cultural" para se referir a um estado supostamente compartilhado por todo o grupo, quando efetivamente apenas a maioria dos membros desse grupo compartilha esse estado; segundo porque é reducionista definir a identidade de um grupo baseado apenas na *protomemória*, já que as estratégias identitárias de membros de uma sociedade comportam fatores muito mais complexos e sutis, que transcendem os hábitos incorporados. São inúmeras as teses segundo as quais as identidades não se constroem a partir de um conjunto estável de "traços culturais", mas são produzidas e se alteram no complexo jogo das relações, reações e interações sociossituacionais (situações, contextos, circunstâncias), "de onde emergem os sentimentos de pertencimento, de 'visões de mundo' identitárias ou étnicas" (CANDAU, 2014, p. 27). De acordo com Candau (2014), essa emergência resulta de um conjunto de processos dinâmicos de inclusão e exclusão de diferentes atores sociais que põem em cena "estratégias de designação e de atribuição de características identitárias reais ou fictícias, recursos simbólicos mobilizados em detrimento de outros provisória ou definitivamente descartados" (CANDAU, 2014, p. 27).

Esse jogo de significações e representações geram diferenças ou fronteiras socioculturais "escorregadias", a partir das quais os atores julgam que as coisas e as pessoas são diferentes – o que, no plano da linguagem, resulta em categorizações como "nós" *versus* "os outros". Portanto, esse conjunto de relações sociossituacionais impede de reificar a identidade de um grupo ou de reduzi-la a uma essência ou substância. Não se pode, entretanto, admitir sua completa dessubstanciação. Daí a importância, para o autor, de questionar a pertinência de conceitos como os de identidade ou de memória atribuídos a um grupo. Cria-se,

dessa forma, um dilema: admitir ou não a existência de conceitos como “memória coletiva” e “identidade coletiva”? A partir de tais reflexões, Candau (2014) propõe questionar não a pertinência de tais conceitos, mas o grau de pertinência que eles possam ter, variável de acordo com o contexto e com as características da sociedade estudada.

Antes de proceder ao exame dos graus de pertinência desses conceitos, Candau (2014) conceitua o que ele chama de “retóricas holistas”. Para o autor, a Antropologia estuda a passagem de certos fenômenos do plano individual para o plano coletivo. Nesse sentido, há uma propensão “em transformar um singular ou um particular em um geral” (CANDAU, 2014, p. 28). Dessa forma, ocorre uma hipostasia do coletivo, formas de generalização que tomam a parte pelo todo. Tais generalizações são, entretanto, inevitáveis, do contrário seria impossível qualquer teoria antropológica. Então, se essas retóricas são frágeis do ponto de vista científico, elas são heuristicamente necessárias, uma vez que podem dizer “alguma coisa” da realidade. Assim, o autor entende por “retóricas holistas” o emprego de termos ou expressões que têm como objetivo conceber ou designar conjuntos supostamente estáveis, duráveis e homogêneos que não se confundem com a simples soma de partes e que são compreendidos como agregadores de elementos considerados isomorfos. Dessa maneira são compreendidos agrupamentos ou reagrupamentos de indivíduos (a comunidade, a sociedade, o povo), assim como representações, crenças, recordações (ideologia X ou Y, a religião popular, a memória coletiva), ou elementos reais ou imaginários (identidade étnica,identidade cultural). Segundo Candau (2014, p. 29),

> Essas retóricas holistas fazem parte da herança de nossas disciplinas (Sociologia, Antropologia Social e Cultural) que, no quadro de problemáticas integrativas e de esquemas de pertencimento constituíram uma boa parte de seus vocabulários na era industrial, quer dizer, na era das massas representadas (pensadas) como entidades coletivas. Em geral, tratamos essas noções simbolicamente, como termos que remetem mais ou menos a uma realidade, mas sem ter uma idéia precisa do que isso implica.

Não obstante seu caráter meramente heurístico ou metafórico, Candau (2014) admite que as retóricas holistas não sejam necessariamente inverossímeis, uma vez que podem remeter a fenômenos que são, ainda que apenas aproximadamente, o que elas propõem. Dessa forma, tais retóricas estariam, segundo o antropólogo, aptas a dar conta de certa realidade, o que depende do seu grau de pertinência. Para o autor, a questão do grau de pertinência da retórica

holista é essencial se há como horizonte transcender o puramente interpretativo e recobrir as implicações ontológicas de fenômenos como memória e identidade.

Se admitimos que os seres humanos não constroem suas identidades e perseguem seus objetivos independentemente uns dos outros, admitimos também que os sujeitos são capazes de se comunicar entre eles e, desse modo, compartilhar significações, conhecimentos, valores, representações. É justamente a necessidade de descrever e explicitar essas significações que justifica o recurso às retóricas holistas. Sendo assim, Candau (2014) se propõe a discutir a natureza dessa comunicação e de seu resultado, compreendendo este último aspecto como o compartilhamento efetivo do que foi comunicado. Para tanto, o antropólogo conceitua *idealmente* o que seria "memória coletiva", para, em seguida, demonstrar que tal definição não se sustenta nem do ponto empírico e nem do ponto de vista teórico:

> Idealmente, a metáfora "memória coletiva" aplicada a um determinado grupo seria totalmente pertinente se todos os membros do grupo fossem capazes de compartilhar integralmente um número determinado de representações relativas ao passado que lhes teriam sido previamente comunicadas de acordo com as modalidades variáveis, mas socialmente determinadas e culturalmente regradas. Assim, é frequente definir a memória social como o "conjunto de lembranças reconhecidas por um determinado grupo" ou a memória coletiva como um "conjunto de lembranças comuns a um grupo". Poderíamos então falar de memória pública ou de "comunidade de pensamento", ou, ainda, de acordo com a fórmula prudente de Tzvetan Todorov, de *certa* memória comum. Entretanto, é difícil aceitar essa ideia, pois de um lado ela é empiricamente impossível e de outro é insustentável sob o ponto de vista teórico, já que encobre uma tripla confusão: a primeira, entre as lembranças manifestadas (objetivadas) e as lembranças tais como são memorizadas; a segunda, entre a metamemória e a memória coletiva; e a última, entre o ato de memória e o conteúdo desse ato. (CANDAU, 2014, p. 31-32).

A primeira objeção feita pelo autor diz respeito à confusão entre a evocação (a **manifestação** das lembranças) e as lembranças propriamente ditas. Parte da lembrança pode ser omitida, ou partes podem ser acrescentadas, ou aquele que lembra pode destacar uma parte, colocando outras partes em segundo plano. Isto explica porque um mesmo fato pode gerar uma multiplicidade de versões, variando de acordo com as idiossincrasias do memorizador ou do contexto. Esse aspecto da memória destacado por Candau (2014) se associa, dessa forma, ao conceito de "convencionalização" utilizado por Bartlett. Há, portanto, uma série de condicionamentos e injunções que determinam a manifestação da memória. Nesse sentido, é fundamental distinguir competência e performance da memória.

De acordo com Candau (2014), a confusão entre *metamemória* e memória coletiva pode igualmente levar à ilusão de uma memória compartilhada. Para o autor, nesses casos, confunde-se “a proposição como fato” e a “proposição propriamente dita” (CANDAU, 2014, p. 34). Ou seja, confunde-se o fato de dizer, escrever ou pensar que existe uma memória coletiva com o fato de realmente existir uma memória coletiva. Dessa forma, confunde-se o discurso metamemorial com aquilo que se supõe que ele descreve. Segundo o antropólogo: “Quando vários informantes afirmam recordar como eles acreditam que os outros recordam, a única coisa atestada é a metamemória coletiva, ou seja, eles acreditam se recordar da mesma maneira que os outros se recordam” (CANDAU, 2014, p. 34).

A terceira impropriedade, segundo o autor, consiste em acreditar que a existência de atos da memória coletiva seja suficiente para atestar a realidade de uma memória coletiva, uma vez que um grupo pode ter os mesmos marcos memoriais, mas não compartilhar as representações que se fazem deles. Por exemplo, um fato histórico pode ser comemorado com frequência em uma dada sociedade (ato de memória), mas as representações desse mesmo fato podem ser múltiplas, ou seja, varia *o que é lembrado* ou *como é lembrado* (conteúdo). De acordo com Candau (2014, p. 35),

> Os atos de memória decididos coletivamente podem delimitar uma área de circulação de lembranças, sem que por isso seja determinada a via que cada um vai seguir. Algumas vias são objeto de uma adesão majoritária, mas memórias dissidentes preferirão caminhos transversais ou seguirão outros mal traçados. Assim, o compartilhamento memorial será fraco ou quase inexistente.

É a partir dessa ideia que Candau (2014) relativiza a noção de Halbwachs, segundo a qual um ato de memória resultaria de uma multiplicidade de séries causais. De acordo com Candau (2014), “as sequências individuais de evocação dessas lembranças serão possivelmente diferentes” (CANDAU, 2014, p. 36). Para reforçar esse argumento, o autor se refere ao conceito segundo o qual os estados mentais são incomunicáveis. Ou seja, os indivíduos nunca compartilham as mesmas impressões ou sensações resultantes de um fato evocado. Sobre essa questão, Candau (2014, p. 36) cita Russell: “o conteúdo total de um espírito jamais é, por mais que possamos conhecê-lo empiricamente, exatamente parecido com o conteúdo desse espírito em outro momento, ou de outro espírito não importa em

qual momento”[41]. Desse modo, a representação pública é transformada em representação mental, a qual, por sua vez, é inacessível. Consequentemente, se as representações públicas são frequentemente transformadas em representações mentais, o grau de pertinência das retóricas holistas, que supostamente descreve o compartilhamento dessas representações, dificilmente poderá ser avaliado.

Em decorrência dessas complexas relações entre o fato evocado e suas múltiplas representações, Candau (2014) propõe a distinção entre *representações factuais*, que seriam as representações relativas à existência de determinados fatos, e as *representações semânticas*, que seriam as representações relativas ao sentido atribuído aos fatos. Segundo o autor,

> Quando uma retórica holista remete a *representações factuais* supostamente compartilhadas por um grupo de indivíduos, há uma forte probabilidade de que seu grau de pertinência seja elevado. Quando uma representação holista remete a *representações semânticas* supostamente compartilhadas por um grupo de indivíduos (por exemplo, as representações relativas aos dados factuais), há uma forte probabilidade para que seu grau de pertinência seja fraco ou nulo. (CANDAU, 2014, p. 39)

Para verificar o grau de pertinência das retóricas holistas no que diz respeito às representações factuais e às representações semânticas, Candau (2014) utiliza-se de uma distinção feita por Vincent Descombes[42], que opõe os termos (acontecimentos) naturais aos termos (acontecimentos) intencionais. Os primeiros seriam constatações (“Chove”) e os outros seriam discursos sobre supostas constatações (“Diz-se que chove”). Nos dois casos, pode ocorrer o compartilhamento do fato, embora essa possibilidade seja menor no que se refere ao segundo. Dessa forma, se uma retórica holista pressupõe o compartilhamento de um fenômeno derivado de uma constatação, supõe-se que seu grau de pertinência seja elevado. Todavia, o estatuto de constatação não é evidente, porquanto depende do significado que cada indivíduo atribui às palavras utilizadas para estabelecer a constatação, dependente, por sua vez, dos valores, crenças e ideologias de cada indivíduo. Candau (2014, p. 41) fornece o exemplo de um médico ateu que afirma: “Esse indivíduo está morto”. Trata-se, segundo o conceito de Descombes, de uma constatação, de um enunciado “natural” a respeito de um fato. Entretanto, se esse mesmo testemunho for dado por um crente na vida eterna, ele dirá: “O médico diz que esse indivíduo está morto”. Nesse caso, trata-se de um

---

[41]RUSSEL, B. **Histoire de més idées philosophiques.**Paris: Gallimard, 1961, p. 205, apud Candau (2014, p. 36).

[42] DESCOMBES, V. **Les institutions du sens.** Paris: Minuit, 1996 apud Candau (2014, p. 40).

enunciado “intencional”, ou seja, um discurso sobre a constatação. O que distingue um e outro enunciado é, pois, a irrupção da dúvida. Para Candau (2014, p. 41), “a irrupção da possibilidade da dúvida no grupo fragilizará ou arruinará uma retórica holista [...]”.

A partir desse conjunto de reflexões e conceitos, Candau (2014) apresenta algumas conclusões que vão delineando com contornos mais precisos os aspectos que podem fortalecer ou fragilizar o grau de pertinência das retóricas holistas. Primeiramente, o autor conclui que o “contágio de ideias” ocorre com maior facilidade em grupos menores de indivíduos; nesse caso, é mais fácil ao pesquisador controlar a realidade desse compartilhamento e descrevê-lo. Em decorrência dessa constatação, o antropólogo formula duas hipóteses:

> [...] 1) Quando as retóricas holistas pressupõem o compartilhamento de representações factuais por todos os membros de um grupo, seu grau de pertinência é proporcional à frequência da repetição dessas representações e inversamente proporcional ao tamanho do grupo considerado; 2) Quando as retóricas holistas pressupõem o compartilhamento de representações semânticas, seu grau de pertinência é sempre inferior ao das retóricas holistas aplicadas às representações factuais e é igualmente proporcional à frequência da repetição dessas representações e inversamente proporcional ao tamanho do grupo e sua permeabilidade á dúvida. (CANDAU, 2014, p. 44)

A permeabilidade à dúvida depende de fatores internos, como o carisma maior ou menor de um líder ou a existência de condições que tornem possível a constituição de grandes “categorias organizadoras” de representações, e fatores externos, como a frequência ou intensidade de interações com outros grupos. O que o autor chama de “categorias organizadoras” de representações são os meios pelos quais estas se constituem, sendo a memória uma delas. O efeito da memória, para o antropólogo, é proporcional à sua força. Para ele, uma memória forte é “massiva, coerente, compacta e profunda” (CANDAU, 2014, p. 44), capaz de se impor à maioria dos membros de um grupo. Uma memória com tais características é organizadora, pois se constitui como uma importante dimensão da estruturação do grupoe da representação que seus membros fazem de sua identidade. Uma memória fraca, por sua vez, não tem contornos bem definidos, é difusa e superficial; desse modo, é dificilmente compartilhada pelo conjunto de indivíduos, cuja identidade coletiva é, por esse motivo, inatingível. Nesse sentido, uma memória fraca é desorganizadora, pois pode contribuir para a desestruturação do grupo. Essa debilidade da memória não é, entretanto, ontológica, pois ela pode ser o efeito de

um momento histórico particular em que o grupo, devido mutações que possa ter sofrido, perde sua capacidade de se organizar e se estruturar. Evidentemente, o grau de pertinência das retóricas holistas aumenta diante de grupos que tenham uma memória forte.

De acordo com o autor, uma pequena comunidade, como uma aldeia ou uma pequena cidade, tem mais condições de constituir uma memória forte, pois seus membros se conhecem, comunicam-se com frequência, compartilham conhecimentos e representações. Ou seja, em um grupo como esses, há “um forte e denso conhecimento recíproco entre seus membros” (CANDAU, 2014, p. 45). Em grandes cidades, como as megalópoles modernas, todos são anônimos e, desse modo, as condições para que se constitua uma memória organizadora forte são menores. Essas mesmas condições podem ser associadas a grupos familiares: em famílias menos permeáveis a influências externas e cujos contatos são mais intensos, há mais chances de que, nesse meio, uma memória familiar duradoura se constitua. Quando, em um grupo restrito, as memórias individuais se abrem umas às outras visando os mesmos objetivos calcados em uma tradição, ocorre uma focalização cultural que permite a homogeneização pelo menos parcial das representações do passado, o que permite supor um maior ou menor compartilhamento da memória. Candau (2014) sugere como exemplo a importância da memória na Grécia arcaica:

> Assim, como bem mostra Jean-Pierre Vernant, na Grécia arcaica se constitui uma memória comum dos heróis-defuntos e esta é mantida presente no interior do grupo graças à epopéia, a memória do canto “repetida a todas as orelhas”, estabelecendo uma relação entre a comunidade dos vivos e o indivíduo morto, que entra, então, no “domínio público”.
> A memorização coletiva é possível, pois o contexto é aquele de uma memória forte enraizada em uma tradição cultural – a glorificação e elogio dos heróis – “que serve de cimento ao conjunto dos helenos, em que eles se reconhecem a si mesmos porque é apenas através da gestão dos personagens desaparecidos que suas próprias existências sociais adquirem sentido, valor e continuidade”.É a glória imortal, não perecível, que se canta aos vivos, aqueles que não concebem suaprópria identidade “a não ser por referência ao exemplo heróico. (CANDAU, 2014, p. 46)

Um compartilhamento efetivo da memória se constrói e se reforça por meio de triagens, acréscimos e eliminações. Tais mecanismos ocorrem em função das características do grupo, de seus interesses, de seus objetivos, da natureza de suas relações (relações de trabalho ou relações familiares, por exemplo). Candau (2014) fornece como exemplo pesquisa realizada comum grupo de perfumistas cujo

compartilhamento da memória se centrava nas sensações experimentadas pelos membros do grupo ao aspirarem os componentes utilizados para a criação de perfumes. Nesse caso, o controle coletivo das sensações se dava por meio do léxico utilizado para se referir a elas (*verde, frutado, florido, amadeirado, balsâmico, oriental, cítrico* etc.). De acordo com o autor, essa pesquisa revela como só pode haver a construção de uma memória coletiva se as memórias individuais se abrirem umas às outras visando objetivos comuns (no caso dos perfumistas, a qualidade das fragrâncias). Nesse sentido, segundo Candau (2014), Maurice Halbwachs se equivocou ao compreender as memórias individuais como fragmentos da memória coletiva, uma vez que nem sempre essas memórias são compartilhadas efetivamente, mas acertou ao destacar a importância dos quadros sociais na construção da memória, uma vez que, quando a experiência evocativa é comunicada ao outro, as lembranças individuais se submetem a transformações e reformulações e perdem seu caráter individual e independente. Dessa forma, a memória coletiva funciona como um instrumento de regulação da memória individual. Assim, os quadros sociais podem facilitar tanto a memorização e a evocação quanto o esquecimento. Destarte, uns podem se apoiar na memória dos outros: a memória individual pode orientar-se por meio das evocações alheias, trazendo à lembrança fatos que, sem esse apoio, poderiam cair no esquecimento. Nesse caso, a visão de mundo atual ressignifica o passado, resgata certos significados, descarta outros, acrescenta novas possibilidades de significação.

Portanto, toda memória é social, mas não necessariamente coletiva, uma vez que só em alguns casos ou em determinadas condições se produzem interferências coletivas que permitem o compartilhamento, a reciprocidade, a interpenetração de memórias individuais. Segundo Candau (2014),

> Quando os caminhos tomados por estas [as memórias individuais] se cruzam e se confundem, esse encontro confere alguma pertinência à noção de memória coletiva que, nesse momento, dá conta de uma relativa permeabilidade de consciências, em certos casos excepcionais e provisórias, de sua “fusão” e da convergência perfeita entre as representações do passado elaboradas por cada indivíduo. Quanto maior essa convergência, maior será aquela das representações identitárias e mais pertinente será a retórica holista. Ao final, a memória coletiva segue as leis das memórias individuais que, permanentemente, mais ou menos influenciadas pelos marcos de pensamento e experiência da sociedade global, se reúnem e se dividem, se encontram e se perdem, se separam e se confundem, se aproximam e se distanciam, múltiplas combinações que formam, assim, configurações memoriais mais ou menos estáveis, duráveis e homogêneas. (CANDAU, 2014, p. 49)

2.2.3 A memória nas sociedades contemporâneas: reificação e desenraizamento

Pode-se afirmar, a partir dos argumentos apresentados na seção anterior, que a presença de uma memória forte e organizadora de identidades em uma dada sociedade depende de sua capacidade de propor estruturas memorizáveis ou instrumentos que permitam o compartilhamento espontâneo da memória: doutrinas, contos, relatos, mitos estruturados em tramas narrativas, lendas e outras formas variadas de tradição cultural. Tais estruturas memorizáveis podem orientar, de forma duradoura, as representações, crenças e opiniões e permitem o seu compartilhamento, ou pelo menos mantêm "a ilusão de seu compartilhamento absoluto e unânime" (CANDAU, 2014, p. 182). Essas categorias organizadoras das representações identitárias coletivas tornam-se mais eficazes quando dispõem de instrumentos institucionais como escola, igreja, família, Estado.

Segundo Candau (2014), muitos pesquisadores avançaram na hipótese de que, nas sociedades contemporâneas, essas estruturas teriam se tornado de tal modo vagas, numerosas e complexas que sua aquisição e assimilação tornaram-se, então, bastante aleatórias (CANDAU, 2014, p. 183). Dessa maneira, conforme o autor, o recuo ou mesmo a perda de grandes referências memoriais no mundo contemporâneo tornou-se tema recorrente de grande parte da literatura consagrada às Ciências Humanas e Sociais. Alguns apontam como causa desse processo o desaparecimento de um princípio explicativo único, o que permitiu o afloramento de memórias plurais, fragmentadas, com frequência centradas no indivíduo ou em grupos societários atomizados. De acordo com Candau (2014), "na ausência de grandes memórias organizadoras, cada indivíduo toma seu próprio caminho e isso resulta em memórias fragmentadas" (CANDAU, 2014, p.184). Por outro lado, nas sociedades modernas, os indivíduos pertencem a uma pluralidade de grupos (a sala de aula, a universidade, a igreja, o partido político, o grupo de compartilhamento de certo gosto musical ou estético etc.), o que causa uma espécie de dissociação funcional de sua experiência, impedindo o acesso a uma memória unificada. Essa fragmentação e essa dispersão de vínculos sociais e ideológicos confirmam, de acordo com Candau (2014), a proposição de Halbwachs segundo a quala memória se dispersa em alguns espíritos individuais quando a sequência de acontecimentos

memorizáveis não tem mais um grupo de referência como suporte. É, pois, nesse quadro que, segundo Candau (2014), “a reivindicação patrimonial diversa, dividida, multiforme, deve ser interpretada: ela é o reflexo da diversidade e da variedade de lógicas identitárias” (CANDAU, 2014, p. 184). Para o autor, são diversas as noções, figuras retóricas ou argumentos que procuraram explicar esse fenômeno:

> A modernidade (incluindo a “pós-modernidade” ou a “sobremodernidade”) seria, a partir de então, indiferente aos profetas, marcada pela negação do sagrado, pelo desencantamento do mundo, pelo desprezo ao religioso, pelo ocaso dos deuses e a retomada das observâncias. Outros evocarão a perda da densidade ou o fim das memórias monopolizadoras em benefício de memórias híbridas, [...] a crise de identificações locais e identificações de linhagem, o retrocesso das visões totalizadoras, o descrédito das referências centrais, a diluição do sentimento coletivo, o caráter de inautenticidade dos contatos interpessoais e de nossa relação com o passado. Descreveremos ainda o fim das grandes narrativas, a corrosão dos grandes mitos fundadores, as ideologias caindo em desuso, o desmantelamento das memórias oficiais, a desintegração do tecido social, a passagem dos indivíduos da heteronímia à autonomia, a emergência de ordens improváveis, [...] o fim da história (Fukuyama), [...] o desaparecimento dos grandes paradigmas unificadores (marxismo, psicanálise, estruturalismo) etc. (CANDAU, 2014, p. 185)

Em muitos desses discursos, as mudanças ocorridas são associadas às profundas transformações nas relações que os indivíduos mantêm com o tempo. Tais análises apontam para: certa alienação do sentido de duração; a reificação do tempo da produção, que substitui ou se sobrepõe ao tempo da natureza; a temporalização da economia; o tempo social sobreprogramado; a “desrealização temporal provocada pela proliferação de imagens e irrupção do virtual” (CANDAU, 2014, p. 186). Bosi (2003, p. 53) abordara esta questão, ao tratarda racionalização do tempo sob o impacto da sociedade industrial:

> É, verdade, porém, que nossos ritmos temporais foram subjugados pela sociedade industrial, que dobrou o tempo a seu ritmo, “racionalizando” as horas de vida. É o tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso...

Se na sociedade industrial, o tempo das máquinas subjugara o tempo da natureza, na sociedade pós-industrial, o tempo virtual embaralhou a noção do devir, instaurando o tempo das simultaneidades. Perde-se, portanto, o sentido da temporalidade no seu devir, no seu antes e depois, passado e futuro. O presente e o instante foram reificados, o “aqui e agora” se sobrepôs ao tempo daduração, do devir. Dessa forma, tal alteração nas noções de temporalidade alterou também a relação dos indivíduos com a memória.

Segundo Candau (2014), ao mesmo tempo em que as referências do passado se tornaram mais esgarçadas, parece ter surgido uma espécie de medo de perder esse passado. Disso decorre uma obsessão por registrar o vivido, o instante, a experiência. Ocorre, então, uma espécie de hipertrofia memorial, uma diversidade de formas de registro da memória. De acordo com Candau (2014), ocorre um fenômeno de exteriorização da memória "que se exprime por uma profusão de imagens (difundidas continuamente, tratadas, estocadas)" (CANDAU, 2014, p. 111). O autor chama a essa profusão de imagens de *iconorreia*. Some-se a esse fenômeno uma "obsessão do patrimônio", traduzido em "inumeráveis retromanias ou museomanias" (CANDAU, 2014, p. 111). Esse medo de perder o passado se traduziu, ao mesmo tempo, em um projeto desnaturalizado e racionalizante de conservação do passado. Com isso, segundo o autor, perdeu-se a memória viva, a relação espontânea e natural do homem com o passado. Cristalizou-se o passado; petrificou-se a tradição. É possível, portanto, compreender esse fenômeno como um processo de reificação da memória. De acordo com Candau (2014),

> De fato, uma tradição petrificada é uma tradição que morre, e se a tradição não é mais legítima *a priori* isso se deve também ao fato de que, ao querer conservá-la, nós a despojamos daquilo que era sua força.
> [...]
> Da mesma forma que é impossível ter acesso plenamente à memória falada dos gregos – e, portanto, à alma grega – através da epopeia de Homero porque ela foi um dia "cristalizada pela escrita e impedida da variação", toda memória petrificada tende ao fechamento em si. Porque sequer autorizada, não está disponível para as interpretações sucessivas que caracterizam toda memória viva e já não assegura o trabalho que, no decorrer das gerações, seleciona o que é admitido pelo grupo e o que deve ser rejeitado. Por essa razão, as chances de que venha a ser compartilhada se reduzem consideravelmente. (CANDAU, 2014, p. 190-191)

Essa desnaturalização do tempo e da memória no mundo contemporâneo leva-nos a pensar no fenômeno do *desenraizamento* de que trata Bosi (1979; 2003). Para essa autora, a memória está intrinsecamente associada ao sentimento de *pertencimento* e de *enraizamento*:

> O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. (BOSI, 2003, p. 175)

Para Bosi (1979; 2003), a ausência do sentimento de pertencimento e o desenraizamento são elementos desagregadores da identidade porque levam o indivíduo a perder suas referências de tempo e de espaço e, portanto, a consciência

de si mesmo. Para a autora, as causas do desenraizamento se situam nas relações sociais reificadas instauradas pela sociedade industrial e mercantil: “O desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o predomínio das relações de dinheiro sobre outros vínculos sociais. Ter um passado, eis outro direito da pessoa que deriva de seu enraizamento”(BOSI, 1979, p. 362).

Embora tenham como referência sociedades diferentes, uma vez que Bosi(1979; 2003) analisa o fenômeno na sociedade industrial e Candau (2014), na sociedadepós-moderna ou pós-industrial, as duas análises se conjugam no sentido de perceberem, tanto num caso como no outro, um processo de reificação da memória.

Com relação ao escopo desta pesquisa, a questão parece pertinente, porquanto tratamos de sujeitos quemigraram do meio rural ao meio urbano e, portanto, passaram por um processo de acomodação ou adaptação a novas formas de percepção do tempo e do espaço, o que tem profundas consequências nos processos memoriais e identitários. A percepção que tinham do tempo era o da lavoura, de plantar e de colher, tempo cíclico da natureza; em uma megalópole como São Paulo, viram-se expostos a outras percepções do tempo, a outras temporalidades. Com essa alteração nas noções de tempo, espaço e memória, as referências culturais e identitárias embaralham-se, em um profundo processo de desenraizamento. Bosi(2003, p. 176-177) já alertava sobre essa questão:

> Como pensar em cultura popular em um país de migrantes? O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoado nativo de falar, de viver, de louvar a Deus... Suas múltiplas raízes se partem. Na cidade, a sua fala é chamada “código restrito” pelos linguistas, seu jeito de viver, “carência cultural”, sua religião, crendice ou folclore. Seria mais justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento. Não buscar o que se perdeu: as raízes já foram arrancadas, mas procurar o que pode renascer nessa terra de erosão.

2.3Biografia, autobiografia e relato autobiográfico

Com relação ao conceito de “autobiografia”, tomamos aqui como base o conceito de *pacto autobiográfico*, do teórico e crítico francês Philippe Lejeune(LEJEUNE, 2008), que consiste emuma espécie de acordo implícito entre o

autoreo leitor, uma espécie de contrato de leitura baseado, sobretudo, na identificação entre autor, narrador e personagem. Tal identificação pode ocorrer de várias formas, e a mais óbvia é quando autor, narrador e personagens são identificados pelo mesmo nome. Outra forma de afirmar esta identificação é quando não se menciona o nome do personagem ao longo da narrativa, mas há indícios de várias ordens que levam o leitor a supor tal identificação. Este fenômeno gera, no *horizonte de expectativa*[43] do leitor, a crença de que o livro trata de experiências reais vividas por uma pessoa real, que seria o autor da obra. O *pacto autobiográfico*, portanto, depende do comportamento do leitor, que deve encarar a leitura não como o consumo de um objeto imaginário, mas como o consumo de um objeto que ele crê ser real. Ou seja, "na autobiografia entra em jogo a enunciação, o sujeito que diz 'eu' e afirma, a um só tempo, ser o autor e o narrador e dizer a verdade sobre si" (FAULHABER, 2012, p. 7).

É diferente o que acontece no que diz respeito ao "romance autobiográfico", pois neste, por mais que o leitor tenha motivos de várias ordens para crer que haja relações entre o conteúdo da obra e a vida do autor, este optou por não afirmar a identificação mencionada acima. Isto ocorre, por exemplo, quando, embora usando a primeira pessoa, o personagem não tem o mesmo nome do autor, tal como se dá em *Menino de Engenho*. Neste caso, podemos afirmar que o pacto estabelecido com o leitor é de outra ordem, o *horizonte de expectativa* do leitor é de outra natureza: o leitor lê a obra como ficção, embora haja várias coincidências entre os dados da ficção e os dados da biografia do autor. Para que ocorra tal comportamento por parte do leitor, é necessário, entretanto, que este tenha informações sobre a biografia do autor, de tal forma que, quando isso não ocorre, lê-se a obra como ficção pura. É exatamente isso o que ocorre em*Menino de Engenho*. Ou seja, a similaridade entre "autobiografia" e "romance autobiográfico" existe apenas com relação a dois aspectos: a enunciação em primeira pessoa e o conteúdo relacionado à memória. No que tange à recepção da obra, se esta é compreendida como ficção ou como realidade, isto depende do conhecimento do leitor acerca de dados biográficos do autor, ou ainda acerca de como tal obra foi analisada pela crítica especializada.

[43] Sobre o conceito de "horizonte de expectativa", v. Jauss (1994).

Como compreender, entretanto, o gênero “relato”? E, mais especificamente, como compreender o gênero “relato autobiográfico”? O próprio nome a se atribuir ao gênero comporta indefinições. Netto (2008), tratando de relatos autobiográficos orais, chama-os de “narrativas pessoais”. Dolz e Schneuwly (2004) utilizam a seguinte designação: “relatos de experiência vivida”. Santos (2014) ora os chama de “relato pessoal”, ora, seguindo Dolz e Schnewly (2004), de “relatos de experiência vivida”.

Para descrever as características do que ele chama de “narrativas pessoais”, Netto (2008) se baseia em Labov (1997)[44]. Para este último, tal gênero exige que os eventos narrados tenham sido efetivamente vividos pelo enunciador-narrador. Todavia, Netto (2008) relativiza essa proposição, afirmando que o enunciador-narrador, se tem perfeito domínio da mídia que utiliza (nesse caso, a oralidade), pode simular a realidade, passando-se como aquele que vivenciou os fatos narrados, ainda que isso não seja real. No mais, segundo Netto (2004), Labov (1997) caracteriza o gênero a partir dos seguintes conceitos: *juntura temporal*; *sentenças sequencial*, *livre e narrativa*; *narrativa mínima*. Juntura temporal seria o vínculo ou ligação entre duas sentenças, cuja ordem não poderia ser invertida; ou seja, haveria uma correlação entre a ordem das sentenças e a ordem cronológica dos eventos narrados. As sentenças sequenciais seriam as que se conectam em uma juntura temporal, cuja ordem se correlaciona com a ordem cronológica dos eventos. O conjunto de sentenças conectadas por juntura temporal constituiria uma sentença narrativa. A sentença narrativa mínima seria formada por uma juntura temporal, ao passo que, para se constituir em uma narrativa mínima, teria que conter duas junturas temporais. As sentenças livres seriam aquelas que não possuem juntura temporal. As sentenças sequenciais seriam de *ação complicadora* ou de *coda*. As primeiras seriam aquelas que fazem o encadeamento narrativo; as outras, as que finalizam a narrativa. Haveria ainda as sentenças de *resumo*, sentenças livres que iniciam a narrativa e descrevem uma sequência de eventos, e as sentenças de *orientação*, que apresentam informações gerais de tempo, lugar, identidade e comportamento inicial dos participantes. Nas sentenças sequenciais, predominariam os verbos no modo *realis*, os quais, de acordo com Netto (2008), equivalem, em língua portuguesa, ao passado perfeito ou ao presente com função

[44] LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. In: **The journal of narrative and life history**, v. 7, n. 1-4, 1997 apud Netto (2008).

de passado. Portanto, trata-se de um texto de pouca extensão, em que predominam sequências narrativas, embora possa haver sequências descritivas, e no qual os fatos são apresentados na ordem em que ocorreram. Supõe-se, ademais, que a apresentação dos fatos obedeça a uma hierarquização lógica, em que uma frase de sentido mais amplo é seguida por frase cujo sentido é mais restrito.

Santos (2014) propõe a seguinte estrutura composicional para o gênero: contextualização inicial do relato, com identificação do tema, do espaço e do período; identificação do relator como sujeito das ações relatadas; referência às ações ou situações que serão relatadas; apresentação das ações, sequenciadas temporalmente, explicitando sensações, sentimentos e emoções provocados pelas experiências ou situações relatadas, podendo-se ou não estabelecer relações de causalidade entre os fatos ou ações; encerramento, com apontamentos sobre os efeitos e as repercussões (de ordem prática ou emocional) das ações relatadas. Observa-se, ademais, que não se atribui um título a um relato como esse. Por fim, Santos (2014) conclui:

> [...] estamos diante de um gênero que possibilita o registro de fatos vivenciados no passado, em que o narrador e personagem principal se constituem na mesma pessoa, tecendo uma correlação de passado com o presente, de maneira verossímil e emotiva, resultantes da condição dos sujeitos que participaram, de forma efetiva e determinante, da história que se predispõem a relatar. (SANTOS, 2014, p. 54)

Dolz e Schneuwly (2004) propõem cinco agrupamentos de gêneros a serem trabalhados na escola, organizados de acordo com cinco *domínios sociais de comunicação*, cinco *aspectos tipológicos* e cinco *capacidades de linguagem dominantes*. Os *domínios sociais de comunicação* dizem respeito aoscampos de atividade humana ou esferas de produção e circulação dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). Os *aspectos tipológicos*, por sua vez, referem-se à natureza linguística de certas sequências textuais; segundo os autores, trata-se de “operações de linguagem constitutivas do texto, tais como a ancoragem enunciativa e a escolha de um modo de apresentação ou de tipos de sequencialidades” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 49). As *capacidades de linguagem dominantes* referem-se a aptidões ou habilidades requeridas do aprendiz para a produção de um gênero discursivo em determinada situação discursiva. Os autores assim sumarizam tais capacidades:

> [...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as

> operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

Com relação ao gênero “relato de experiência vivida”, Dolz e Schneuwly (2004) o inserem no agrupamento relativo ao domínio social de comunicação denominado pelos autores “documentação e memorização das ações humanas”, ao aspecto tipológico relacionado à ação de “relatar” e à capacidade de representar, pelo discurso, experiências vividas, situadas no tempo. Ou seja, os autores não associam esse gênero ao aspecto tipológico do “narrar”, tampouco o associam à capacidade de criar, por meio da mimese, um conjunto de ações motivadas por uma intriga ou um conflito; desse modo, desassociam-no da esfera literária. Portanto, Dolz e Schneuwly (2004) atribuem ao gênero um estatuto semelhante àquele proposto por Labov (1997 apud NETTO, 2008) e por Santos (2014), que o associam ao relato de fatos ou situações efetivamente vivenciadas pelo enunciador-narrador. Dessa maneira, atribuem ao gênero funções sociais diferentes daquelas geralmente atribuídas aos gêneros da esfera literária, relacionadas com frequência à apreciação estética, ao lúdico, à imaginação, à criatividade, associando-o ao compromisso com a História e com o patrimônio sociocultural.

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, por sua vez, propõe a produção de textos denominados “memórias literárias”. Trata-se de textos escritos a partir de relatos autobiográficos orais. O componente literário, nesse caso, parece ser decorrente do seu aspecto ficcional, uma vez que os autores não são os depoentes. Sugere-se que estes sejam idosos cujos relatos são gravados e posteriormente transformados em textos escritos por jovens alunos das redes públicas de ensino. Propõe-se, ademais, que os jovens escrevam os relatos como se fossem os depoentes; ou seja, o autor precisa “criar” um narrador em primeira pessoa que narra eventos ou situações que supostamente vivenciou. Em termos bakhtinianos, o autor precisa dar voz a um *outro*. A caracterização atribuída ao gênero o aproxima do “romance autobiográfico” (conforme definição aqui apresentada):

> Memórias literárias são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. (BRASIL. MEC/FIS, s.d., p. 19)[45]

[45] BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/ Fundação Itaú Social (FIS) **Se bem me lembro...**: Caderno do professor, orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, s. d.

Ou seja, toda a caracterização associa o gênero à esfera literária: “produzidos por escritores”; “integram ao vivido o imaginado”; “figuras de linguagem”; “critérios estéticos” etc. Os autores, portanto, precisam proceder a várias operações de transposição: de uma modalidade a outra (do oral ao escrito); de um gênero a outro (do relato oral à “memória literária”); de uma esfera a outra (da esfera da documentação histórica e da memória sociocultural à esfera literária).

Diante das várias possibilidades de caracterização e conceituação do gênero, propomos, a partir do conceito de “romance autobiográfico” apresentado, algo muito semelhante ao que propõe a Olimpíada de Língua Portuguesa, com a diferença de que os textos, neste caso, seriam escritos pelos próprios depoentes ou “recordadores”. Assim, entendemos “relato autobiográfico”, talvez de um modo um tanto quanto arbitrário, como um texto relativamente curto, predominantemente narrativo, no qual podem ocorrer outros tipos de sequências, sobretudo asdescritivas e as dialogais, em que o autor narra, por meio da primeira pessoa, um fato ou uma sequência de fatos ocorridos em sua vida. Não obstante, para que ele seja entendido como autobiográfico, o leitor deve necessariamente acreditar que os eventos narrados foram efetivamente vividos pelo narrador.

Em livros didáticos, são frequentes modelos do gênero com a seguinte estrutura: um início do tipo “meu nome é *fulano*, nasci em tal cidade...”; depois, informações sobre a infância, sobre o lugar onde o narrador viveu, sobre seus familiares e sua casa; por fim, uma sequência de fatos em ordem cronológica, até o momento em que está sendo escrito.Desse modo, sequências narrativas vão se alternando com sequências descritivas e apreciações sobre os fatos, lugares e pessoas. Geralmente, o texto é relativamente breve e não existe uma fabulação, uma intriga. Assim, o texto tem o formato de um depoimento e aí reside a sua função social, ou seja, tem um valor documental.

Propomos, entretanto, com finalidade puramente didática, um gênero discursivoum pouco mais flexível, permitindo, pois, estruturas composicionais que o aproximem de gêneros literários narrativos.

Postulamos, assim, que a matéria biográfica possa receber um tratamento literário, de tal maneira que ela ultrapasse as fronteiras do mero documento. Acreditamos que, compreendendo o “relato autobiográfico” dessa forma, evitamos uma espécie de “engessamento” do gênero, o que poderia tolher a criatividade dos

alunos. Partindo de tal concepção, entendemos, como Bazerman (2006), que os "gêneros são não somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação" (BAZERMAN, 2006*,* p. 19), porquanto "a escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade – com razão, porque nos fornece os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossas ações e nossas intenções" (BAZERMAN, 2006*,* p. 11). Entende-se, portanto, que "a abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência" (BAZERMAN, 206, p. 19). Tal proposta se conjuga, pois, com o nosso pressuposto de que escritas da memória, identidade e sentimento de pertença e autoria se relacionam intrinsecamente.

2.4Conceitos de *texto, discurso* e*gêneros discursivos*

Com relaçãoao conceito de "texto", são tomados como base os pressupostos da Linguística Textual e o conceito de gêneros do discurso segundo Bakhtin (2003) e Dolz e Schneuwly (1999, 2004). Desse modo, entende-se o texto como

> Umaatividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. (KOCH, 2001, p. 17)

Dessa noção do texto como uma produção de sentidos que se realiza "com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual" decorrem as noções de coesão e coerência textuais, de acordo com os pressupostos da Linguística Textual. Segundo tais pressupostos, a coerência

> é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 21)

Nesse sentido, a coerência de um texto diz respeito aos seguintes aspectos: à capacidade que tem o texto de construir um sentido, de formar uma unidade de sentido que abrange o todo do texto; ao fato de as várias partes do texto fazerem sentido ao leitor (*coerência local*); ao fato de as informações veiculadas pelo texto não se chocarem com o conhecimento de mundo do leitor; à interdependência das

várias partes do texto, no sentido de que haja a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre os vários elementos que o constituem; à sequenciação temporal, espacial e lógica; à hierarquia das ideias; ao conhecimento partilhado entre o texto e o receptor; às relações entre o texto e a situação enunciativa. A coesão, por sua vez, diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual (as palavras, frases, períodos, parágrafos que compõem um texto) encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical (KOCH, 2001, p. 18).

Quanto ao conceito de “gêneros discursivos”, partimosda forma como Dolz e Schnewly (1999) compreendem o conceito bakhtiniano de gêneros. De acordo com esses autores,

> Os gêneros podem ser considerados, segundo Bakhtin (1984), instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem como instância de um gênero. Este funciona, então, como um **modelo comum**, como uma **representação integrante** que determina um horizonte de expectativa (Jauss, 1970) para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem (Canvat, 1996). (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 07)

Assim, os gêneros discursivos são vistos como práticas sociais construídas historicamente. Desse modo, pretendeu-se romper com a noção de gênero comum na cultura escolar: gênerospuramente escolares e desligados das práticas sociais efetivas.Segundo Dolz e Schneuwly (2004),

> A escola cria, assim, sua própria norma textual, aliás, pouco explícita: os gêneros escolares. Quanto à progressão, esta é definida por uma sequência quase imutável de gêneros, baseada ou em considerações sobre a complexidade do objeto a ser descrito (descrição *versus* composição à vista de uma gravura; narração *versus* dissertação), ou em considerações de inclusão (descrição e composição à vista de gravura estão contidas na narração). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 47)

Dessa noção de gêneros discursivos, decorre o conceito de “tipos textuais”, proposto por Marcuschi (2008). Segundo tal conceito, os tipos textuais são sequências caracterizadas pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, morfossintáticos, relações lógicas etc.). Conforme tal pressuposto, os tipos textuais são: injunção, narração, argumentação,

exposição/explicação, descrição e diálogo[46]. De acordo com esse conceito, os gêneros dizem respeito ao uso da língua em situações comunicativas, variando sua forma e estrutura composicional de acordo com as condições de produção; os tipos textuais, por sua vez, dizem respeito à materialidade linguística, aos aspectos intralinguísticos, ou seja, à forma como o gênero se materializa linguisticamente. Assim, cada gênero textual articula os tipos textuais de uma maneira particular, de acordo com suas características composicionais e estilísticas.

Compreendendo o texto como "atividade interativa", tal como Koch (2006) o conceituou, também tomamos como base o conceito bakhtiniano de *dialogismo*. Segundo Cunha (2014, p. 181):

> A concepção bakhtiniana de linguagem como interação, introduz um aspecto novo, fundamental na compreensão do que se passa quando utilizamos a linguagem: o dialogismo. Todo enunciado é uma resposta a um já dito, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo. Não se trata aqui do diálogo entre falantes numa situação de conversação, mas da relação do enunciado com o que já foi dito sobre o mesmo assunto, e com o que lhe suceder na "corrente ininterrupta da comunicação verbal" (Bakhtin, 1997).

Sobre essa questão, atente-se ao fato de que, segundo Bakhtin, o já-dito não se atualiza no enunciado como reprodução, como se aquele que o enuncia agisse passivamente: todo enunciado é uma **resposta** a um já-dito. Aquele que o enuncia *dialoga* com o já-dito de forma ativa. Os próprios termos *diálogo* ou *dialogismo*já supõem duas forças atuantes.Segundo Bakhtin (2003, p. 313),

> Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como **palavra neutra** da língua e que não pertence a ninguém; como **palavra do outro** pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra **minha**, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual.

Ou seja: "as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, **reestruturamos**, **modificamos**"[grifos nossos] (BAKHTIN, 2003, p. 314).

Ainda dentro desse viés, orientou-nos a noção de *memória discursiva*, de acordo com os pressupostos da Análise do Discurso. Segundo Orlandi (2001):

---

[46] Sobre a abordagem dos "tipos textuais", tomam-se aqui como base os conceitos de Werlich (1973) apudMarcuschi (2010), in: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. Rachel; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

> Em sua definição, o interdiscurso é o conjunto de dizeres já-ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, que sustentam a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é produzido pela relação com o interdiscurso, a memória discursiva: algo fala antes, em outro lugar, e independentemente. Filiamo-nos a redes de sentidos em um gesto de interpretação, na relação com a língua e a história, e em que trabalham a ideologia e o inconsciente: "há um real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina a que, no entanto, existe produzindo efeitos" (Pêcheux, 1990). (ORLANDI, 2001, p. 151)

Desse modo, compreende-se o texto em seus aspectos discursivos, levando-se em conta as condições de produção do texto e as posições dos interlocutores e em que formações discursivas se inserem. Compreendem-se os conceitos de "discurso","condições de produção", "formação ideológica" e "formação discursiva" conforme os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1990; BRANDÃO, 2012).

Só se pode compreender o conceito de "discurso" tal como foi concebido pela Análise do Discurso de filiação francesa remetendo-se à dicotomia saussuriana língua/fala. Saussure compreende a língua como um sistema abstrato e homogêneo de regras e mecanismos, produto de uma convenção social, e a fala como a manifestação individual desse sistema. Desse modo, para Saussure, a língua, porser um sistema abstrato, é suscetível de estudo e classificação; a fala, por ser a manifestação individual, não é suscetível de estudo ou sistematização, a não ser pelas formas normativas da língua que nela se manifestam.Bakhtin (Voloshínov), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*[47], relativizaos parâmetros da dicotomia tal como foi compreendida por Saussure, propondo que a fala, não obstante a sua dimensão individual, é atravessada pelas ideologias e representações sociais historicamente construídas. Desse modo, Bakhtin (Voloshínov) (2002) desloca seus estudos para a fala, concebendo a língua como atividade interativa, como negociação de sentidos socialmente compartilhados. Reconhecendo, como Bakhtin, a língua como um sistema ao mesmo tempo formal e atravessado pelas ideologias, pelas representações sociais e pelas relações de poder, a Análise do Discurso concebe uma instância fora da dicotomia saussuriana, uma instância que permite a ligação entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico. Essa instância é, pois, o discurso. De acordo com Brandão (2012), o discurso é "o ponto de articulação dos

[47] BAKHTIN, Michael (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**.São Paulo, Hucitec, 2002.

processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos" (BRANDÃO, 2012, p. 11). O discurso é compreendido, dessa forma, como o espaço em que emergem as significações social e historicamente construídas.

Levam-se em conta, portanto, a historicidade do texto e sua relação com as ideologias e as representações sociais dos falantes. De acordo com Orlandi (2001),

> [...]Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Há, entre os diferentes modos de produção social, um modo de produção social específico que é simbólico. Há, pois, práticas simbólicas significando (produzindo) o social. A materialidade do simbólico assim concebido é o discurso.
>
> O discurso, concebido em sua materialidade simbólica, é efeito de sentidos entre locutores. Ele traz em si as marcas da articulação da língua com a história para significar. [...]
>
> Quando dizemos que o discurso é efeito de sentidos entre locutores, estamos assim pensando o efeito produzido pela inscrição da língua na história, para significar, regida pelo mecanismo ideológico. Estamos, em decorrência, pensando a interpretação, pois a interpretação torna visível a relação da língua com a história. Não há sentido sem interpretação. (ORLANDI, 2001, p. 154)

Assim, os sentidos de um texto não são estanques, pois dependem de uma série de negociações entre locutor e interlocutor, em que se inserem os modos como os sujeitos se "ancoram" ou se "engatam" em um e não em outro discurso, em um e não outro sentido. De acordo com essa concepção,

> [...] não é no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação. Não se trata assim nem de marcas visíveis só na língua ou só ação do contexto: são relações estabelecidas a partir dessa articulação material fundamental, a do texto com o discurso (ORLANDI, 2001, p. 157).

Dessa maneira, o texto não se abre para todo e qualquer sentido, pois a relação entre texto e discurso está inscrita como possibilidade e potência nas singularidades de sua materialização linguística e de suas relações com a singularidade do contexto historicamente determinado. Por conseguinte, podemos entender que "a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua" (ORLANDI, 2001, p. 157).

Os conceitos de "formação ideológica" e "formação discursiva", por sua vez, dizem respeito aos confrontos ideológicos, às relações de poder, ao embate entre as classes sociais. O conceito de "formação ideológica", tal como o compreende a Análise do Discurso, deriva dos estudos de Althusser[48] sobre as ideologias. Este autor afirma que, para manter sua dominação, a classe dominante cria mecanismos

[48] ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado.** Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

de reprodução das condições materiais e ideológicas que permitem a manutenção do poder e o assujeitamento das classes subalternas. Nesse processo, segundo Althusser (1974), o Estado cumpre uma função essencial, por meio do que o autor chama de Aparelhos Repressores do Estado (instituições governamentais e administrativas, Exército, tribunais, prisões) e Aparelhos Ideológicos do Estado (religião, escola, família, sindicato, cultura, meios de comunicação). Desse modo, segundo o autor, as classes sociais mantêm relações de poder que são reproduzidas e garantidas pelos Aparelhos Ideológicos. Desse embate de forças decorrem as "formações ideológicas", que dizem respeito às posições políticas e ideológicas que os sujeitos assumem. Segundo Brandão (2012),

> Num determinado momento histórico e no interior mesmo desses aparelhos, as relações de classe podem caracterizar-se pelo afrontamento de posições políticas e ideológicas que se organizam de forma a entreter entre si relações de aliança, de antagonismos ou de dominação. Essa organização de posições políticas e ideológicas é que constitui as formações ideológicas [...]. (BRANDÃO, 2012, p. 47)

O conceito de "formação discursiva", na Análise do Discurso é, de um lado, derivado dessa noção de "formação ideológica" e, de outro, próximo da proposta de Foucault, no livro *Arqueologia do Saber*[49]. Foucault (1971) compreende os discursos como uma dispersão, cabendo ao analista estabelecer os princípios que regem a "formação dos discursos". O discurso, por sua vez, é compreendido pelo autor como um conjunto de enunciados que, de acordo com determinados princípios, pertencem a uma mesma formação discursiva.Ou seja, o discurso, segundo tal concepção, é visto como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva. O que parece ter sido decisivo para os analistas do discurso foi a maneira como Foucault (1971) compreendeu a relação do enunciado com seu sujeito. Rompendo com uma visão idealista do sujeito como fundador do pensamento e do objeto pensado, Foucault (1971) vê o sujeito do enunciado como um espaço vazio a ser preenchido por diferentes indivíduos; desse modo, o sujeito pode assumir posições diferentes no discurso. A posição assumida pelo sujeito do enunciado depende, por sua vez, de como ele se localiza nos campos institucionais. Assim, uma mesma frase ou um mesmo texto pode constituir enunciados diferentes, dependendo de sua localização no campo institucional, pois se altera a sua função enunciativa. Pode-se inferir, portanto, a partir de tais conceituações, que o discurso, para Foucault (1971), instaura relações de poder, pois o sujeito do enunciado fala de

[49] FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber.** Petrópolis: Vozes, 1971. Doravante, Foucault (1971).

algum lugar institucionalmente estabelecido e a partir de determinada posição. Pode-se inferir, ademais, que o sujeito, de acordo com tal concepção, fala a partir de uma ideologia ou de uma “formação ideológica”. Daí decorre o conceito de “formação discursiva”, uma vez que o discurso é compreendido como um dos aspectos materiais da ideologia. Ou seja, a formação discursiva é compreendida como um componente da formação ideológica, o que significa que “os discursos são governados por formações ideológicas” (BRANDÃO, 2012, p. 47). Então, de acordo com Pêcheux (1990), o sujeito, quando interage por meio da linguagem, é interpelado pela ideologia (sem que, no entanto, tenha consciência disso) e se ancora em uma ou outra formação discursiva, que determina “o que pode ser dito”, de acordo com a posição ou o lugar de que ele fala.

Daí o conceito de “condições de produção do discurso”, que diz respeito justamente a essa posição assumida pelo sujeito ou ao lugar que ele ocupa ou de que fala no jogo estabelecido pelas relações de poder. Trata-se de representações ou de “formações imaginárias” segundo as quais enunciador e enunciatário ocupam determinados papéis ou lugares nas trocas discursivas. Segundo Brandão (2012),

> No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do “imaginário” do outro, fundar estratégias de discurso. (BRANDÃO, 2012, p. 44)

Esses lugares ou papéis derivam, entretanto, da “formação discursiva” em que se ancoram, uma vez que tanto enunciador quanto enunciatário não são compreendidos como fontes das relações discursivas, mas como portadores ou efeitos de tais relações.

Dessa maneira, o conceito de “formação discursiva” desempenha uma função central na articulação entre língua e discurso. Tal articulação se dá, do ponto de vista formal, por meio de três mecanismos linguísticos: a paráfrase, que constitui um sistema ou um espaço “em que enunciados são retomados e reformulados num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade” (BRANDÃO, 2012, p. 48), ou seja, o jogo parafrástico institui a fronteira entre as formações discursivas; a polissemia, a qual, instalando a pluralidade ou multiplicidade de sentidos, “embaralha”as fronteiras entre as formações discursivas; o pré-construído, que diz respeito a uma construção anterior

e exterior, por oposição ao que é construído pelo enunciado, ou seja, trata-se de um tipo de construção que remete o enunciado ao interdiscurso ou à memória discursiva do falante, ao seu “arquivo”, irrompendo na superfície do discurso como se estivesse “já-aí”. Tratando das relações entre a paráfrase e a polissemia, Adorni, Tfouni e Toneto (2011, p. 430) afirmam que “de um lado há o já-dito, a paráfrase, e de outro, uma ruptura, um rompimento, o que possibilita a emergência do ‘novo’, de outras formas de dizer o já-dito [...]”. Conclui-se, a partir desses três mecanismos linguísticos, que a formação discursiva regula a negociação de sentidos entre os falantes, os quais, interpelados pela ideologia ou a ela “assujeitados”, ancoram-se em um e não outro sentido.

Portanto, postulamos aqui que os pressupostos da Análise do Discurso constituem-se como importantes instrumentos para a análise e a compreensão do texto, pois o insere nas determinações e condicionamentos históricos e ideológicos. Com efeito, o lugar de que fala o enunciador de um texto ou o seu posicionamento nos embates ideológicos altera todos os sentidos construídos pela tecitura verbal. Dessa forma, consideramos importantíssimas as contribuições da Linguística Textual no que se refere à análise de aspectos intratextuais, ou no que concerne a aspectos relacionados à estrutura composicional dos textos e a sua construção verbal, entretanto reconhecemos os seus limites quanto à análise das relações entre a língua e a sociedade, ou entre o texto e o contexto histórico e ideológico. Isso tem profundas implicações quando se pretendem analisar as relações entre escritas da memória e identidade sociocultural. Por isso, procuramos auxílio nos conceitos da Análise do Discurso.

Conclui-se, dessa forma, que o texto é aqui compreendido como uma prática social historicamente situada em que se encenam as ideologias e as representações sociais. É, pois, na e pela linguagem que os sujeitos se inserem na história e nas configurações e reconfigurações das representações sociais.

2.5O processo de leitura

A leitura transcende a mera decodificação e decifração de sentidos explícitos e envolve um diálogo, uma negociação de sentidos, mediada pelo texto, entre autor

e leitor, constituindo-se como uma prática social historicamente situada. Em conformidade com essa noção, Geraldi (2002) afirma:

> A leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. É um encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. [...] O leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações. (GERALDI, 2002, p. 91)

Desse modo, a leitura envolve processos cognitivos, sociocognitivos e metacognitivos. Do ponto de vista cognitivo e metacognitivo, a leitura exige que o leitor acione uma série de recursos e estratégias, elaborando e reelaborando hipóteses, associando informações, acionando conhecimentos prévios (linguísticos, textuais, de mundo)[50]. Do ponto de vista sociocognitivo, a leitura envolve o conhecimento do leitor com relação às práticas textuais culturalmente construídas, o suporte, o papel social do autor, as características dos gêneros textuais que circulam em dada cultura, etc.

Segundo Cosson (2014), as teorias sobre a leitura podem ser reunidas em vertentes teóricas. A primeira delas elege como elemento central da leitura o texto e, desse modo, compreende a leitura como um processo de extrações de sentidos que estão no texto, o que envolve dois planos, o da forma e o do conteúdo. A segunda vertente toma o leitor como centro da leitura, compreendendo-a como um processo de atribuição de sentidos. A terceira vertente compreende a leitura como um processo de interação entre autor e leitor mediado pelo texto (conforme acima mencionado). Nesse último caso, a leitura, mesmo realizada individualmente, é vista como uma atividade social. Conjugando essas três formas de compreender a leitura dentro de um *continuum* ou segundo um processo linear, o autor entende que o ato de ler comporta três etapas: *antecipação*, *decifração* e *interpretação*. A antecipação diz respeito às operações mentais que o leitor realiza antes de penetrar no texto; trata-se de um *horizonte de expectativa* que antecede a leitura, o que se relaciona com o gênero textual, o suporte, os elementos paratextuais. A decifração consiste na decodificação linear do texto. Por fim, a interpretação diz respeito às inferências “que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo” (COSSON, 2014, p. 40). Segundo o autor, é por meio da interpretação que o leitor negocia sentidos, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade: “A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das

[50] Sobre essa questão, ver KLEIMAN (2004).

convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto (COSSON, 2014, p. 41)".

No mais, se a leitura é uma prática social historicamente situada, a percepção de um texto muda de acordo com fatores sociais e históricos. Nesse sentido, um texto nunca é lido da mesma maneira por pessoas diferentes, em épocas diferentes e sequer pelo mesmo leitor, em momentos diferentes de sua vida. Não obstante os sentidos que são imanentes e que se constroem a partir do autor (suas idiossincrasias, ideologias, gostos, propósitos etc.) e sua época (a sua recepção e a maneira como foi compreendido naquele momento histórico), toda leitura é sempre uma reinvenção, tal como o *Dom Quixote*, no conto "Pierre Menard, autor del Quijote", de Jorge Luis Borges[51]: é o mesmo e já não é o mesmo. Isso não quer dizer que qualquer leitura de um texto seja possível, afirma-se aqui que a percepção e a recepção do texto mudam, o que pode gerar novas abordagens e interpretações.

2.6Linguagem, variação linguística e ensino de gramática

Entendemos *linguagem* como um processo de interação entre sujeitos historicamente situados, tal como a concebe Cunha (2014):

> No quadro teórico em que situamos este trabalho, o objeto de estudo é a linguagem, vista como processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, e não mais a língua, isolada do contexto em que é produzida, concebida como um sistema de regras estáveis. (CUNHA, 2014, p. 180)

Portanto, estudar a *linguagem* significa estudar a*língua* em uso, associada aos aspectos contextuais e às negociações de sentidos entre os falantes. De acordo com Cunha (2014), estudar a *linguagem* significa

> ir além do quadro das estruturas linguísticas para analisar o sentido de um discurso como processo dinâmico de retomada e modificação, produzido numa situação de enunciação única (François, 1993). Nessa perspectiva, o sentido não está nas formas da língua, mas num conjunto de semiologias, ou seja, de elementos produtores de sentido, que se atualizam na interação:
> (i) os verbais, formas da língua organizadas em enunciados;
> (ii) os não verbais, o olhar, os gestos, os movimentos faciais e corporais e a entoação, nas fala; a estrutura visual do gêneros e os elementos paratextuais – título, subtítulo, autor, gênero, suporte, tamanho e formato da letra, e os elementos tipográficos, na escrita.(CUNHA, 2014, p. 180-181)

[51] Ver BORGES, 2000, p. 41-55.

Também norteiam a concepção deste trabalho os pressupostos da Sociolinguística, segundo os quais a língua muda no espaço e no tempo, de acordo com fatores histórico-sociais. Desta forma, a língua pode ter variações de acordo com o meio social do falante; pode variar no tempo; pode variar de acordo com a região em que se situa o falante; e, por fim, pode variarde acordo com a situação em que se encontra o falante, são as variantes estilísticas(CAMACHO, 1988).Compreende-se aqui o conceito de *variação linguística* articulado ao conceito de gêneros discursivos, uma vez que a noção de *estilo*, tal como o concebeu Bakhtin (2003) pode ser associado ao uso de uma ou outra variante, a depender das especificidades de cada gênero. No mais, tais pressupostos se associam ao conceito de *preconceito linguístico*, conforme Bagno (1999). Tais pressupostos se relacionam, ainda, com dois conceitos fundamentais neste trabalho, o de *identidade cultural* e o de*letramento ideológico*, uma vez que o modo como o sujeito atualiza o discurso por meio da linguagem reflete sua maneira de ver e compreender o mundo e, portanto, é um fenômeno epistemológico que tem raízes profundas; no limite, relaciona-se com a imagem que o sujeito tem de si mesmo e com o lugar que ele ocupa nas relações de poder. Por fim, o uso de uma variante ou outra, sobretudo no que concerne às variações estilísticas (níveis de formalidade e informalidade), relaciona-se aos conceitos de *autoria, criatividade* e *agência*, conforme Bazerman (2006).

Quanto à distinção entre as modalidades oral e escrita, tomamos como base o conceito de *continuum*, conforme Marcuschi (2006), evitando, dessa forma, dicotomizá-las ou estabelecer limites rigorosos entre uma modalidade e outra. De acordo com Marcuschi (2006), "*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos*" (MARCUSCHI, 2006, p. 37). Entendemos, portanto, que a fala e a escrita estabelecem entre si variadas articulações, a depender de aspectos relacionados às especificidades de cada gênero e a aspectos contextuais complexos. Não obstante, concordamos com as ressalvas de Martins (2013):

> [...] tanto a criança quanto o adulto se apropriam de diferentes formas de linguagem e, nesse mesmo processo, exercitam diferentes papéis sociais à medida que transitam de uma para outra modalidade de linguagem. Em linha semelhante de pensamento, em Martins (2009) mostro insatisfação com certa pressuposição de um contínuo que iria do oral para o escrito (MARCUSCHI, 2001), e aponto para a necessidade de se vislumbrar, em

> meio a essa transição, os conflitos e confrontos de poder a ela inerentes. Já em Martins (2011) aponto para a etnicidade como fator de estilo, sempre tendo em foco a transição de uma a outra modalidade de linguagem, e sempre pressupondo a passagem problemática por níveis hierárquicos, que necessitariam ser vislumbrados nos interstícios dessa transição.
> Destaco, em tempo, que são duas as principais ressalvas que guardo com relação à proposta de Marcuschi (2001) do contínuo dos gêneros do discurso: a) a existência de certa idealização com relação ao que seja o "oral" e o "escrito". Note-se que, apesar do assim chamado contínuo do oral para o escrito contemplar, conforme Marcuschi (2001), certa amplitude de textos pertencentes a diversos gêneros do discurso, dentro da pressuposição de uma variação que iria do mais informal (conversa cotidiana) para o mais formal (artigo científico), a prática de retextualização que se propõe centra-se em certa concepção mais restrita, em que o "oral" comportaria as marcas próprias de uma conversa informal e a transposição para o "escrito" implicaria a formalização própria ao texto com características do texto acadêmico; b) a desconsideração do espaço processual contraditório, complexo e conflituoso em que se dão as transições de gênero a gênero, de tal forma que é mais ao produto que o autor se dirige (e mesmo assim dentro de um tratamento que conduz à homogeneização, e não à heterogeneidade) que ao processo de construção dinâmica da linguagem. (MARTINS, 2013, p. 101-102)

Quanto ao ensino de gramática, compreendemo-lo como um exercício de reflexão sobre os mecanismos da língua[52]. O ensino da gramática, compreendido dessa forma, tem como objetivo levar o aluno a perceber os efeitos de sentido no uso da língua e na produção textual em contextos reais de uso, ou seja, tem como objeto o texto e a construção do sentido.Não obstante, não se pode perder de vista o que afirma Antunes (2013):

> (...) a ênfase dada à dimensão pragmática dos usos da língua poderia levar os menos avisados à ideia de que as palavras de um texto e os condicionamentos gramaticais a que devem se submeter não têm assim tanta importância. Basta que o texto comunique, dizem alguns.
> Na verdade, não é bem assim: se há uma coerência que ultrapassa o linguístico, também há uma coerência que está presa aos limites do léxico e às leis da gramática. Desses limites, não há como fugir (a não ser sob algum pretexto particular e eventual).
> Assim, a escolha das palavras e sua sequência sintática na arrumação da frase constitui um desses limites e, obviamente, uma das condições da coerência. (ANTUNES, 213, p. 91)

No mais, o estudo da gramática se articula ao estudo dos gêneros discursivos. Segundo Antunes (2013): "Na perspectiva dos gêneros, ainda, as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero" (ANTUNES, 2013, p. 58).

[52] Sobre essa questão, ver o conceito de "gramática reflexiva", in Travaglia, 2006.

2.7Sequências didáticas com gêneros discursivos

No artigo “Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?[53]”, Roxane Rojo propõe uma reflexão acerca das articulações e apreciações de valor que o conceito de gênero de discurso/texto tem merecido como objeto de ensino da língua. Comenta ainda os contextos sociopolíticos em que tal conceito é convocado como objeto de ensino. De acordo com a autora, a noção de gênero tem sido objeto de reflexão de diversas vertentes teóricas. Diante desse fenômeno, Roxane Rojo pergunta: por que esse conceito é tão recorrente? Segundo ela, tal pergunta ganha mais interesse quando se observa a didatização do conceito de gênero e sua inserção nos parâmetros ou referenciais curriculares. Para responder a essa questão, a autora retoma argumento de Bunzen (2004, p. 19, apud ROJO, 2008), segundo o qual tal conceito é “*sempre utilizado para desestabilizar práticas de ensino vistas como problemáticas ou tradicionais*” (ROJO, 2008, p. 78, grifos da autora). Para a autora, isso ocorre porque tais práticas didáticas talvez já não respondam às demandas sociais que se apresentam à escola. E questiona: “o que mudou?”

Com efeito, um conjunto de novas demandas sociais que se estenderam ao longo das últimas quatro ou cindo décadas foi levando a escola a tratar o texto em situações reais de uso, com todas as implicações decorrentes dessa nova abordagem. Esse processo demandou novos enquadramentos teóricos que foram se sucedendo, até chegar à situação atual, em que se privilegia o trabalho com gêneros discursivos, de acordo com o conceito bakhtiniano de gênero e com as abordagens didáticas dos gêneros textuais propostas pela Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Essa descrição sumária do que ocorreu constata que, no plano das aparências, os modelos e objetos de ensino mudaram; entretanto, a pergunta de Rojo é mais sutil e se refere a dimensões nem sempre perceptíveis da realidade. A pergunta da autorapoderia ser assim reformulada ou explicitada: essa alteração de modelos, conceitos e objetos representou efetivamente uma mudança na forma de abordar o texto e a língua, no sentido de

---

[53] ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.

formar alunos capazes de utilizar a língua, em contextos reais de uso, de forma crítica e atuante em uma sociedade cada vez mais complexa?

Em outro artigo[54], essa mesma autora afirma que a proposta do texto como principal unidade de ensino de Língua Portuguesa remonta às décadas de 70 e 80. De acordo com a autora, essa proposta ocorre como reação a um currículo cristalizado “que privilegiava o ensino de gramática e de história da literatura, em detrimento da leitura e da escrita” (ROJO, 2006, p. 51) e comoconsequência de novas demandas sociais decorrentes da modernização dos meios de produção. Esse contexto trouxe novas demandas aos sistemas de ensino, que precisavam formar mão de obra qualificada para operar as máquinas; com isso, ampliou-se o acesso da população à escola pública, o que alterou substancialmente o perfil econômico e sociocultural do alunado. Nesse período, os documentos oficiais estabeleceram a língua portuguesa como instrumento de comunicação e expressão; assim, ganharam centralidade conteúdos como elementos de comunicação e funções da linguagem e textos jornalísticos e publicitários. Essa alteração no modo de compreender a língua e o ensino de língua vernácula provocou, portanto, alterações nas grades curriculares e nos conteúdos. Com relação aos eixos de leitura e produção de textos, o ensino, durante esse período, privilegiou o estudo de descrição, narrativa e dissertação. Para tanto, diversas teorias de texto foram convocadas pelos meios escolares, sobretudo relacionados à narratologia e à Linguística Textual.

Essas novas diretrizes provocaram mudanças nos três eixos de ensino: leitura, produção de textos e gramática. Segundo Rojo (2006), sob o influxo das teorias cognitivas interativas, a leitura passa a ser compreendida como uma atividade interativa leitor/autor, supondo um leitor capaz de recuperar as intenções do texto por meio de marcas linguísticas.Quanto à produção de texto, de acordo com a autora, procura-se levar o aluno a encontrar os meios mais adequados para atingir finalidades pré-determinadas pelo tipo de intervenção pretendida (contar, informar, argumentar, explicar etc.);esses meios, por sua vez, são determinados por uma gramática de textos (narrativos, explicativos, argumentativos, injuntivos). Do ponto

[54] ROJO, R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In TRAVAGLIA, L. C. (Org.) **Encontro na linguagem**– estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 51-80. Doravante, Rojo (2006).

de vista da análise de textos, uma gramática de frase já não é suficiente para descrever as regularidades observadas nos textos e os mecanismos responsáveis pela gestão da coerência, da coesão e das escolhas lexicais. Para Rojo (2006), “tratou-se, de fato, de uma renovação, senão de uma revolução, no trato dos textos em sala de aula” (ROJO, 2006, p. 55). Entretanto, a exigência de uma gramática de texto provocou uma centração nos aspectos formais, nos fragmentos e nos modelos, perdendo-se o sentido ou a significação global dos textos. Podemos dizer, a partir das reflexões de Rojo (2006), que, no limite, a escola criou modelos textuais dissociados das práticas sociais de uso da língua, ou, de acordo com a autora, “avatares” de textos, “ilustrações mais aproximadas daquilo que o tipo prevê ou prediz” (ROJO, 2006, p. 55).

Na década de 90, surgem novas demandas sociais impulsionadas pela automação e informatização dos meios de produção e pela globalização das economias e políticas nacionais. As novas tecnologias da informação tornam as exigências de letramento muito mais sofisticadas. Nesse contexto, ocorre uma reestruturação cultural nas sociedades, que amplia o alcance e o poder das formas letradas de comunicação. Com isso, surgem novas exigências de letramento. De acordo com Rojo (2006):

> Essas novas exigências de letramentos, no universo do trabalho ou no campo da cultura e da cidadania, já não podem mais se restringir à recuperação linear das informações, ao discurso autoritário (BAKHTIN, 1988), aos textos meramente bem formados. O acesso ao poder, no mundo contemporâneo, se dá pela agilidade, criatividade, flexibilidade, rapidez, adequação de estilo, discurso persuasivo. Logo, no ensino, não é mais suficiente mostrar que os outros conseguiram comunicar e que construíram belos objetos. Agora, é preciso que os objetos sejam pertinentes. E pertinentes em dois sentidos: em relação às situações de comunicação e em relação à experiência cultural do escritor/leitor. Trata-se, agora, de se apropriar dos escritos para agir na vida, e isso é novo para a escola. (ROJO, 2006, p. 56)

É, pois, nesse contexto descrito por Rojo (2006) que os PCNs vão abordar a noção de gênero discursivo, compreendendo-o de acordo com o conceito bakhtiniano e em consonância com as abordagens escolares do gênero postuladas pelos teóricos da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, sobretudo Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.É a partir das proposições desses dois últimos autores que os PCNs vão sugerir o trabalho com gêneros por meio de sequências didáticas:

> Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente,

> apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. (PCN, 2001, p. 88)[55]

Para justificar a inserção do conceito de gênero na escola e o ensino sistematizado de gêneros por meio de sequências didáticas, Schneuwly (2004)[56] e Dolz e Schneuwly (2004)[57] utilizam-se de um conjunto de conceitos oriundos, sobretudo, de Bakhtin e de Vigotski. Adiante abordaremos esses conceitos com maior detalhamento.

Adotando uma perspectiva interacionista, Schneuwly (2004) compreende que toda atividade humana é mediada por objetos socialmente elaborados, frutos do conhecimento humano constituído, por meio dos quais se transmitem e se alargam experiências. Dessa forma, as qualidades intrínsecas dos instrumentos determinam o comportamento do indivíduo, modulam a percepção que o indivíduo tem da situação na qual é levado a agir. Assim, o instrumento configura-se como lugar privilegiado da transformação dos comportamentos. Entretanto, para que o instrumento se torne mediador, para se tornar transformador da atividade, ele precisa ser apropriado pelo sujeito. De acordo com o autor, o instrumento só é eficaz à medida que o sujeito se apropria dos esquemas de sua utilização. Por meio desses esquemas, "o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo" (SCHNEUWLY, 2004, p. 22). A partir dessas reflexões, Schneuwly (2004) afirma que há uma clara analogia entre esse conceito de "instrumento mediador" e o conceito bakhtiniano de gênero:

> [...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever) numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, numa forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. "Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (BAKHTIN, 1953/1979, p. 302). A escolha do gênero se faz pela definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada. Portanto, nossa tese inicial – o gênero é um

---

[55] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**:terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

[56] SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

[57] DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

> instrumento – enquadra-se bem na concepção bakhtiniana. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24)

Desse modo, o primeiro esquema de utilização do gênero diz respeito à base de orientação discursiva: de um lado, o gênero (como unidade de conteúdo temático, composição e estilo) deve adaptar-se a um destinatário preciso, a um conteúdo determinado e a uma finalidade, tudo em consonância com determinada situação; de outro, uma situação discursiva só pode ser concebida como uma situação que comporta uma ação discursiva de um certo tipo, se houver um gênero que comporte tal ação (a existência do gênero romance é condição necessária para a ação discursiva de "escrever um romance"). Logo, "os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis" (SCHNEUWLY, 2004, p. 25). Os outros esquemas de utilização dos gêneros dizem respeito aos diversos níveis de operações, determinadas pelo gênero, necessárias para a produção de um texto. A partir dessas reflexões, o autor define o gênero como um "megainstrumento", ou seja, "[...] como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação (SCHNEUWLY, 2004, p. 25)".

Prosseguindo em sua explanação, Schneuwly (2004) retoma e reinterpreta o conceito bakhtiniano de gênero primário e secundário. De acordo com o autor, os gêneros primários são controlados diretamente pela situação, ou seja, "a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem" (SCHNEUWLY, 2004, p. 26); os gêneros secundários, por sua vez, não são controlados diretamente pelo contexto ou pela situação, necessitando, dessa forma, de mecanismos de controle mais complexos. Assim, os gêneros se complexificam, exigindo conhecimentos de mundo e mecanismos linguísticos cada vez mais complexos.

A partir dessa distinção, o autor relaciona os conceitos de gênero primário e secundário às concepções vigotskianas de desenvolvimento, sobretudo no que concerne à relação entre "conceitos cotidianos e científicos". Desse modo, os gêneros primários são associados à construção de "conceitos cotidianos" e os gêneros secundários são associados à construção de "conceitos científicos". Baseado no conceito vigotskiano de *lei da zona proximal (ou próxima) de desenvolvimento*, Schneuwly (2004) discorre a respeito de como se desenvolvem os gêneros secundários. De acordo com tal conceito, o surgimento de um novo sistema não rompe com o antigo, mas transforma-o, reelabora-o. Segundo o autor, esse

mesmo processo preside a relação entre os gêneros primários e secundários. Destarte, para Schneuwly (2004), “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários” (SCHNEUWLY, 2004, p. 31). Ou seja, os gêneros secundários, segundo o autor, ampliam ou complexificam os gêneros primários, exigindo determinada autonomia com relação ao contexto.

Tal constatação tem, pois, implicações no que diz respeito à aprendizagem e apropriação dos gêneros secundários, uma vez que esses últimos se associam aos “conceitos científicos” de que trata Vigotski. Essa passagem de um nível a outro, ou seja, dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos, ou dos gêneros primários aos secundários caracteriza-se por um movimento de continuidade e ruptura, pois os novos sistemas não rompem com os antigos, mas reelabora-os. Desse modo, a ruptura não é automática, uma vez que, de acordo com o conceito de *zona proximal*, “tempo de ensino e tempo de desenvolvimento têm ritmos profundamente diferentes” (SCHNEUWLY, 2004, p. 31). Assim, de acordo com o autor,

> Pode-se mesmo dizer que a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. Esta pode ser relativamente preparada localmente, pela aparição de alguns domínios novos que permitem à criança reestruturar localmente suas operações; mas, no fim, tornar-se-á necessário retrabalhar a totalidade do sistema e, logo, proceder a uma verdadeira revolução do sistema. (SCHNEUWLY, 2004, p. 31)

Embora isso só se explicite no artigo subsequente, de que trataremos adiante, as constatações de Schneuwly (2004) supõem que a aprendizagem de gêneros secundários requer o ensino sistematizado, cujo *lócus* é a escola.

Tais explanações, portanto, serão fundamentais para o desenvolvimento das propostas de ensino de gêneros apresentadas no artigo “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça”, assinado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Neste artigo, encontram-se os conceitos que embasam a proposta de ensino de gêneros por meio de sequências didáticas.

Dolz e Schneuwly (2004) retomam um pressuposto de Vigotski, segundo o qual o desenvolvimento na idade escolar torna-se possível graças ao ensino e à aprendizagem intencional, o que supõe a mediação de um professor. Para os autores, tanto a *aprendizagem incidental*, que pode surgir acessoriamente na realização de qualquer atividade e não prescinde necessariamente de um mediador humano,quantoa*aprendizagem intencional*, em que o sujeito se encontra em uma

situação de aprendizagem mediada que implica um efeito, são construções sociais; essa última, entretanto, “frequentemente se realiza em um meio institucional” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 38). Desse modo, segundo os autores, a apropriação das práticas de linguagem começa no quadro familiar, mas determinadas práticas, particularmente aquelas relacionadas à escrita e ao oral formal, desenvolvem-se, em nossa sociedade, sobretudo em situação escolar, graças ao ensino sistematizado e à mediação do professor. Nesse caso, para os autores, mais do que em outras aprendizagens, a cooperação social é fator determinante.

Prosseguindo em sua argumentação, os autores abordam o “interacionismo social”e tratam de duas vertentes dessa linha de pensamento no que diz respeito à didática da língua francesa como língua materna. De acordo com os autores, o “interacionismo social” postula que “a consciência de si e a construção de funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 39). Portanto, conforme tal postulado, a aprendizagem dos usos e práticas de linguagem se dá por meio das interações sociais. Para os autores, a partir dessa constatação, entram em jogo duas estratégias didáticas: de um lado, uma estratégia didática que centra sua atenção nos contextos de interação verbal e de atividades de construção conjunta em situações “naturais” de comunicação, colocando, dessa forma, em um segundo plano as intervenções intencionais; de outro, uma estratégia didática em que as intervenções sistemáticas do professor exercem um papel central. Segundo os autores, essa segunda posição enfatiza as relações ensino-aprendizagem e os diferentes instrumentos que podem ser construídos para a transformação de comportamentos. Nesse sentido, essa estratégia didática

> [...] enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola. Ela leva em consideração as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social. Ela analisa as intervenções intencionais dos professores em função de um projeto, distinto da esfera cotidiana de experiência do aluno, e estuda não só os ajustes retrospectivos para assegurar a continuidade das aprendizagens, mas, sobretudo, o efeito dos ajustes prospectivos, em função do modelo buscado, das novidades introduzidas e do pré-enquadre proposto. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 40-41)

Confirmada a importância da escola e de um modelo sistematizado de ensino para a aprendizagem de práticas e usos sociais da linguagem, os autores tratam da progressão das aprendizagens, do currículo e da prática escolar baseada

em sequências didáticas. Para Dolz e Schneuwly (2004), uma sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 43). De acordo com os autores, as sequências didáticas representam uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que permitem essa apropriação. Nesse sentido, “elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 43). Para os autores, esse processo se realiza a partir da interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto do processo ensino-aprendizagem, as capacidades de linguagem dos alunos e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

As *práticas de linguagem*, que se cristalizam na forma de gêneros, são compreendidas pelos autores como resultado de uma construção sócio-histórica. Elas são o reflexo e o principal instrumento das interações sociais e é por meio delas que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Desse modo, para os autores, os gêneros configuram-se como “o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Assim, a análise das características dos gêneros constitui uma primeira base de modelização instrumental para a organização de atividades de ensino que tais objetos do processo ensino-aprendizagem requerem. Compreendendo os gêneros como megainstrumentos para agir em situações comunicativas, os autores afirmam que eles são constitutivos da situação. Logo, a mestria de um gênero é coconstitutiva da mestria de situações de comunicação.

A noção de *capacidades de linguagem* diz respeito às habilidades requeridas do aprendiz para a produção de um gênero em uma determinada situação. Os autores elencam três capacidades de linguagem: as capacidades de ação, que se referem à adequação às características do contexto e do referente; as capacidades discursivas, que dizem respeito à mobilização de modelos discursivos; e as capacidades linguístico-discursivas, que se relacionam ao domínio das operações e psicolingüísticas e das unidades linguísticas. Para os autores, a análise das capacidades de linguagem dos alunos constitui uma importante referência, que pode ajudar o professor a compreender as transformações que se processam ao

longo da aprendizagem. Assim, tal análise permite que o professor estabeleça os limites e as possibilidades de suas intervenções.

As *estratégias de ensino* se referem, de acordo com os autores, à busca de intervenções adequadas que possibilitem aos alunos utilizar os gêneros, em consonância com as situações comunicativas correspondentes, da melhor maneira possível. Ou seja, trata-se de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para que isso ocorra. Segundo Dolz e Schneuwly (2004),

> Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Nesse sentido, as consequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45)

Enfim, para os autores, a intervenção escolar sistematizada por meio de sequências didáticas é determinante na aprendizagem de gêneros. Estes, por sua vez, são formas cristalizadas historicamente construídas que se materializam em textos ou, conforme a terminologia bakhtiniana, em enunciados por meio dos quais os sujeitos interagem, transformando significados e representações. Logo, os gêneros fundam a possibilidade de comunicação. Por isso, para os autores, “o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).Dessa maneira, a escola exerce um papel fundamental, uma vez que, por meio da escolarização e do ensino sistematizado, o aluno poderá tornar-se capaz de ler e produzir gêneros cada vez mais complexos, podendo, dessa forma, responder às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa. Daí a pertinência da proposta dos autores genebrinos.

Rojo (2006; 2008), entretanto, observa nas propostas didáticas da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra o mesmo paradoxo que, segundo ela, está nos PCNs e nas práticas escolares com gêneros no ensino brasileiro: de um lado, uma concepção dialógica e crítica dos textos, como eco de vozes e linguagens sociais, permitindo, portanto, a réplica ativa; de outro, uma concepção de ensino do gênero que enfatiza os aspectos formais do texto. Segundo a autora:

> Uma aproximação dos **gêneros textuais** como a que discutimos acima [Bronckart, 1997; Adam, 1999; Marcuschi, 2002], que, como vimos, enfatiza uma abordagem das formas do texto – textuais/de composição; lingüísticas/ de estilo – e uma abordagem paralela do contexto em termos pragmáticos

> (intenção do autor, efeitos do texto etc) ou funcionais (finalidades), do ponto de vista dos professores em sala de aula, não se diferencia muito das teorias anteriormente assinaladas; a não ser pelo fato de criar mais uma categoria entre o texto e o tipo: o gênero. E, é claro, embora leve uma diversidade maior de textos em sala de aula, não leva à transformação das práticas na direção de uma leitura crítica.
> Essas experiências, tanto na formação de professores comona análise das interações em sala de aula, orientam-nos,portanto, na direção de um enfoque bakhtiniano dos **gêneros discursivos** [Bakhtin, 1952-53; 1934-35]. Nossos professores de língua – seja por formação profissional, seja por falta de formação – são muito atraídos pela descrição de língua e pelo ensino de gramática. Sempre fazemos sucesso na formação de professores quando discutimos as características formais e de estilo de um texto ou gênero, a partir de nossos instrumentos. Por outro lado, nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos. (ROJO, 2005, apud ROJO, 2008, p. 98-99)

Tratandoda concepção aristotélica dos gêneros e sua influência no ensino brasileiro, Rojo (2008) distingue, em termos bakhtinianos, a abordagem da Poética à da Retórica: a primeira prioriza a forma composicional e o estilo; a outra, dados os seus propósitos éticos e políticos, centra-se no tema e na situação de produção. Logo, a primeira tem um caráter mais modelar e prescritivo e a segunda, um caráter mais crítico e dialógico. Segundo a autora, na tradição escolar brasileira e portuguesa, priorizou-se o aspecto modelar e prescritivo. Em um contexto de rearticulação do conceito de gêneros (que vivemos até hoje, embora o texto de Roxane Rosjo tenha sido escrito em 2008), a autora pergunta: será tal rearticulação do conceito um retorno ao *trivium*?;ou uma janela aberta ao retorno da Retórica na perspectiva aristotélica?; um retorno ao modelar e prescritivo ou uma abertura à participação crítica e cidadã em uma sociedade global com intenso fluxo de informação? Daí a pergunta inicial de Rojo (2008): “o que mudou?”

Como uma tentativa de resposta aos questionamentos de Rojo (2008), postulamos aqui que o modelo didático para a abordagem dos gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004) e a análise de aspectos formais do texto tal como concebidos por vários autores da Linguística Textual não excluem um tratamento crítico e dialógico dos textos. A sistematização de conteúdos e a abordagem de aspectos formais podem e devem ser enriquecidas pelo diálogo crítico, no sentido de formar leitores e produtores de discursos “capazes de *réplica ativae de responsabilidade ética*” (ROJO, 2008, p. 100, grifos da autora). Pensamos, como Antonio Candido (CANDIDO, 1995), que os aspectos imanentes do texto não se

dissociam de seus significados; ao contrário, acreditamos que é por meio da compreensão de determinados mecanismos de linguagem que os sentidos se abrem ao leitor, permitindo a réplica ativa. Discordamos, entretanto, do excesso de terminologia técnica e de conceitos gramaticais, que em nada contribuem para que esses sentidos sejam revelados; desse modo, discordamos de abordagens exclusivamente formais e tecnicistas dos textos.

2.8 Conceitos de *autonomia*, *agência* e *autoria*

O conceito de “autoria” é um tanto controverso e comporta várias concepções. Algumas dessas concepções se baseiam em critérios subjetivos; outras, por sua vez, baseiam-se no conceito de “correção gramatical”; há ainda aquelas que se utilizam dos conceitos de inteligibilidade e aceitabilidade; há, por fim, conceitos que tomam como base a noção de “estilo”, desconsiderando, entretanto, a historicidade do texto. Alguns desses conceitos, como os de Foucault (2002) e de Maingueneau (2010), estudam o fenômeno no que diz respeito à imagem de “autor” historicamente construída. Bakhtin tratou da questão à luz de suas teorizações sobre a criação literária, a partir do conceito de *polifonia*. Tfouni (2010; 2005) concebe o conceito de autoria à luz de sua concepção histórica e crítica do letramento e de pressupostos da Análise do Discurso e da Psicanálise lacaniana. Possenti (2002) aborda a questão no âmbito da produção escolar de textos. Bazerman (2006, 2011, 2015) entende a escrita como uma “ação letrada”, compreendendo autoria como um *ser* e *agir* por meio da linguagem, o que se associa aos conceitos de *agência* (KLEIMAN, 2006) e *autonomia* (FREIRE, 2002).

Para Foucault (2002), a noção de “autor” se relaciona à noção de “obra”. Segundo tal concepção, um autor se constitui na medida em que podemos associá-lo a uma obra. Nesse sentido, as noções de “autor” e de “escritor” não se confundem: o “escritor” seria o indivíduo que escreve; o “autor”, por sua vez, estaria relacionado a um conjunto de textos associados ao seu nome, considerando os mais diversos critérios, como a responsabilidade sobre o que publica e um determinado projeto que se possa extrair desse conjunto de textos. A noção de “autor”, vista dessa forma, é considerada de acordo com traços históricos e culturais variáveis,

uma vez que a relação entre “obra” e “autor” depende em grande parte do modo como são compreendidos os vários discursos postos em circulação em épocas ou culturas distintas. O conceito de Foucault, portanto, não diz respeito aos textos produzidos por alunos, uma vez que estes, em sua maioria, ainda não possuem uma “obra” (de acordo com o conceito que Foucault atribui a este termo).

Maingueneau (2010) amplia o conceito de Foucault (2002), propondo três instâncias de “autoria”: a de “garante”, aquele que assume a responsabilidade por um texto, associando-o a seu nome; a de “autor-ator”, aquele que, de alguma forma, ocupa-se da produção de textos, tem vínculos com editoras, jornais, etc.; a de “auctor”, aquele cujo nome se associa a uma obra ou a um conjunto de textos que constituem um “Thesaurus literário”. De acordo com tal pressuposto, para que um indivíduo se constitua como “auctor”, é necessário que outros o instituam como tal, por meio de vários enunciados sobre ele e sua obra, conferindo-lhe uma “imagem de autor”. Portanto, segundo tal concepção, alunos-produtores de textos pertenceriam à primeira instância proposta por Maigueneau (2010), uma vez que, segundo este autor, “se por definição todo texto tem um garante, apenas uns poucos indivíduos alcançam o estatuto de ‘auctor’” (MAINGUENEAU, 2010, p. 142).

Segundo Faraco (2014), o tema do autor e da autoria está presente em quase todos os escritos conhecidos de Bakhtin. Como veremos, o pensador russo estudou essas duas categorias (autor e autoria) à luz de suas teorizações sobre a natureza do romance. De acordo com Faraco (2014), inicialmente Bakhtin distinguiu duas categorias ou instâncias: o autor-pessoa, isto é, o escritor ou o artista, e o autor-criador, isto é, “a função estético-formal engendradora da obra” (FARACO, 2014, p. 37). Nesse sentido, o autor-criador é compreendido como uma posição estético-formal que materializa uma determinada relação axiológica com o herói do romance e seu mundo, de tal maneira que ele pode ver o herói com simpatia ou antipatia, com reverência ou crítica, distância ou proximidade etc. Em formulações posteriores, Bakhtin amplia o escopo da posição axiológica do autor-criador, incluindo também a forma composicional e o material linguístico, o que tem consequências com relação a escolhas composicionais e estilísticas. Segundo Faraco (2014), essa distinção autor-pessoa/autor-criador receberá, posteriormente, uma formulação mais complexa, associando-se a uma concepção que compreende a linguagem “como heteroglossia, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais” (FARACO, 2014, p. 40). De acordo com tal formulação, o

autor-criador é visto como *uma segunda voz* que refrata uma determinada voz social. Esse *deslocamento* funda um princípio de exterioridade, segundo o qual o escritor precisa desvestir-se de sua própria linguagem, construir um *outro* que se constitui na e pela linguagem. Esse *outro* ou essa *segunda voz* refrata ideologias ou valores sociais. Conclui-se, portanto, que o conceito de autoria de Bakhtin, embora tenha focalizado a criação literária, pode ser aplicado a textos escolares, porquanto, de acordo com suas proposições, há autoria quando o produtor do texto se distancia de sua própria linguagem e a vê a partir da exterioridade do texto, agindo como se fosse um *outro de si mesmo*. O pensamento de Tfouni (2005; 2010), como vamos ver adiante, aproxima-se desse pressuposto. Esse será também, como veremos, um dos pressupostos de Possenti (2002).

Rompendo com uma visão unitária do sujeito, Tfouni (2005, 2010) associa a noção de "autoria" à de "sujeito do discurso", compreendendo este último conceito de acordo com o noção pêcheutiana de um "sujeito assujeitado" ou interpelado pelas ideologias. Dessa forma, para ela, o autor trabalha no intradiscurso e o sujeito do discurso trabalha no interdiscurso. Assim, o autor organiza o discurso procurando construir para o leitor/ouvinte "a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim" (TFOUNI, 2010, p. 55); o sujeito do discurso, por sua vez, está preso a uma dupla ilusão: "de imaginar que é a origem de seu dizer e também de pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento" (TFOUNI, 2010, p. 56). O autor, segundo tal concepção, é aquele que se equilibra entre dois polos: o da dispersão de sentidos, que emerge do interdiscurso, e o da organização e linearidade. Portanto, para Tfouni (2005, 2010), o autor é "aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável" (TFOUNI, 2010, p. 56). Partindo do conceito lacaniano de *lalangue*[58], Tfouni (2005) afirma que:

> [...] estar sob o domínio dos dois esquecimentos e tentar "domar" a dispersão, significa, ao mesmo tempo, que há um "eu", que controla, e um "sujeito" que se perde. Ou, em outras palavras, significa admitir a existência de *lalangue*, que não cessa de se infiltrar na língua, movimento este que faz com que o trabalho de autoria se formule em um duplo eixo: por um lado,

[58]Segundo Dylan Evans: "Lacan acuña el término *lalangue* (con el artículo definido *la* y el sustantivo *langue*) para designar los aspectos no-comunicativos del lenguaje que, jugando con la ambigüedad y la homofonía, generan una especie de goce [...]. El término 'lenguaje' se vuelve entonces opuesto a *lalangue* o 'lalengua'. Lalengua es como el sustrato caótico primario de la polisemia con el que está construído el lenguaje, casi como si el lenguaje fuera una superstructura ordenada que se asienta sobre ese sustrato [...]." In: EVANS, D. **Diccionario introcdutorio de psicoanálisis lacaniano.** Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 118.

> controlar, através de mecanismos linguísticos adequados, a dispersão, que ameaça – na enunciação – a unidade do texto, o dizer pleno almejado; por outro lado, procurar mecanismos de ancoragem, que sedimentem e tragam uma "naturalidade" de sentido ao texto, uma linearidade, que faz parecer que ali não existiria deriva possível (ou seja, que aquela era a única maneira de dizer). (TFOUNI, 2005, p. 129)

Com isso, a autora estabelece um diálogo entre a Análise do Discurso de filiação francesa e a Psicanálise lacaniana, no sentido de mostrar que o autor é uma espécie de "estrategista" que procura, de um lado, controlar a dispersão e, de outro, manter a ilusão de que é senhor do que diz. Nesse processo, o autor está sempre "renunciando a outras formas paradigmáticas possíveis, dentro de uma ordem sintagmática pretendida" (TFOUNI, 2005, p. 129). Esse processo, segundo a autora, "gera momentos de uma dinâmica especial na enunciação" (TFOUNI, 2005, p. 129), caracterizados pela ocorrência de lapsos, hesitações, falsos começos. Nesses momentos, quebra-se a transparência imaginária da língua e o autor se dá conta de que as palavras não recobrem a totalidade do mundo e o inconsciente se revela, "fazendo um furo no simbólico" (TFOUNI, 2005, p. 129). Enfim, para Tfouni (2005, 2010), há indícios de autoria quando as marcas desse embate entre consciente e inconsciente, ou entre o autor e o sujeito do discurso, irrompem na superfície da linguagem.

Diante da dificuldade para se estabelecer uma fronteira entre *autoria* e *não-autoria* em textos escolares, Possenti (2002) afirma que um produtor de texto se constitui como autor quando assume (conscientemente ou não) duas atitudes: *dar voz a outros enunciadores* e *manter distância com relação ao próprio texto*. A primeira atitude ocorre quando o texto aciona o *interdiscurso* e dialoga com outros pontos de vista, atribuindo-os a outros enunciadores; a segunda atitude, por sua vez, ocorre quando o produtor do texto se posiciona com relação ao que diz e com relação ao que os outros dizem. Essa segunda atitude ocorre, por exemplo, quando o texto aciona mecanismos metadiscursivos e comenta as próprias posições. Há inúmeros mecanismos linguísticos por meio dos quais o enunciador se posiciona com relação ao que diz, por exemplo, a escolha dos verbos *dicendi* ou o uso de um adjetivo mais marcado no lugar de outro menos marcado semanticamente. Assim, a proposta de Possenti (2002) resgata o conceito de "estilo" (que diz respeito à singularidade, a recursos da língua agenciados de forma pessoal), redimensionando-o, pois, para o autor, "o apelo a tais recursos só produz efeitos de

autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido" (POSSENTI, 2002, p. 121).

A proposta de Possenti (2002) é, portanto, muito produtiva para que se possa estabelecer, no que diz respeito a textos escolares, uma possível fronteira entre o que é autoral e o que não o é. Não obstante, propomos uma terceira característica que pode ser vista como indício de autoria em textos de alunos: a capacidade que tem um texto de reconfigurar ou redimensionar as características do gênero a que pertence, uma vez que, dessa forma, o produtor de textos não reproduz esquemas estanques, ele *age*, *cria,recria*, *repensa*, o que se associa com os conceitos de *agência* (BAZERMAN, 2006, 2011, 2015; KLEIMAN, 2006) e *autonomia* (FREIRE, 2002), que serão abordados adiante.

Para Bazerman (2006, 2011, 2015), o surgimento do letramento como parte da evolução humana reconfigurou as práticas sociais, de tal forma que novos tipos de atividades e relações se constituíram e criaram formas de participação em organizações maiores e mais complexas mediadas por textos moldados por gêneros. Dessa forma, o autor vê a escrita como uma prática social que se insere no conjunto de práticas cada vez mais complexas à medida que as relações sociais também se complexificam com a modernidade dos meios de produção. Assim, o autor propõe a existência de redes ou sistemas de gêneros que cumprem funções interligadas no âmbito de práticas que constituem as diversas organizações sociais. Portanto, Bazerman (2006, 2011, 2015), a partir do conceito de *atos de fala* (AUSTIN, 1962[59]; SEARLE, 1969[60]), compreende o gênero como uma ação tipificada; dessa forma, de acordo com o autor, o gênero é uma forma de agência, pois "dá forma a nossas ações e intenções" (BAZERMAN, 2006, p. 10). Dessa maneira, para o autor, "a escrita é imbuída de agência" (BAZERMAN, 2006, p. 11), porquanto, para ele, a escrita nos ajuda a "enfrentar nossos pensamentos, memórias, emoções, como também nossos desejos para a criação de uma presença no mundo" (BAZERMAN, 2006, p. 11). Ou seja, a escrita, segundo tal concepção, é uma forma de *agir* e *ser* no mundo:

> Não são apenas as grandes figuras históricas que se inscreveram nas páginas da história que expressam agências através da escrita. Cada vez que compartilhamos nossos pensamentos numa carta para um amigo; fazemos um pedido numa carta comercial; expressamos nosso ponto de

[59]AUSTIN, J. **How to do things with words.**Oxford: Clarendon, 1962, apud Bazerman (2011).
[60] SEARLE, J. R. **Speech acts.** Cambridge: Cambridge University Press, 1969, apud Bazeraman (2011).

> vista numa carta ao editor, somos agentes em nossos próprios interesses. (BAZERMAN, 2006, p. 12)

Logo, para o autor, a escrita é uma forma de se fazer presente no mundo:

> Assim, da grande agência das figuras históricas ao nosso mero preenchimento de um formulário médico para facilitar nosso tratamento, a escrita que nos ajuda a tornar real e forte nossa presença num mundo social em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor. (BAZERMAN, 2006, p. 13)

Kleiman (2006) se utiliza do mesmo conceito de “agência”, compreendendo a prática letrada como uma forma de intervenção social e, portanto, como uma forma de emancipação e de participação na sociedade. Nesse sentido, a autora contesta o conceito de professor como *mediador* e propõe o conceito de professor como um *agente de letramento*. De acordo com Kleiman (2006), o conceito vigotskiano de *mediação semiótica*, que implica uma construção conjunta do conhecimento, uma vez que, segundo tal concepção, o sujeito é compreendido como uma construção social das/nas interações, sofreu, nas práticas cotidianas de letramento, uma alteração semântica, de tal forma que o sentido de “mediação” se deslocou para o sentido espacial de “meio”, o que trouxe como consequência o entendimento de “mediador” como aquele que exerce uma função intermediária entre dois interessados em uma negociação, isto é, aquele que arbitra. Essa alteração semântica, portanto, leva o professor a ser visto como alguém que está fora do processo e apenas age como um árbitro, ou seja, o professor deixa de ser co-participante do processo de construção do conhecimento. A partir dessa constatação, a autora sugere que o professor seja visto como um *agente de letramento*, o que, por associações metonímicas, remete aos conceitos de ação, atividade, agência. Assim, a autora propõe que o professor seja compreendido como um agente social:

> Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participam das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. (KLEIMAN, 2006, p. 82-83)

Dessa forma, o professor é visto como um mobilizador de práticas letradas significativas, o que só é possível quando a escola agencia recursos para atividades cujo motivo está na própria realização. Assim, a atividade de produção textual em sala de aula deixa de ser uma mera atividade escolar de aprendizagem de um

gênero, que visa unicamente à apreciação do professor, para ser uma atividade significativa, que tenha um objetivo e que se configure como uma prática letrada por meio da qual o aluno possa intervir no meio social. Sobre essa questão, a autora apresenta um exemplo interessante:

> Para enviar uma carta, é preciso primeiro ter uma razão para fazê-lo, diferente da razão escolar de aprender o gênero. Se a atividade é solicitar um ônibus de graça para assistir a uma peça teatral, a ação de escritura do texto da carta é apenas uma dentre o conjunto de ações necessárias para a prática social: buscar endereços das empresas de transporte na lista telefônica, telefonar solicitando nomes de pessoas das empresas capazes de conceder a solicitação, procurar os materiais adequados, negociar o que será dito, ajustar o texto a modelos; fazer uma cópia legível, enviar por correio ou entregar pessoalmente, aguardar respostas, ajustar o pedido às contrapropostas da empresa, renegociar a solicitação etc. (KLEIMAN, 2006, p. 83)

De acordo com Kleiman (2006), nesse processo de mobilização dos recursos do grupo para ação por meio de práticas letradas repousa a autonomia de grupos sociais que, fora da escola, são subalternos e silenciados. Ou seja, a autora sugere que a prática escolar de letramento funcione como uma forma de emancipação, de *empoderamento*. Tal conceito de “agência” se associa, portanto, aos conceitos de autoria como “ação letrada” (BAZERMAN, 2006; 2011; 2015) e *autonomia*(FREIRE, 2002).

Supõe-se, a partir da leitura de Freire (2002), que a *autonomia* é uma construção cultural que depende da relação que se estabelece entre os homens, e entre eles e o conhecimento. Dessa forma, a autonomia pressupõe uma relação dialógica entre docente e discente, que interagem dialeticamente por meio de questionamentos e busca de respostas diante dos embates e problematizações que caracterizam o conhecimento do mundo e da sociedade. Dessa forma, o ato de aprender e de ensinar é visto como uma interlocução, um compartilhamento de saberes e experiências que ocorre por meio do envolvimento do indivíduo com o objeto do conhecimento, no afã de satisfazer sua curiosidade epistemológica. Assim, para Freire (2002), ensinar não é transferir conhecimentos, mas “criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 25). Ou seja, para o autor, “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando”, mas instigá-lo a ser capaz de “inteligir e comunicar o inteligido” (FREIRE, 2002, 134-135). De acordo com o autor, nesse processo dialógico, as indagações se sucedem na busca de inteligibilidade dos fenômenos sociais, culturais e políticos. Desse modo, Freire (2002) propõe que o ensino se configure como um processo crítico de

conhecimento do mundo e da sociedade, em que o aluno toma consciência de sua condição histórica e se emancipe ou construa instrumentos para se insurgir contra a situação de exploração e miséria em que está inserido. Nesse sentido, para o autor, aprender é intervir no mundo e na sociedade:

> O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (FREIRE, 2002, p. 31)

O “pensar certo” de que fala Freire (2002) se associa ao seu conceito de ética e estética do ato de ensinar: para o autor, são essas dimensões que permitem o respeito ao outro, a solidariedade, o compromisso com o coletivo. Dessa maneira, para o autor, a autonomia e a autoria do pensar implicam responsabilidade e ética. O conceito freiriano de *autonomia* supõe, portanto, que o ato de aprender é um *fazer*-se, um *constituir-se* como sujeito crítico, reflexivo, ativo e ético, o que condiz com a proposta de Kleiman (2006) de um ensino mobilizador.

Nesta pesquisa, compreendemos o conceito de “autoria” associando as propostas de Possenti (2002) e de Tfouni (2005; 2010) aos conceitos de *agência* (KLEIMAN, 2006)e *autonomia* (FREIRE, 2002). Partindo dessa concepção, entendemos que a escrita constitui uma forma de *agir* e *ser* no mundo. Assim, compreendemos que a escrita em sala de aula deve transcender os aspectos técnicos para ser “vivida”, de tal forma que o aluno, por meio da *ação letrada*,possa se *fazer ouvir*, somando-se, assim, ao coro de vozes que constituem a sociedade letrada.

Capítulo 3 - Da aplicação da sequência didática

3.1Objetivos da sequência didática

São objetivos da sequência didática em análise levar o aluno a:

- Refletir acerca de sua história de vida e identificar relações entre a sua trajetória pessoal e o contexto histórico-social.

- Valorizar a própria imagem, reconhecendo-se como parte integrante de um grupo.

- Relacionar a memória individual com a memória coletiva.

- Refletir sobre a própria origem, cultura e identidade, relacionando-as com aspectos sociais, políticos e econômicos.

- Desenvolver a criatividade.

- Aprimorar habilidades de escrita e de leitura.

- Identificar diferenças de uso da língua quanto às variações linguísticas e quanto aos níveis de formalidade.

- Aprimorar o uso da pontuação e da paragrafação.

- Reconhecer e empregar as diferentes formas de disposição gráfica do texto: prosa e verso.

- Notar no texto as marcas de pessoa (as pessoas do discurso).

- Observar as especificidades do gênero textual “autobiografia”: a função social; o espaço de circulação; os suportes utilizados.

- Conhecer a estrutura composicional e as características do gênero textual “autobiografia”.

- Identificar e utilizar marcadores circunstanciais de tempo e de lugar.

- Organizar os fatos em uma sequência cronológica.

- Perceber e empregar os tipos de sequência textual predominantes no gênero “autobiografia”: “narração”, “descrição” e “diálogo”.

- Identificar e utilizar recursos linguísticos próprios das sequências narrativas, descritivas e dialogais.

3.2Descrição sequencial das atividades[61]

Aula 1: leitura coletiva do poema “Saudade”, de Patativa do Assaré” (ASSARÉ, 2010, sem indicação de página). Discussão sobre o texto, com orientação para o tema “memória e construção da identidade”.

Aula 2: Leitura de autobiografia escrita por um aluno de EJA (MARCHETTI; SILVA, C. de O.; SILVA, E. G. de O., 2009, p. 20). Discussão, a partir da leitura do texto, sobre a função social do gênero textual “autobiografia”. Identificação das marcas de 1ª pessoa no texto. Discussão sobre as condições de produção do texto, com destaque para o lugar de que fala o produtor do texto. Identificação da disposição cronológica dos fatos a partir do texto lido. Conceituação do gênero “autobiografia”. Leitura do verbete “autobiografia”, do Dicionário Houaiss. Atividade: interpretação, localização, reflexão e exploração de recursos linguísticos.

Aula 3: Leitura coletiva dos capítulos 1, 2 e 3, do romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego (REGO, 1971, p. 3-7). Apresentação e contextualização do romance e do autor. Conceituação de “romance autobiográfico”. Discussão sobre as várias formas do gênero “autobiografia” e os tipos de suporte em que este gênero textual é veiculado. Identificação, nos textos lidos, de dois tipos de sequência textual: narração e descrição[62]. Identificação das marcas linguísticas próprias desses tipos de sequência textual. Discussão sobre os elementos constitutivos de narrativas: narrador, personagens, enredo, tempo e espaço.

Aula 4: Identificação das formas verbais predominantes no gênero textual “autobiografia” a partir dos textos lidos na aula anterior. Discussão sobre uso e aspectos semânticos dos seguintes tempos verbais: pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo (modo esse que remete a dados reais, efetivamente ocorridos, enquanto o subjuntivo aponta para a hipótese e a possibilidade).

---

[61] Foi previsto que tais atividades tivessem enfoques diferentes para cada aluno, de tal maneira que se pudesse atender às necessidades de cada um. Para alguns alunos, previu-se que seria necessário também tratar dos aspectos grafo-fonêmicos das palavras.

[62] É bastante produtivo para a abordagem das sequências narrativas e descritivas o conceito de “texto figurativo”, conforme Fiorin, 1994.

Aula 5: Produção dos primeiros textos do gênero em questão. A intenção é que estes primeiros textos sejam utilizados como diagnóstico dos alunos, para que o professor possa trabalhar as possíveis deficiências. Espera-se que essas produções sejam espontâneas. Nesse primeiro momento, os aspectos composicionais e estilísticos do gênero ficarão em segundo plano, para que os alunos se sintam motivados a escrever.

Aula 6: Visita de técnicos do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Palestra dos técnicos sobre memória e conservação do patrimônio histórico. Atividade voltada a objetos relacionados à memória coletiva e ao legado cultural: apresentar tais objetos e pedir aos alunos que escolham um deles, deem um nome a ele e digam por que o escolheram.

Aula 7: Escrita de sequência narrativa a partir do conto "Circuito fechado"[63], de Ricardo Ramos (RAMOS, 2012, p. 39-40), texto marcado por nominalizações, com orientação para o uso dos tempos verbais estudados na aula anterior. Trata-se de exercício em que o aluno tem que transformar as estruturas nominais, de que o texto original se constitui, em estruturas sintáticas com verbos[64].

Aula 8: Leitura coletiva do poema "Profundamente"[65], de Manuel Bandeira (BANDEIRA, 1986, p. 111-112). Discussão sobre o texto, com orientação para os aspectos relacionados à memória. Análise de aspectos enunciativos, sobretudo relacionados aos tempos verbais. Revisão dos conceitos de denotação e conotação.

Aula 9: Leitura coletiva do capítulo 13, de *Menino de Engenho* (REGO, 1971, p.24-32). Destaque para as características linguísticas da descrição de um evento. Discussão sobre aspectos contextuais.

Aula 10: Leitura coletiva do capítulo 4 de *Menino de Engenho*, destacando as características linguísticas de descrições da paisagem e de personagens. Exercício de produção de texto em que o aluno deverá ser orientado a produzir descrições de lugares relacionados a sua infância.

---

[63] Sobre esse texto, v. análise de seus aspectos de coerência e coesão em Marcuschi (2008, p. 105-107).

[64] Solicitou-se aos alunos que escrevessem uma sequência narrativa a partir do conto de Ricardo Ramos. O conto de Ricardo Ramos foi tratado como texto-motivador. Evitou-se, desse modo, o termo "reescrita", uma vez que todo texto é único. Desse modo, viu-se o aluno como autor, como sujeito de seu próprio texto.

[65] Sobre esse poema, v. análise dos aspectos enunciativos em Fiorin (2001).

Aula 11: Leitura coletiva do texto “Autobiografia do poeta Patativa do Assaré” (MARCHETTI, G. N.; SILVA, C. de O.; SILVA, E. G.de O., 2009, p. 22-23). Realização de exercício, em que o aluno será orientado a completar lacunas com marcadores de tempo.

Aula 12: Estudo dos discursos direto, indireto e indireto livre,a partir do capítulo 18, de *Menino de Engenho.* Identificação dos verbos de elocução. Exercício de produção de texto, em que o aluno deverá reescrever alguns fragmentos do texto lido, transformando-os em discurso direto, ou vice-versa (passando alguns trechos do discurso direto para o indireto).

Aula 13: Planejamento da produção textual: produção de roteiros, esquemas, anotações. Produção dos primeiros esboços do texto[66].

Aula 14: Produção da versão final dos textos[67] com orientação do professor.

Aula 15: Coletivização dos textos. Discussão, na qual se espera que os alunos apresentem suas impressões e opiniões sobre os textos, tanto próprios quanto os dos colegas.

3.3Contexto de aplicação da sequência didática

A sequência didática que é objeto deste estudo realizou-se no 4º T, uma turma de 4º módulo (equivalente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), da modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), no CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) ErmelinoMatarazzo. Trata-se de uma turma de 16 alunos, constituída por adultos de 30 a 60 anos, moradores do bairro de ErmelinoMatarazzo, com rendimento mensal entre 1 a 3 salários mínimos, na sua

[66] Entenda-se por “esboços” as duas primeiras etapas da produção de texto sugeridas por Calkins (2002). Esta autora sugere quatro etapas: *ensaio, esboço, revisão e edição.* O *Ensaio* é definido como um estágio inicial, em que o autor coleta dados, imagens, informações ou experiências: uma etapa em que o autor do texto vai definindo aos poucos o que escrever. O *esboço* é quando o autor começa a escrever as primeiras frases, os primeiros parágrafos, e o texto vai aos poucos tomando uma forma. Na *revisão*, o autor vai dando aos poucos uma forma definitiva ao texto, substituindo palavras, retirando outras, suprimindo frases inteiras, modificando a estrutura de um período etc. Na *edição*, o autor dá os retoques finais, coloca ou tira vírgulas, verifica problemas de concordância e acentuação, substitui uma palavra ou outra. Ver CALKINS, L. M.. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

[67] Entenda-se por “versão final dos textos” as duas etapas finais mencionadas na nota anterior.

maioria trabalhadores braçais (pedreiros, ajudantes de pedreiro, atendentes de pequenas unidades comerciais, como lojas de roupa e açougues, empregadas domésticas diaristas, mecânicos de automóveis), oriundos do meio rural (em sua maior parte, de pequenas cidades do Nordeste)[68]. Ademais, a maioria desses alunos teve pouco contato com a palavra escrita[69].

Os CIEJAs (Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos) constituem um projetoidealizado entre os anos de 2001 e 2003 e implementado em 2003, durante a gestão da prefeita Marta Suplicy. Tal projeto se constituiu na esteira dos CEMES (Centros de Estudos Supletivos), idealizados durante a gestão da prefeitaLuízaErundina e postos em funcionamento na gestão posterior, do profeito Paulo Maluf. Inicialmente, os CEMES ofereciam Ensino Supletivo nas modalidades Suplência I e II. O ensino era semipresencial: os estudantes cumpriam a carga horária das disciplinas por meio do estudo individualizado de cadernos didáticos chamados Unidades de Estudo; os alunos frequentavam as unidades escolares para tirar dúvidas e fazer provas certificadoras. Em 2001, um Grupo de Trabalho composto por profissionais da Equipe DOT-EJA e da Equipe Pedagógica dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e por coordenadores e educadores em exercício nos CEMES reavaliou esse projeto, o que culminou, em 2002, na elaboração do documento que deu origem ao projeto CIEJA, cujas unidades começaram a funcionar somente em 2003. No primeiro momento de implementação do projeto, os CIEJAs ofereciam qualificação profissional, por meio de convênio firmado com o SENAC-SP. Tal convênio foi extinto no final de 2003 e, em 2004, as unidades passaram a oferecer Itinerários Formativos em Informática. Entre 2004 e 2006, novas reformulações foram implementadas e, em 2007, durante a gestão do prefeito Gilberto Kassab, um grupo de coordenadores e gestores dos CIEJAsescreveram nova proposta para o projeto, que foi encaminhada e, depois de sofrer adaptações pela Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação, foi aprovada em 2009. Tal proposta de implementação do projeto tornou possível a regulamentação de funcionamento dos CIEJAs por meio da Lei 15.648, promulgada pelo prefeito Gilberto Kassab em 14 de novembro de 2012. É, pois, essa proposta que norteia os trabalhos realizados nos CIEJAs até hoje.

---

[68] Essas informações se baseiam em pesquisa realizada pela unidade escolar no início do ano letivo.
[69] O nível de aprendizagem de cada aluno foi observado por meio de atividades diagnósticas realizadas no início do ano letivo.

A proposta acima mencionada prevê que os CIEJAs tenham liberdade de implementar metodologias e tenham suas póprias dinâmicas de funcionamento e organização, em consonância com o Projeto Político e Pedagógico da unidade e com as políticas educacionais implementadas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, cada um dos 15 CIEJAs existentes hoje no Município de São Paulo têm funcionamento, organização e metodologia pedagógica próprias, ou seja, diferentes umas das outras. No caso específico do CIEJA ErmelinoMatarazzo, o ensino é semipresencial, com turnos diários de 2h15 de aula presencial, divididos em três aulas de 45 min. Além das aulas presenciais, os alunos realizam uma série de atividades extraclasse que complementam as horas de estudo exigidas. Além disso, são oferecidas aulas de ensino profissionalizante, as quais, no caso do CIEJA Ermelino Matarazzo, são de Informática. São oferecidos cursos de Ensino Fundamental I e II, divididos em quatro módulos: módulos I e II, do Ensino Fundamental I; módulos III e IV, do Ensino Fundamental II. Nos módulos III e IV, os alunos têm quatro disciplinas: Ciências da Natureza, que abrange as disciplinas Matemática e Ciências; Ciências Humanas, que abrange as disciplinas História e Geografia; Linguagens e Códigos, que abrange as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Artística; Educação Profissional – Informática. Há um professor para cada uma dessas disciplinas. Os professores, portanto, são polivalentes. A rotina diária da escola é organizada em quatro turnos, chamados períodos: primeiro período, das 7h15 às 9h30; segundo período, das 9h45 às 12h00; quinto período, das 18h00 às 20h15; sexto período, das 20h30às 22h45. Todo o planejamento de aulas e atividades tem como base projetos anuais desenvolvidos a partir de temas transversais. Tais projetos são planejados no início do ano pela equipe docente em conjunto com a equipe gestora. Semanalmente, os professores de cada uma das disciplinas reúnem-se e planejam o trabalho da semana (chamado de Plano de Vivência Semanal – PVS). Até julho de 2014, os professores ministravam as aulas individualmente. A partir de então, as turmas dos módulos I e III foram unificadas e cada um desses módulos passou a ocupar uma sala com um número maior de alunos (em torno de 50 a 60), em que os professores dão aula em conjunto (a chamada “docência compartilhada”). Nos outros módulos, a estrutura anterior se manteve.

O prédio do CIEJA Ermelino Matarazzo não foi construído originalmente para sediar uma escola. Trata-se de um sobrado de quatro andares, com um grande

galpão no andar térreo. Os dois andares superiores certamente foram construídos para habitação. No andar abaixo do térreo (o subsolo), havia um grande galpão com um pequeno quintal e uma edícula nos fundos. Dessa forma, o prédio foi todo adaptado para que pudesse funcionar como uma escola. Atualmente,estão no térreo a secretaria, a SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), a sala de professores, a sala da coordenação pedagógica, a sala dos gestores (chamados de coordenadores da unidade) e o almoxarifado; no subsolo, há uma sala de aula grande que comporta até 60 alunos (onde são ministradas aulas para o módulo I), a biblioteca e, nos fundos, a cozinha e um pátio; no primeiro andar, há cinco salas menores (que comportam no máximo 20 alunos) e uma sala maior que comporta até 60 alunos (onde são ministradas aulas para o módulo III); no segundo andar, há uma sala de aula pequena que comporta até 16 alunos, a sala de informática e um grande pátio onde são ministradas aulas de Educação Física e que, eventualmente, funciona como auditório.

A unidade escolar em questão localiza-se no bairro de Ermelino Matarazzo, na Zona Leste da cidade de São Paulo, limitando-se, ao norte, com o município de Guarulhos; a leste, com o distrito de Vila Jacuí e Ponte Rasa; a oeste, com o distrito da Penha. A escola situa-se na Avenida Paranaguá, que é a principal avenida do centro comercial do bairro, onde se localizam bancos, lojas e supermercados. A região em que se situa a escola é bastante urbanizada e densamente povoada. Embora na área central do bairro se ofereçam diversos serviços, como postos policiais, postos de saúde e muitas linhas de ônibus, não há, no local, nenhum espaço que ofereça serviços de lazer e de cultura, a não ser o CEU Quinta do Sol, situado um pouco distante dali, na Vila Císper. Na direção da Penha, as casas são de classe média baixa, na maioria, pequenos sobrados; em direção a São Miguel, a população local é mais pobre, com grandes áreas de ocupação e de urbanização irregulares e habitações bastante precárias. A maior parte dos alunos do CIEJA mora exatamente nessas áreas, onde, diferentemente da região central do bairro (conforme mencionado acima), os equipamentos de saúde pública e de segurança são mais precários.

3.4 Da organização da sequência didática e da escolha dos materiais didáticos

3.4.1 A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)[70]

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem, como estrutura de base de uma sequência didática, o seguinte esquema: 1. Apresentação da situação; 2. Produção inicial; 3. Conjunto de módulos de número variável; 4. Produção final. Embora nada se mencione sobre o número de módulos, supõe-se que isso depende das especificidades do gênero a ser trabalhado, do perfil dos alunose das dificuldades que o alunado possa apresentar ao longo do processo.

Segundo os autores, a apresentação da situação tem como objetivo apresentar aos alunos "um projeto de comunicação que será realizado 'verdadeiramente' na produção final" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Ao mesmo tempo, pretende-se, nessa primeira abordagem, preparar os alunos para a produção inicial. Essa primeira etapa implica dois procedimentos, que os autores chamam de "dimensões": apresentar o problema de comunicação de forma clara e bem definida; preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. O primeiro procedimento diz respeito à apresentação de um conjunto de aspectos que caracterizam essa situação: o gênero que eles deverão escrever; os destinatários do texto a ser produzido; que forma assumirá a produção (folheto, representação em palco, gravação, filmagem etc.); quem participará da produção (todos os alunos, alguns alunos da turma, todos juntos, uns após outros, etc.). O segundo procedimento diz respeito à discussão sobre os conteúdos que serão necessários para a produção do texto. Enfim, de acordo com os autores, essa fase inicial tem como objetivo fornecer aos alunos as informações necessárias para que conheçam o projeto em questão. No mais, propõe-se que as sequências didáticas sejam realizadas no âmbito de um *projeto* de classe. Sugere-se, por fim, que

[70] DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

aapresentação da situação pode ser feita por meio de leituras de textos pertencentes ao gênero em questão.

De acordo com os autores, a apresentação inicial não vai resultar necessariamente em uma produção inicial completa, uma vez que ela pode representar o primeiro contato do aluno com o gênero. Conforme Dolz, Noverraz eSchneuwly (2004, p. 86), “a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Essa produção inicial permite ao professor observar as capacidades, os problemas e as dificuldades dos alunos e, com isso, planejar as intervenções que vão constituir os módulos. Quanto aos alunos, essa primeira produção lhes fornece dados sobre o que sabem sobre o gênero e o que devem aprender ou aprimorar.

Nos módulos, sugere-se que o professor trabalhe os problemas detectados na primeira produção. Ao mesmo tempo, propõe-se que os vários elementos que constituem o gênero e sua produção sejam decompostos, para que sejam abordados um a um e separadamente. Desse modo, segundo os autores, o movimento geral da sequência vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um abordando uma capacidade necessária para o domínio do gênero em questão. Sugere-se que os problemas sejam trabalhados em quatro níveis diferentes que constituem a produção textual:

1. *Representação da situação de comunicação*. O aluno deve ter uma imagem ou uma representação clara do destinatário ou destinatários do texto, da finalidade da situação comunicativa (convencer, divertir, informar etc.), de sua própria posição como autor (o lugar de que ele fala, como aluno ou como representante de alunos; como estudante ou como líder de um movimento estudantil etc.) e do próprio gênero que irá produzir.
2. *Elaboração dos conteúdos*. O aluno deve conhecer as formas e as técnicas para buscar e elaborar conteúdos. Essas técnicas variam de acordo com o gênero.
3. *Planejamento do texto*. O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um determinado plano que depende do gênero e de aspectos situacionais (estrutura composicional do gênero; finalidade da situação comunicativa; destinatários etc.).

4. *Realização do texto*. O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes e adequados para escrever seu texto: utilizar um vocabulário, um registro (mais ou menos formal) ou mecanismos linguísticos apropriados à situação comunicativa, ao gênero, ao destinatário etc.

Os autores distinguem três categorias de atividades e exercícios que podem ser realizados ao longo dos módulos:

1. *As atividades de observação e de análise de textos*. De acordo com os autores, essasatividades podem ser realizadas com textos orais ou escritos, fabricados ou autênticos, com textos completos ou com fragmentos. O objetivo é colocar em evidência determinados aspectos do funcionamento textual.
2. *As tarefas simplificadas de produção de textos.* Trata-se de exercícios específicos que, por seu próprio limite, têm o objetivo de levar o aluno a concentrar-se em um determinado aspecto. Como exemplos, os autores apresentam as seguintes tarefas: “reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos [...] etc.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).
3. *A elaboração de uma linguagem comum* para comentar os textos, criticá-los, aprimorá-los, seja a respeito de seu próprio texto ou de outrem.

Ao longo dos módulos, os alunos podem adquirir uma linguagem técnica, comum à classe e ao professor, que possibilitará aos alunos comentar os textos, auxiliar um colega com dúvida, observar seus próprios problemas. Por meio desse vocabulário técnico, o aluno pode fazer anotações ou mesmo elaborar uma *lista de constatações*, ou de *lembrete*,ou *glossário*.Essa prática permite aos alunos, segundo os autores, “capitalizar as aquisições” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

Com a produção final, o aluno tem a possibilidade de colocar em prática o que aprendeu ao longo de toda a sequência didática. Para os autores, a produção final possibilita que os alunos avaliem suas capacidades, pois lhes indica os objetivos a serem atingidos, permitindo, desse modo, que eles tenham um controle

sobre seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, funciona como instrumento para regular e controlar seu comportamento como produtor de textos, durante a reescrita e a revisão. Por fim, a produção final permite ao aluno avaliar os progressos realizados ao longo do processo. Quanto à avaliação, os autores sugerem que seja de tipo somativo. Essa avaliação pode ser feita a partir de uma lista de constatações construída ao longo da sequência ou de algum outro tipo de grade de avaliação, o importante é que os critérios sejam explícitos e bem definidos, para que os alunos possam compreender em quais elementos falharam e em quais deles foram bem-sucedidos.

3.4.2Da sequência didática aqui apresentada

A sequência didática que desenvolvemos foi parcialmente estruturada a partir da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Em vez de módulos, preferimos organizar em “aulas”, as quais, por sua vez, podem ser compreendidas como módulos. Não obstante as diferenças, os princípios gerais foram os mesmos.

As três primeiras aulas funcionaram como a “apresentação da sutuação”, uma vez que tiveram como objetivo apresentar a situação comunicativa e os aspectos discursivos do gênero (formas de circulação, função social, aspectos enunciativos, representação social do gênero, gêneros afins). Essas aulas também tiveram como finalidade explicar, pelo menos em linhas gerais, como a sequência didática transcorreria e qual seria a tarefa final dos alunos. Portanto, de um modo geral, está bem próximo do que sugeriram os autores genebrinos. A diferença mais substancial foi a inserção da aula 4, que já inicia o processo de “decomposição” do gênero (o tratamento de aspectos estilísticos das tipologias textuais), tal como é sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para os módulos. De acordo com a proposta desses autores, essa aula, portanto, deveria ocorrer depois da primeira produção. Não obstante, o objetivo era preparar os alunos justamente para essa primeira produção, uma vez que julgamos essenciais, na estrutura composicional do gênero, as sequências narrativas e descritivas e a enunciação em primeira pessoa, aspectos trabalhados nessa aula.

Os textos para essa primeira etapa foram escolhidos de acordo com critérios bem definidos. A intenção era familiarizar os alunos com o gênero, levá-los a se identificar com os textos e estimular a primeira produção.

O poema de Patativa do Assaré pretendia “aclimatar” os alunos e instigá-los a refletir sobre o tema da memória. No mais, foi escolhido um autor associado à literatura dita “popular”, supondo-se que, dessa forma, seria mais fácil a identificação dos alunos, dados os traços socioculturais do alunado em questão. Além disso, trata-se de um autor nordestino que trabalhou como lavrador ao longo de toda sua vida, o que poderia também facilitar a identificação, dada a origem dos alunos. Por fim, todas essas características referentes ao autor se associam com o objetivo de estimularos alunos a recordarem suas infâncias, muitas delas certamente transcorridas no Nordeste e em lavouras.

O texto da aula 2 é uma espécie de protótipo do gênero textual em questão. Mais uma vez, o critério de escolha se pautou pela possível identificação por parte dos alunos, porquanto o autor do texto é um aluno de EJA oriundo do meio rural. No mais, o texto é muito simples, tanto no que se refere aos aspectos composicionais quanto no que se refere aos aspectos estilísticos, o que poderia incentivar os alunos a escreverem a primeira produção. Um texto mais complexo poderia, pois, desencorajá-los.

Os capítulos 1, 2 e 3 do romance *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, foram escolhidos por apresentarem uma visão marcadamente afetiva do passado, sobretudo no que concerne ao modo como o narrador se refere à mãe e ao pai: uma das intenções era estimular a recordação dos espaços e pessoas do passado. No mais, do ponto de vista composicional, é recorrente a alternância de sequências narrativas e descritivas, fundamentais no texto memorialístico. Nesse sentido, foram decisivas na escolha as descrições que o narrador faz do seu pai e da sua mãe. Além disso, esses capítulos da obra de José Lins do Rego acionam recursos estilísticos que podem ser vistos como *fórmulas modelares* do gênero em sua feição literária mais elaborada, conforme demonstraremos a seguir, em análise mais detida desses três capítulos.

Na aula 5, realizou-se a primeira produção textual. As aulas 6 a 13 equivalem aos módulos sugeridos por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2014). Realizamos, portanto, a “decomposição” do gênero e do processo de produção textual, tal como sugerido pelos autores genebrinos. Os temas das aulas se

alternaram entre aspectos estilísticos do gênero, sobretudo relacionados às tipologias textuais, e aspectos relativos ao conteúdo temático (lugares, paisagens, situações do passado). Foram ainda abordados aspectos relativos à memória coletiva, à identidade sociocultural e ao patrimônio material e imaterial: festas, canções, objetos, hábitos, habitação, relacionados ao meio rural. As aulas 13, 14 e 15 foram destinadas ao planejamento, produção e coletivização dos textos.

Durante o processo, houve uma alteração no planejamento das aulas motivada por um problema de escrita detectado na primeira produção dos alunos. Com isso, a aula 6 teve como tema pontuação e paragrafação. Dessa maneira, o que estava planejado para as aulas 6 a 12 foi transferido para as aulas 7 a 13. Na aula 7, ocorreu uma palestra de técnicos do IPHAN sobre memória e conservação do patrimônio histórico. Essa aula, portanto, tratou exclusivamente do conteúdo temático e da função social do gênero. As aulas 8 a 13 trataram de aspectos linguísticos relacionados às sequências textuais narrativas, descritivas e dialogais: uso dos tempos verbais nas sequências narrativas e descritivas; adjetivação nas sequências descritivas; uso de conectores de sequenciação temporal; uso do verbo “haver” nas sequências descritivas; uso do travessão e dos verbos de dizer nas sequências dialogais. Paralelamente, tratou-se de aspectos discursivos, enunciativos e paratextuais. Também foram abordadas questões relativas a ortografia, pontuação, paragrafação, variação linguística e coesão (referencial e sequencial). As questões relacionadas à ortografia foram frequentemente tratadas individualmente. Quase todas as aulas se estruturaram a partir da leitura de um texto. Frequentemente, o texto funcionou como elemento motivador ou catalisador.

A escolha dos textos realizou-se, sobretudo, a partir de dois critérios: o tema da memória e aspectos composicionais e estilísticos do gênero.

O texto “Relato de Maria” foi utilizado em um exercício de pontuação e paragrafação. Três aspectos motivaram a escolha. O texto é um protótipo do gênero e, por isso, funciona bem como exemplo. No mais, o autor é uma aluna de EJA, o que facilita a identificação dos alunos e os estimula, pois se sentem também capazes de produzir um texto como aquele. Por fim, o texto é breve, o que condiz com o objetivo de utilizá-lo para a realização de um exercício.

O texto “Circuito fechado”, por ser um texto predominantemente nominal e com elementos de coesão implícitos, foi utilizado para a realização de exercício cuja intenção era construir habilidades relativas ao uso de verbos no passado e de

marcas linguísticas explícitas de coesão. Foi interessante também para abordar a diferença entre o texto oral e o escrito, uma vez que o texto põe à mostra o seu caráter artificial, o seu aspecto construtivo. Com efeito, seria impossível um texto oral espontâneo exclusivamente nominal.

Quanto ao poema “Profundamente”, de Manuel Bandeira, a escolha se baseou nos seguintes fatores: primeiro, porque o texto trata de uma festa junina e, portanto, instiga a memória dos alunos e motiva discussão sobre questões culturais e identitárias; no mais, o texto trata de personagens do passado e, por isso, motivou um exercício de produção textual em que os alunos produziram a descrição de uma pessoa marcante na infância deles; por fim, o fato de o texto acionar aspectos linguísticos relativos à enunciação e à polissemia.

O capítulo 13 do romance *Menino de engenho* foi selecionado por conter a descrição de eventos: a tempestade e a inundação. No mais, muitos alunos trabalharam em plantações e viveram situações semelhantes, o que poderia motivar narrativas orais, que efetivamente ocorreram. O capítulo 4 desse mesmo romance foi escolhido porque descreve paisagens rurais. A intenção era motivar os alunos a escreverem descrições de paisagens que conheceram em suas infâncias. Além disso, o capítulo é essencial para o entendimento da obra.

O texto “Autobiografia do poeta Patativa do Assaré” foi utilizado para realização de exercício relativo ao uso de conectores de sequenciação temporal. Motivaram a escolha fatores já comentados: a identificação, por parte dos alunos, com o poeta e sua vida (nordestino, lavrador, poeta popular); o fato de o texto ser um protótipo do gênero.

Os capítulos 16 e 18 do romance *Menino de engenho* foram analisados porque contêm sequências dialogais. No caso do capítulo 16, as falas dos personagens ajudam a compor a ambientação (cultura, relações sociais) e a descrição do personagem (o avô do narrador); no capítulo 18, as sequências dialogais contribuem com o andamento da narrativa. Essas questões serão tratadas com maior profundidade no relato da aula.

Os capítulos do romance *Menino de engenho* não foram lidos na sequência em que aparecem no livro porque a própria estrutura da obra permite essa flexibilidade, porquanto, nesse romance, as relações de causa e efeito entre um capítulo e outro não são determinantes, conforme já foi aqui abordado. Desse modo, a sequência de leitura se deu em função dos temas das aulas.

Portanto, os temas das aulas e os textos trabalhados abarcaram as quatro dimensões ou procedimentos indicados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): *representação da situação de comunicação*; *elaboração dos conteúdos*; *planejamento do texto*; *realização do texto.*Os exercícios e atividades propostas foram condizentes com as três categorias indicadas por esses autores: *atividades de observação e de análise de textos*, que ocorreram ao longo de toda a sequência; *tarefas simplificadas de produção de textos*, como ocorreram nas aulas que se desenvolveram a partir dos textos “Relato de Maria”, “Circuito fechado”, “Profundamente”, além da produção de diálogos na aula 13; *elaboração de uma linguagem comum*, que ocorreu ao longo da sequência, embora de forma cuidadosa, dado o perfil dos alunos, uma vez que uma terminologia complicada poderia ser desestimulante e pouco producente.

Por fim, é importante mencionar que os temas das aulas e a sua organização ao longo da sequência se assemelham à proposta de sequência didática sobre o gênero “memórias literárias” da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

3.5Relato das aulas

Observação Inicial

Muitos conceitos tratados neste relato com certo nível de complexidade foram abordados em sala de aula de forma didática, respeitando a realidade dos alunos e o nível de compreensão que eles poderiam ter. Importante ainda observar que, em nenhum momento, o texto foi utilizado como pretexto para o ensino de gramática. O objetivo primeiro sempre foi a fruição do texto e a sua compreensão. Portanto, a teoria ou a análise de mecanismos linguísticos não substituiu o texto. A análise de aspectos linguísticos sempre foi realizada em uma segunda etapa de leitura do texto e sempre tendo como objetivo a construção do sentido. As leituras foram realizadas de forma dialógica, com ampla participação dos alunos e respeitando a interpretação que eles faziam do texto. As intervenções do professor

se fizeram por meio de indagações e questionamentos que objetivaram levar os alunos a perceber aspectos que eles ainda não haviam notado.

Aula 1

Na primeira aula, foi realizada a leitura coletiva do poema “Saudade”, de Patativa do Assaré, a partir do qual, conversamos acerca do tema “memória e construção da identidade”:

Saudade

Saudade dentro do peito
É qual fogo de monturo
Por fora tudo perfeito,
Por dentro fazendo furo.

Há dor que mata a pessoa
Sem dó e sem piedade,
Porém não há dor que doa
Como a dor de uma saudade.

Saudade é um aperreio
Pra quem na vida gozou,
É um grande saco cheio
Daquilo que já passou.

Saudade é canto magoado
No coração de quem sente
É como a voz do passado
Ecoando no presente.

A saudade é jardineira
Que planta em peito qualquer
Quando ela planta cegueira
No coração da mulher,
Fica tal qual a frieira
Quanto mais coça mais quer.[71]

Antes da leitura, perguntei se os alunos conheciam o poeta, ao que responderam afirmativamente. Perguntei se tinham lido algum folheto de cordel escrito pelo poeta e, nesse caso, a resposta foi negativa: disseram que tinham lido algum poema de Patativa do Assaré na escola. Falei sobre o poeta, abordando aspectos de sua biografia, destacando seu envolvimento com as lutas sociais. Muitos já tinham alguma informação sobre ele, obtida na escola. Apenas um dos

[71] In: ASSARÉ, Patativa do. **O sertão dentro de mim**. São Paulo: SESC, 2010, sem indicação de página.

alunos disse que já tinha ouvido falar de Patativa do Assaré antes de entrar na escola. Por fim, procedeu-se à leitura do texto.

Após a leitura, perguntei a eles qual era o gênero do texto. Alguns responderam que era um poema porque era escrito em versos. A partir dos comentários dos alunos, abordei aspectos superficiais do texto: a estrutura gráfica, na forma de versos e estrofes, as rimas. Antes de tratar de aspectos linguísticos mais complexos, orientei a discussão para o conteúdo do texto, com o objetivo de conversar com os alunos sobre o tema da aula. Comecei tratando dos propósitos comunicativos do texto: por que escrever um poema e publicá-lo?;a quem se escreve um poema?; por que falar sobre a saudade?; o que é “saudade”? As respostas foram variadas e, a partir delas, abordamos o tema “memória e identidade”. A discussão foi riquíssima: os alunos compartilharam experiências e sentimentos. No mais, a partir de elementos do próprio texto, os alunos perceberam a relação entre memória/escrita da memória e identidade: por exemplo, o uso da palavra “aperreio”, que identifica o enunciador com uma certa comunidade de falantes.

Depois, conversamos sobre ritmo e mostrei a eles que os versos do poema são redondilhos maiores. A partir de três comparações que ocorrem no texto (“qual fogo de monturo”; “como a voz do passado/ ecoando no presente”; “tal qual a frieira”), falei sobre linguagem figurada, conotação e denotação (o aspecto polissêmico que algumas palavras adquiriram no poema, tais como “monturo”, “furo”, “saco cheio”, “cegueira”, “frieira”). A partir daí, falei sobre metáfora (“é um grande saco cheio”; “é canto magoado”; “é jardineira”).Por fim, voltei a orientar a discussão para o conteúdo do texto, procurando mostrar a relação entre os planos da expressão e do conteúdo: aliterações, como “planta em peito” e “quanto mais coça mais quer”, “dor que doa”; assonâncias, como as vogais nasais na 4ª estrofe (“canto”, “sente”, “ecoando”, “presente”); a anáfora (a repetição da palavra “saudade” no início das estrofes); a repetição de certas estruturas sintáticas, como as comparações (“qual”, “tal qual”, “como”) e o uso do pronome relativo “que” (“que doa”, “que já passou”, “que planta”); a antítese na 1ª estrofe (“Por fora tudo perfeito/ Por dentro fazendo furo”).

Aula 2

Na segunda aula, procedeu-se à leitura de um relato autobiográfico escrito por um aluno de EJA[72]. Após a leitura, procurei orientar a discussão a partir das seguintes perguntas: quem fala no texto?;por meio de qual palavra ele se identifica no texto, além do próprio nome?; sobre o que ele fala?;por que fala sobre esse assunto?;para quem ele fala? Por meio de tais perguntas, os alunos identificaram que no texto há um "eu", que se identifica pelo nome de Severino, e que fala sobre sua vida, apresentando os fatos em ordem cronológica. Sobre qual o motivo que levaria alguém a escrever um texto como esse, as respostas foram diversas: "porque ele estava fazendo um trabalho de escola"; "porque queria desabafar", "porque queria compartilhar experiências". A discussão prosseguiu a partir dessa última resposta e os alunos acabaram concluindo que o enunciador do texto pretende compartilhar experiências e mostrar que sua vida foi difícil:

> Fui para outra escola, onde estudei até a 4ª série e parei por não ter condições, e também porque a escola era muito longe e não tinha condução.
>
> Preferi ajudar meus pais. Trabalhando arando a terra, puxando cana para fazer rapadura, passando o tempo, completei dezoito anos, então não queria ficar mais trabalhando ali. O salário era pequeno e meu tio me convidou para vir para São Paulo. Em Diadema, estava difícil arranjar emprego, mas logo consegui.
>
> (In: MARCHETTI, Greta Nascimento; SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira, 2009, p. 20)

Concluíram também que o enunciador pretende servir de exemplo para pessoas como ele, que precisam enfrentar muitos obstáculos para "conseguir alguma coisa":

> Uns quatro anos depois, conheci a Joana e resolvemos casar. Ainda pagando aluguel, comprei uma casa em Santo Amaro, mas não gostei e voltei para Diadema, onde moro até hoje.
>
> Estamos casados há quatro anos, ainda não temos casa, mas brevemente terminarei a construção.
>
> (In: MARCHETTI, Greta Nascimento; SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira, 2009, p. 20)

Perguntei, então, se outras pessoas, que não passam pelas mesmas dificuldades, poderiam ler aquele texto e se identificar com ele. As repostas, mais uma vez, foram variadas. A minha intenção era mostrar a eles que a leitura daquele texto poderia ser uma experiência válida para qualquer pessoa, mesmo não

[72] Ver esse texto e exercícios nos Anexos, p. 4-5.

havendo, nesse caso, a mesma significação. No mais, perguntei se eles acreditavam ser “verdadeiro” o que ali estava escrito: será que esse Severino existe mesmo?; não poderia ser alguém que inventou esse personagem e escreveu como se tivesse vivido essas experiências?; o que nos leva a crer que tudo o que se diz no texto é “verdadeiro”? Com essa deixa, comentei o conceito de “verossimilhança” e, ademais, os alunos perceberam que só se pode saber se um texto como aquele é “verdadeiro” se houver a indicação de que se trata de uma “autobiografia”. Entende-se aqui como “verdadeiro” alguém que de fato existe e fala sobre sua própria vida.

Na continuação da aula, abordei o uso da primeira pessoa, destacando, sobretudo, os verbos. Muitos alunos demonstraram dificuldade para identificar os verbos, então escrevi várias frases na lousa, procurando misturar frases com e sem verbo; percebi que eles acabaram entendendo. Depois disso, tratei da disposição cronológica dos fatos, abordando os elementos conectivos que indicam tempo: “algum tempo depois”; “uns quatro anos depois”; “há quatro anos”; “brevemente”; “em 1999”. Nesse momento, abordei também o aspecto gráfico do texto (em prosa, organizado em parágrafos).

No plano de aula, constava a leitura do verbete “autobiografia”, do Dicionário Houaiss, mas não houve tempo para isso (ficou adiado para a aula seguinte). No restante da aula, os alunos responderam questões de interpretação, localização, reflexão e exploração de recursos linguísticos. As questões abordaram aspectos que já haviam sido discutidos no transcorrer da aula. A intenção desses exercícios era levar os alunos a praticar a escrita, uma vez que os elementos textuais mais importantes para essa aula já haviam sido discutidos.

Aulas 3 e 4

Essas duas aulas serão tratadas em conjunto porque ambas abordaram os capítulos 1, 2 e 3 do romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego[73].

No início da aula 3, lemos o verbete “autobiografia”, do Dicionário Houaiss:

> **autobiografia** s. f. (1841 cf. DA) narração sobre a vida de um indivíduo escrita pelo próprio, sob forma documental ou ficcional. ETIM aut(o)-+ biografia; ver bio-e –grafia; 1871 autobiographia.
> (HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de janeiro, Objetiva, 2001, p. 348)

[73] Ver esses capítulos do romance em questão nos Anexos.

Expliquei aos alunos a diferença entre “documental” e “ficcional” e, a partir daí, relacionamos o conteúdo do verbete com o que havia sido discutido na aula anterior. Na sequência dessa aula, lemos os três capítulos iniciais do romance *Menino de Engenho*. Ao término da leitura, discuti com os alunos alguns aspectos composicionais, estilísticos e enunciativos e, na aula seguinte, abordei as características das sequências narrativas e descritivas. No geral, os alunos se envolveram com a leitura, às vezes interrompida por comentários que eles faziam, amiúde lembrando detalhes das próprias vidas. A seguir, apresento os aspectos analisados nessas duas aulas.

O primeiro capítulo se inicia com o pronome “eu”, por meio do qual o narrador se identifica e se remete ao passado (“tinha uns quatro anos”), tempo em que ocorre a ação que será logo apresentada por meio de uma frase breve (“no dia em que minha mãe morreu”), da qual os três capítulos iniciais do romance vão tratar. Por meio desse primeiro período, o leitor já identifica o protagonista das ações que serão narradas (o narrador em 1ª pessoa), o tempo em que transcorre a ação (quando ele tinha quatro anos) e o fato que engendra a fabulação (a morte da sua mãe). Ocorre, portanto, nesse primeiro período, o que Fiorin (2001) chama de *debreagem enunciativa*[74], por meio dos pronomes “eu” e “minha”, que atualizam, no plano do enunciado, o sujeito da enunciação, e de duas formas verbais, uma no pretérito imperfeito (“tinha”), que, por seu aspecto permansivo, indica que outros fatos ocorridos nesse mesmo passado serão apresentados, e outra no pretérito perfeito (“morreu”), que, como já foi mencionado, indica ação pontual e engendra a fabulação. O modo como a *debreagem enunciativa* se dá “virtualiza” um presente da enunciação em que um sujeito se apropria do discurso para falar de um fato ocorrido no passado.

No segundo período, o narrador apresenta duas ações, uma permansiva (“dormia”) e outra perfectiva (“acordei”), que antecedem o momento em que ele toma ciência do fato já apresentado (“minha mãe morreu”). Nesse mesmo período, o narrador apresenta o espaço (“no meu quarto”, “na casa toda”) e o tempo (“pela manhã”) em que a fabulação se inicia. Ademais, o narrador apresenta o fato que motiva a ação inicial (“acordei”): “com um enorme barulho na casa toda”. Embora

[74] Segundo Fiorin (2001): “Debreagem é a operação em que a instância de enunciação disjunge de si e projeta para fora de si, no momento da discursivização, certos termos ligados a sua estrutura de base com vistas à constituição dos elementos fundadores do enunciado, isto é, pessoa, espaço e tempo (Greimas e Courtés, 1979, p. 79)” (FIORIN, 2001, p. 171).

não haja verbo nessa última sequência, ela supõe ações: fazer movimentos que produzem o barulho, ouvir o barulho. Até então, portanto, predominam no texto as sequências narrativas, em que ações durativas ("dormia") e pontuais ("morreu", "acordei") se alternam e se situam em um tempo e um espaço ("eu tinha uns quatro anos"). A menção ao "enorme barulho na casa toda", por supor um verbo sensitivo ("ouvir"), prepara o leitor para a sequência descritiva subsequente.Como em toda sequência narrativa, há uma relação de causa e efeito entre as ações: dormir – ouvir barulho – acordar. A *debreagem enunciativa*, nesse caso, ocorre por meio dos verbos que indicam, com relação ao presente da enunciação, concomitância a um marco temporal pretérito[75].

Os dois períodos seguintes são descritivos. A descrição, nesse caso, constrói-se por meio de verbos de estado[76] no pretérito imperfeito ("eram", "estava"), da oração adjetiva que qualifica as pessoas presentes no quarto do pai ("que eu não conhecia") e das referências sensoriais, auditivas e visuais: gritos; a visão de pessoas correndo; o quarto cheio de pessoas desconhecidas. No mais, essa sequência apresenta um novo espaço (o quarto do pai) e sugere implicitamente uma ação (o narrador saiu do seu quarto). Essa ação estabelece uma relação de causalidade com a ação posterior, apresentada no período que se segue ("corri para lá"): sair do quarto – ver pessoas no quarto do pai – correr para lá. Nesse período, há ainda uma sequência descritiva, que se constrói por meio do verbo sensitivo ("vi"), dos particípios ("estendida", "caído"), da comparação indicadora ao mesmo tempo de modo e qualidade[77] ("como um louco") e dos elementos locativos ("lá", "no chão", "em cima dela"). Os verbos no particípio, por sua vez, embora indiquem estaticidade, supõem ações anteriores: estendeu-se, caiu. Há, desse modo, elementos narrativos que se misturam com elementos descritivos. Os elementos descritivos vão como que emoldurando a ação. O próprio narrador é consciente disso e o explicita adiante, quando se refere a "quadro" e "espetáculo": "a gente toda

---

[75] Convém esclarecer que, durante as aulas, tais aspectos foram comentados de forma simples, de tal modo que os alunos pudessem compreendê-los. Assim, termos técnicos como "debreagem enunciativa" não foram empregados em classe. Eles permaneceram no âmbito da análise do pesquisador.

[76] Os verbos de ligação, aqui designados "verbos de estado" são característicos da descrição, uma vez que não indicam ação, indicam, ao contrário, estaticidade. São esvaziados semanticamente e têm uma função conectiva ou de cópula (a esse respeito, v. CAMARA JR, 1974, p. 149-153). Sobre o aspecto estático da descrição, veja-se o que afirma Fiorin (1994): "A descrição como que congela o tempo, para mostrar os seres do mundo em sua existência e não em seu devenir" (*op. cit.*, p. 66).

[77] Segundo a nomenclatura gramatical tradicional, trata-se de um adjunto adverbial de modo.

que estava ali olhava para o quadro como se estivesse em um espetáculo". Nessa passagem, a descrição se constrói por meio do verbo de estado no pretérito imperfeito ("estava"), do verbo sensitivo no pretérito imperfeito ("olhava"),da comparação indicadora de modo[78] ("como se estivesse em um espetáculo") e do verbo de estado no imperfeito do subjuntivo ("estivesse"), indicador de um estado hipotético. Nos períodos seguintes, até o final do parágrafo, predomina a narração, com exceção da sequência inicial: "vi então que minha mãe estava toda banhada em sangue". A descrição, nesse caso, ocorre por meio do verbo sensitivo ("vi"), do verbo de estado no pretérito imperfeito ("estava") e da referência sensorial ("banhada em sangue"). No mais, a narração se dá por meio de uma sequência de verbos nocionais no pretérito perfeito do indicativo: "corri", "pegaram", "chorei", "fiz", "deixaram", "mandou".

O parágrafo seguinte começa com uma sequência narrativa, como indica o verbo nocional no pretérito perfeito do indicativo: "levaram-me para o fundo da casa".Na sequência, predomina a descrição, que se constrói por meio do verbo de estado no pretérito imperfeito ("eram"), do adjetivo "pálido", que qualifica o criado, e o verbo nocional no pretérito imperfeito do indicativo("contava"). Embora este último verbo exprima uma ação, nesse contexto, ajuda a construir a estaticidade da cena: as pessoas estão paradas, comentando o fato ocorrido[79]. A narração aparece no discurso indireto que se refere à fala do criado: "contava que ainda dormia quando ouvira uns tiros no primeiro andar. E, correndo para cima, vira o meu pai com o revólver na mão e minha mãe ensangüentada". Note-se, nessa passagem, a concomitância dos tempos verbais em um passado que é anterior ao passado apresentado na cena, como indicam os dois verbos no pretérito mais-que-perfeito: "dormia", "ouvira", "correndo" e "vira". Os dois primeiros se relacionam, indicando uma ação durativa ("dormia") que é interrompida por uma ação perfectiva ("ouvira").

---

[78] Segundo a nomenclatura gramatical tradicional, trata-se de uma oração subordinada comparativa.

[79] Sobre essa questão, vale lembrar o que afirma Fiorin (1994): "Cabe lembrar, em primeiro lugar, que a narração sempre explicita alterações de estado, enquanto a descrição apenas em alguns casos. A diferença está no fato de que, enquanto a narração evidencia a transformação propriamente dita, a descrição privilegia o enfoque dos dois estados, o anterior e o posterior à transformação. Mas como reconhecer se o foco incide nos estados ou na transformação? Para isso é preciso levar em conta as duas outras características do modo de organização descritiva do discurso" (FIORIN, *op. cit.,* p. 65). Na continuação, diz Fiorin (1994): "Como a descrição volta sua atenção para os estados e não para as transformações, ela não leva em conta a sucessão dos acontecimentos, mas considera o que está sendo descrito como que fora do tempo. Por isso, os tempos verbais mais utilizados na descrição são imperfectivos: o presente e o pretérito imperfeito. Eles não indicam uma progressão da ação e, portanto, uma sucessão, pois falam do não-acabado" (FIORIN, *op. cit.,* p. 65-66).

Os três verbos se sucedem no tempo e estabelecem uma relação de causa e efeito: dormir – ouvir – correr – ver.

Até o final desse primeiro capítulo, os fenômenos acima descritos vão ocorrer: alternância dos tempos verbais imperfectivos e perfectivos; alternância de sequências narrativas e descritivas; uso de verbos de estado nas descrições; pretérito mais-que-perfeito remetendo a um passado anterior. Há que se destacar, particularmente, a descrição da foto da mãe do narrador no jornal, legendada pelo uso expressivo dos adjetivos ("cabelos **soltos**" e a "boca **aberta**"). A descrição chama atenção pelo que há de chocante. Note-se que, pelos costumes da época, supõe-se que ela devia normalmente usar os cabelos presos e, portanto, infere-se, pelo texto, que "os cabelos soltos" tenham chocado o menino tanto quanto "a boca aberta" porque não era usual vê-la daquele jeito. No mais, é interessante também observar que há uma sequência descritiva em uma frase nominal, o que é comum nesse tipo textual e atesta o caráter acessório dos verbos de estado: "A casa vazia e o quarto dela fechado".

Há, portanto, nesse capítulo, uma intensa subjetividade. Tudo o que é apresentado tem como referência esse "eu" instalado no enunciado que se remete ao passado e se dissocia completamente do "aqui" da enunciação (veja-se, a esse respeito, o fenômeno da *debreagem*). Ou seja, a linguagem constrói uma realidade atravessada pelo olhar e pelos sentimentos desse menino. Isso se evidencia não só pelos aspectos enunciativos, mas também pelas diversas passagens em que o narrador se refere a sentimentos e sensações ("chorei", "comecei a chorar", "o que eu sentia", "pareciam-me"), pelo aspecto sensorial nas descrições (o auditivo e o visual) e pelos verbos sensitivos (ver e ouvir), implícitos ou explícitos.

Outro aspecto que sobressai é o caráter passivo do narrador, que, com raras exceções, age como espectador dos fatos. Sobre esta questão, notem-se a repetição de "levaram-me", em que o narrador, representado pelo pronome "me", é objeto da ação, e a oração com o verbo causativo "mas não me deixaram fazer nada". Há também, nesse sentido, a passagem: "pegaram-me pelo braço com força". Esse aspecto certamente diz respeito ao tipo de educação das crianças na época: de um lado, os adultos querem evitar que o menino sofra; de outro, pensam que certos fatos da vida pertencem ao mundo dos adultos, são vetados às crianças.Destaca-se também o fato de não aparecerem outros familiares. O menino é o tempo todo rodeado de criados e amparado por eles. Isso, de um lado,

intensifica a solidão que o menino parece sentir e, de outro, mostra a posição social desse narrador. Veja-se, a esse respeito, a fala em discurso direto atribuída ao criado, em que ele usa a palavra “Doutor” para se referir ao pai do narrador. Por fim, vale ressaltar que quase toda a ação transcorre em ambientes fechados (a casa), com exceção da passagem em que o levam à praça. Esse aspecto é importante para compreender a obra porque se opõe aos espaços abertos e vastos da fazenda que vão predominar a partir do capítulo 4.

No capítulo 2, predominam as sequências descritivas, por meio das quais o narrador descreve seu pai. Predominam os verbos de estado no pretérito imperfeito e os verbos nocionais neste mesmo tempo verbal. Estes últimos, nesse caso, são descritivos porque se referem a ações habituais no passado, conforme demonstra essa passagem: “Eu mexia nos seus livros, sujava as suas roupas, e meu pai não se importava”. Toda a descrição é carregada de afetividade, em que se sobressaem dois sentimentos com relação a seu pai: afeto e piedade. Com respeito a este último sentimento, são expressivas as orações exclamativas: “Coitado do meu pai! [...] Que ar de desespero ele levava, no rosto de moço! E o abraço doloroso que me deu nessa ocasião!”. Vale destacar o uso do pretérito imperfeito (“morria”) no último período do capítulo. Trata-se de um caso de *debreagem enunciativa*[80]que afasta ainda mais o discurso do “agora” da enunciação, porquanto, nesse caso, seria esperado o uso do futuro do pretérito, uma vez que tal verbo se refere a uma ação posterior ao tempo focalizado pela narrativa (“dez anos depois”). A *debreagem*, nesse caso, neutraliza a distinção entre um tempo e outro, como se todas as ações narradas pertencessem a um único passado, afastando o discurso do “agora” da enunciação. Ou seja, mais uma vez, o “eu” da enunciação se remete a um determinado passado e dele não se dissocia. É como se houvesse um liame que prendesse esse “eu” ao passado. É como se esse passado se impregnasse na linguagem, contaminando até seus mecanismos morfológicos.

No capítulo 3, também predomina a descrição, nesse caso, da mãe do narrador. Os recursos linguísticos são semelhantes àqueles utilizados para descrever o pai: verbos de estado no pretérito perfeito e verbos nocionais nesse mesmo tempo verbal, indicativos de ações habituais. Adjetivos e comparações

[80] Seria o contrário da embreagem. Esta neutraliza a distinção de um tempo verbal e outro para aproximar o “eu” do enunciado em direção ao “eu” da enunciação; a debreagem em questão, por outro lado, distancia ainda mais o “eu” do enunciado do “eu” da enunciação. O efeito, portanto, é de aproximação com relação ao tempo e lugar do enunciado, que é o tempo e lugar da memória.

ajudam a construir a descrição. Também aqui o discurso é carregado de afeto e de subjetividade. A descrição constrói uma rede semântica a partir das ideias de pureza e de delicadeza: “era pequena”; “parecia mesmo uma figura de estampa”; “falava para todos com um tom de voz de quem pedisse um favor, mansa e terna como uma menina de internato”; “horas inteiras eu fico a pintar o retrato dessa mãe angélica”; “uma dama nascida para a reclusão”. Os elementos sensoriais predominantes são o tátil e o auditivo, com um quê de volúpia: “ela me enchia de carícias”; “adormecer nos seus braços, ouvindo a surdina daquela voz, era o meu requinte de sibarita pequeno”.Note-se, com relação à voluptuosidade que a cena sugere, o uso da palavra “sibarita”, que o Dicionário Houaiss assim define: “diz-se de ou pessoa dada aos prazeres físicos, à voluptuosidade e à indolência, a exemplo dos antigos habitantes de Síbaris que, muito ricos, tinham fama de cultivar esses hábitos” (HOUAISS; VILLAR, 2001,p. 2.566). Com relação à mãe, além do afeto, o narrador sente uma mistura de melancolia, piedade e revolta, sobretudo nos dois últimos parágrafos: “o seu destino fora cruel”; “a morte da minha mãe me encheu a vida inteira de uma melancolia desesperada”; “por que teria sido com ela tão injusto o destino”. Nesse trecho, o narrador apresenta sentimentos que vão surgir ao longo de toda a obra: “Esta força arbitrária do destino ia fazer de mim um menino meio cético, meio atormentado de visões ruins”.

Há, portanto, um apelo da memória que carrega a linguagem para o passado, o qual, por sua vez, é atravessado pela subjetividade desse “eu” atado inexoravelmente a esse mesmo passado. Vejam-se, a esse respeito, os casos de *debreagem* em que o “eu” instalado no enunciado se afasta cada vez mais do “agora” e do “aqui” da enunciação. O narrado é atravessado por essa subjetividade impregnante. E, com isso, o leitor vê o mundo fabulado pelos olhos desse menino instalado no enunciado por meio do pronome de primeira pessoa.A forma como ocorrem essas *debreagensenunciativas* podem ser vista como *fórmulas modelares* do gênero memorialístico. Por meio desses recursos enunciativos, o universo do passado se revela: imagens, sons, cheiros, sensações táteis. O passado se presentifica. A linguagem aciona recursos estilísticos que modelam o gênero em sua feição literária mais elaborada.

Temos aí, portanto, todos os elementos composicionais, estilísticos, discursivos e pragmáticos típicos da “autobiografia”: um “eu” que se apresenta, remete-se ao passado e narra fatos ocorridos em sua vida. Questiona-se: é

“autobiografia” ou é “romance autobiográfico”? Se não conhecêssemos o nome do autor (nesse caso, diferente do nome do narrador) e aspectos de sua biografia, seria difícil, ou, no limite, impossível responder a essa pergunta. Nesse sentido, a relação entre esses dois gêneros põe em xeque as noções de “ficção” e “realidade” associadas ao discurso, uma vez que este não se dissocia de seu caráter meramente simbólico.

Não foram discutidos em aula todos esses elementos aqui apresentados. A aula se desenvolveu a partirdos objetivos da sequência didática, das necessidades e da realidade dos alunos. Identificamos alguns verbos, caracterizamos o aspecto verbal, apontamos alguns traços descritivos, tratamos da sucessão das ações. Ademais, foram comentados alguns detalhes de ordem discursiva, sobretudo relacionados à posição social do narrador. Discutimos, por fim, aspectos relacionados à memória. Portanto, a análise apresentada serviu como base para que o professor elegesse o que deveria destacar em aula.

Aula 5

Nessa aula, os alunos produziram textos que serão discutidos adiante.

Aula 6[81]

Como os textos produzidos pelos alunos apresentaram problemas no que diz respeito à pontuação, à paragrafação e ao uso de iniciais maiúsculas, decidiu-se realizar, nesta aula, um exercício coletivo, que consistiu na reescrita de um texto sem pontuação, sem paragrafação e sem iniciais maiúsculas. A reescrita foi realizada na lousa, por meio de sugestões dos alunos, a partir de perguntas que o professor ia fazendo ao longo da aula. Para a realização desse exercício, o professor utilizou uma adaptação do texto “Relato de Maria”, de Maria Medeirão da

[81] Inicialmente, esta aula não estava prevista, *cf.* a *Descrição sequencial das atividades* já apresentada neste relatório.

Cruz[82]. No final, foram comparados o texto resultante do exercício e o texto original[83].

Aula 7

Nessa aula, recebemos a visita de dois técnicos do IPHAN. Os técnicos explicaram o que é patrimônio histórico e falaram sobre a importância de sua conservação. No mais, relacionaram memória a identidade. Por fim, orientaram uma atividade que consistiu em apresentar vários objetos antigos, muitos deles próprios do meio rural, como uma leiteira, utensílios de argila e uma concha feita com metade de um coco. Foi solicitado aos alunos que escolhessem um deles e dissessem por que haviam escolhido aquele objeto. A atividade foi muito proveitosa. Os alunos se identificaram com vários daqueles objetos. Tal atividade motivou os alunos a contar fatos de suas vidas. No fim, alguns até se emocionaram. Essa atividade foi filmada.

Aula 8

Para esta aula, estava programado um exercício de escrita a partir da leitura e análise do conto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos (RAMOS, 2012). E assim ocorreu. O objetivo da aula foi reforçar o uso dos tempos verbais em sequências narrativas, sobretudo os pretéritos perfeito e imperfeito. A aula foi ministrada no laboratório de informática, em parceria com o POIE (Professor Orientador de Informática Educativa)[84].

Inicialmente apresentamos, em uma tela maior, além do texto de Ricardo Ramos, o poema “A pesca”, de Affonso Romano de Sant’Anna, assim como outros textos escritos por alunos, todos constituídos exclusivamente por substantivos[85] (retirados do *sitewww.pucrs.br/gpt/substantivos.php*[86]). Em um primeiro momento, os alunos não compreenderam o texto de Ricardo Ramos. Comecei perguntando se o

---

[82] In: In: MARCHETTI,Greta Nascimento; SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira, 2009, p. 181.
[83] Ver o texto adaptado e o texto original nos Anexos, pp. XVIII-XIX .
[84] Esta aula foi planejada e discutida previamente em conjunto com o professor orientador de informática educativa. Foi uma aula realizada, de fato, em parceria, dada a compreensão de seus objetivos por parte do POIE, assim como sua efetiva participação e sua colaboração com sugestões pertinentes que enriqueceram o trabalho realizado.
[85] Ver esses textos nos Anexos, p. 9-12.
[86] Acessoem 10/10/2015.

que tínhamos lido era um texto e se havia ali um narrador que contava uma história. Aos poucos, os alunos foram identificando as ações narradas e os vários tempos e espaços que compõem a narrativa, assim como a profissão do personagem que executa as ações. Depois, lemos os outros textos apresentados no *site*. Os alunos perceberam a possibilidade de compor narrativas constituídas exclusivamente por estruturas nominais. Eles notaram também a possibilidade de compor textos coesos e coerentes sem o uso de conectores ou de expressões indicadoras de seqüencialidade, apenas com apoio na pontuação (MARCUSCHI, 2008, p. 105-107). Além disso, observaram que o sentido, em textos dessa natureza, constrói-se por meio da relação semântica entre as palavras utilizadas (conforme o conceito de *isotopia*[87]).

Em seguida, os alunos foram orientados a escrever uma sequência narrativa em 1ª pessoa baseada no conto de Ricardo Ramos, com estruturas verbais, utilizando os tempos verbais do passado. Os textos foram escritos no computador[88]. O professororientador de informática e eu fomos, ao longo da atividade, orientando os alunos. No final, alguns alunos se dispuseram a ler as próprias produções em voz alta e concluímos retomando alguns aspectos estudados na aula.

A atividade foi produtiva porque, por meio dela, os alunos ampliaram as habilidades de escrita de sequências narrativas, compreenderam com maior eficácia as diferenças semânticas e pragmáticas do uso dos tempos verbais do passado e, ademais, ampliaram habilidades no uso do computador[89].

Aula 9:

Esta aula também foi ministrada no laboratório de informática, em parceria com o professor orientador de informática educativa[90]. O poema “Profundamente”, de Manuel Bandeira, foi apresentado em uma tela maior e procedeu-se a uma leitura coletiva do texto. Em um primeiro momento, privilegiou-se a fruição do texto e o impacto que sua leitura poderia causar. Foi justamente isso o que ocorreu: uma

[87] Sobre o conceito de *isotopia*, v. FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2014, p. 112-118.
[88]Ver os textos escritos pelos alunos nos Anexos, Volume 2 desta dissertação.
[89] É relevante observar que estes alunos têm pouca experiência com computadores. A maioria deles sequer possui um computador em casa. Durante a aula, foi necessário ensinar como se usa o *mouse*, como abrir um documento, salvar e fechar um documento.
[90] Também esta aula foi previamente planejada e discutida com esse professor. Mais uma vez, a parceria foi plena e acrescentou muito ao trabalho realizado.

espécie de “comoção coletiva”, que surpreendeu a mim e ao professor de informática. A leitura do poema suscitou uma série de comentários sobre festas de São João vivenciadas pelos alunos. Os alunos relataram as mais diversas experiências, lembraram-se de pessoas (avô, avó, vizinhos etc.). Alguns relatos foram pautados por intensa comoção.

Também surpreendente foi o fato de se fazer desnecessário orientar os alunos para a percepção de determinados elementos linguísticos, uma vez que eles próprios perceberam alguns desses aspectos: o uso dos tempos verbais do passado ao longo de quase todo o texto, em contraposição com o uso do presente na última estrofe; o uso da conjunção temporal “quando” na abertura do poema; o uso do travessão; a ausência de vírgulas em algumas sequências; a disposição dos versos, que constrói um ritmo muito particular e põe em destaque algumas palavras; a estrofe que divide as duas partes do poema, estabelecendo uma ruptura temporal e sumarizando o que ocorreu no passado (“Quando eu tinha seis anos...”); a presença de elementos sensoriais, sobretudo auditivos; o uso do advérbio de tempo “ontem” no primeiro verso[91]; a diferença de sentido do gerúndio “dormindo” na primeira e na segunda parte do poema (conforme os conceitos de *denotação* e *conotação*, respectivamente[92]); a estrutura comparativa em “como um túnel”; o *topos*[93] do *ubi sunt?*Os alunos puderam compreender como todos esses aspectos linguísticos constroem simultaneamente o sentido do texto e o *espaço da memória*, o qual se *presentifica* e se *corporifica* nas frestas da tessitura textual[94].

---

[91] Sobre o uso deste advérbio no poema em questão, ver o conceito em *embreagem* em FIORIN, 1999, p. 175: “Quando chegamos à segunda parte, compreendemos que *ontem* é *na véspera do dia de São João do ano em que o poeta tinha seis anos* (*naquele tempo*). Essa neutralização entre o tempo enunciativo *ontem* e o tempo enuncivo *na véspera*, em benefício do primeiro, é um recurso para presentificar o passado, reviver o que aconteceu naquela noite de São João, em que o poeta adormece e vive, no tempo antes, rumor e alegria e, no tempo depois, silêncio. Nessa noite, à vigília do poeta corresponde o sono profundo dos que tinham dançado, cantado e rido ao pé das fogueiras acesas” (FIORIN, *op. cit*., p. 175).

[92] Sobre esses conceitos, v. DUBOIS et al., 1993, p. 142-143. De maneira mais simplificada e mais produtiva em termos didáticos (assim o julgamos), compreendemos *conotação* e *denotação* conforme as definições de LUFT, 1967, p. 46 e p. 57. Para este autor, *conotação* é a “parte do sentido de uma palavra que não corresponde à *significação* propriamente dita. É uma espécie de representação ou reação mental, subjetiva, simultânea ao significado objetivo” (LUFT, *op. cit*., p. 46). A *denotação*, por sua vez, é, para este mesmo autor, a “parte da *significação* das palavras que corresponde à representação mental comum e constante evocada por elas” (LUFT, op. cit., p. 57). Não obstante, tratamos este aspecto, pelo menos no que diz respeito à palavra discutida na aula, sob o ponto de vista sociocultural.

[93] Sobre os *topoe*, v. ACHCAR, 1994.

[94] Sobre a análise desse poema, v. ARRIGUCCI JR., Davi. **Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Para ilustrar a aula e enriquecer a discussão, foi apresentado um vídeo (disponível no endereço eletrônico *www.youtube.com/watch?v=DRucboWOX2k*[95]), em que o ator Paulo Autran fala o poema. Foi interessante porque os alunos perceberam a expressividade do ator e como sua forma de falar o texto supõe uma compreensão do poema (sobretudo a contraposição, relevante para o entendimento do poema, entre som e silêncio, perceptível no tom de voz do autor, quase sussurrado no final).

Em consonância com um dos principais objetivos da aula, que era motivar os alunos a se lembrarem de eventos e personagens que marcaram as respectivias infâncias, foi solicitado que eles escrevessem textos predominantemente descritivos em que fossem descritas pessoas ou eventos marcantes durante esse período de suas vidas. Todos preferiram descrever pessoas. A maioria compôs retratos do pai, da mãe, do avô ou da avó[96].

Mais uma vez, a atividade foi produtiva porque permitiu trabalhar simultaneamente habilidades linguísticas e habilidades no manejo do computador.

Aula 10

Tal qual estava previsto, nesta aula foi realizada uma leitura coletiva do capítulo 13 do romance *Menino de Engenho* (REGO,p. 24-32). Como o texto é relativamente longo, a leitura do texto e a subsequente discussão sobre ele ocuparam toda a aula. Mais uma vez, privilegiou-se a fruição do texto. A leitura foi interrompida inúmeras vezes, ora para esclarecer o sentido de alguma palavra, ora porque os alunos se manifestavam, descrevendo cenas semelhantes que eles presenciaram. Nesse sentido, a atividade de leitura foi relevante, porquanto possibilitou que os alunos acionassem dados da memória. No término da leitura, foram discutidos aspectos geográficos relacionados ao regime de chuvas da região açucareira do Nordeste brasileiro, além de aspectos socioculturais e socioeconômicos. No que concerne a esses últimos aspectos, foi determinante para a discussão o trecho em que o narrador descreve os flagelados, sobretudo no que diz respeito às relações de poder, sugeridas no texto, entre seu avô fazendeiro e

[95] Acessoem 10/10/2015.
[96] Também esses textos foram escritos no computador e salvos em documentos anexos a este relatório.

essas pessoas, assim como aspectos psicossociais (submissão e aceitação). Sobre esta questão, vejam-se estas duas passagens do texto:

> Eles pareciam felizes de qualquer forma, muito submissos e muito contentes com seu destino. A cheia tinha-lhes comido os roçados de mandioca, levando o quase nada que tinham. Mas não levantavam os braços para imprecar, não se revoltavam. Eram uns cordeiros. (REGO, 1971,p. 29-30)

> O engenho e a casa de farinha repletos de flagelados. Era a população das margens do rio, arrasada, morta de fome, se não fossem o bacalhau e a farinha seca da *fazenda*. [...] Gente esfarrapada, com meninos amarelos e chorões, com mulheres de peitos murchos e homens que ninguém dava nada por eles – mas uma gente com que se podia contar na certa para o trabalho mais duro e a dedicação mais canina. (REGO, 1971, p. 31)

Por fim, foram retomados aspectos linguísticos relacionados às sequências descritivas: predomínio de verbos de aspecto permansivo (verbos nocionais ou de ligação no pretérito imperfeito), a adjetivação, a alternância com sequências narrativas, as várias vozes presentes no texto por meio do discurso direto (as quais, de um lado, revelam a reação das pessoas com relação ao evento apresentado - a tempestade e a cheia do rio - e, de outro, contribuem significativamente na descriçãodo evento, que é apresentado ao leitor em todos os seus aspectos, como um grande mural).

No mais, esta atividade foi importante para que os alunos compreendessem os vários aspectos relacionados com a noção de *espaço* e o confrontassem com as noções de *ambiente* e *clima*. Segundo Gancho (1999),

> O termo *espaço*, de um modo geral, só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história; para designar um “lugar” psicológico, social, econômico etc., empregamos o termo *ambiente*. (GANCHO, 1999, p. 23).

Ainda de acordo com essa autora, *ambiente*

> É o espaço carregado de características socioeconômicas, morais, psicológicas, em que vivem os personagens. Neste sentido, ambiente é um conceito que aproxima tempo e espaço, pois é a confluência destes dois referenciais, acrescido de um *clima.*
>
> Clima é o conjunto de determinantes que cercam os personagens, que poderiam ser resumidas às seguintes condições:
>
> - socioeconômicas;
> - morais;
> - religiosas;
> - psicológicas. (GANCHO, 1999, p. 23-24)[97]

[97] Sobre o conceito de *ambientação*, v. também LINS, Osman. **Lima Barreto e o Espaço Romanesco.** São Paulo, Ática, 1976, p. 77-110.

Aula 11

Esta aula teve como objetivo retomar os conceitos de *espaço* e *ambientação* tratados na aula anterior. Para tanto, foi realizada a leitura do capítulo 4 do romance *Menino de Engenho*. Atribuiu-se maior destaque às passagens descritivas, em que o narrador apresenta as impressões que lhe causava o espaço da fazenda de seu avô, o ambiente da fazenda, o espaço da casa, a descrição da mesa do café da manhã. Desse modo, foram postos em destaque os trechos que se seguem:

> Eu ia reparando em tudo, achando tudo novo e bonito. A estação ficava perto de um açude coberto de uma camada espessa de verdura. Os matos estavam todos verdes, e o caminho cheio de lama e de poças d'água. Pela estrada estreita por onde nós íamos, de vez em quando atravessava boi. O meu tio me dizia que tudo aquilo era do meu avô. E com pouco mais avistava-se uma casa branca e um bueiro grande. (REGO, 1971, p. 8)

> O meu sono dessa noite foi curto. De manhã me levaram para tomar leite ao pé da vaca. Era um leite de espuma, ainda morno da quentura materna. O meu avô andava vestido num grande e grosso sobretudo de lã, falando com uns, dando ordens a outros. Uma névoa como fumaça cobria os matos que ficavam nos altos. Os moleques das minhas brincadeiras da tarde, todos ocupados, uns levando latas de leite, outros metidos com os pastoreadores no curral. Tudo aquilo para mim era uma delícia – o gado, o leite de espuma morna, o frio das cinco horas da manhã, a figura alta e solene de meu avô. (REGO, 1971, p. 10)

> Pouco mais adiante, debaixo de um marizeiro, de copa arrastando no chão, lá estava uma destas piscinas que o curso e a correnteza do rio cavavam nas suas margens. E foi aí, com meu tio Juca, que bebeu, antes de seu banho, um copo cheio de remédio para o sangue, dormido no sereno, que entrei em relação íntima com o engenho de meu avô. A água fria de poço, naquela hora, deixou-me o corpo tremendo. (REGO, 1971, p. 11)

> Quando chegamos em casa, o café estava pronto. Na grande sala de jantar estendia-se uma mesa comprida, com muita gente sentada para a refeição. O meu avô ficava do lado direito e a minha tia Maria na cabeceira. Tudo o que era para se comer estava á vista: cuscuz, milho cozido, angu, macaxeira, requeijão. Não era, porém, somente a gente da família que ali se via. Outros homens, de aspecto humilde ficavam na outra extremidade, comendo calados. Depois seriam eles os meus bons amigos. Eram os oficiais carpinas e pedreiros, que também se serviam com o senhor de engenho, nessa boa e humana camaradagem do repasto. (REGO, 1971, p.11)

Note-se, nesses fragmentos, a presença imponente do avô e a dimensão que se dá ao seu poderio: "O meu tio me dizia que tudo aquilo era do meu avô"; "o meu avô andava vestido num grande e grosso sobretudo de lã, falando com uns, dando ordens a outros. Veja-se ainda como é apresentada a posição subalterna dos trabalhadores da fazenda: "os moleques das minhas brincadeira da tarde, todos

ocupados, uns levando latas de leite, outros metidos com os pastoreadores no curral"; "outros homens, de aspecto humilde, ficavam na outra extremidade, comendo calados". Estes aspectos vão construindo a *ambientação* no que diz respeito a seus aspectos socioeconômicos. Por meio desses elementos, vai se configurando o lugar de que fala este narrador, a posição que ocupa nesse meio social. Observe-se, nesse sentido, a frase final do capítulo, sobre os oficiais carpinas e pedreiros: "Eram oficiais carpinas e pedreiros, que também se serviam com o senhor de engenho, nessa boa e humana camaradagem de repasto". Ao longo do romance, essa apreciação positiva da relação do avô com seus subalterno será um tanto matizada, o que também vai tornar difusa a consciência desse narrador[98].

Ao mesmo tempo, são apresentadas, nos fragmentos citados, as impressões que o ambiente causa ao narrador: "tudo aquilo para mim era uma delícia – o gado, o leite de espuma morna, o frio das cinco horas da manhã, a figura alta e solene do meu avô". Este aspecto psicológico do narrador é potencializado pela presença de aspectos sensoriais (visuais e táteis): "os matos estavam todos verdes"; "avistava-se uma casa branca e um bueiro grande"; "era um leite de espuma, ainda morno da quentura materna"; "a água fria, naquela hora, deixou-me o corpo tremendo".

Dessa forma, espaço físico e ambientação vão sendo construídos, por meio de elementos de ordem socioeconômica, psicológica e sensorial. Longe de serem gratuitos, estes elementos descritivos são determinantes para o entendimento da obra.

No mais, foram destacados aspectos dêiticos, sobretudo o uso de pronomes demonstrativos e de advérbios ("**lá** estava uma **dessas** piscinas", "e foi **aí**"; "**naquela** hora", "tudo **aquilo** para mim era uma delícia"). Também foram retomados aspectos relacionados ao uso dos tempos verbais em sequências descritivas.

Por fim, solicitou-se aos alunos que escrevessem um texto descrevendo o lugar em que viveram durante a infância (a casa em que moravam, a cidade, a rua, o bairro).

---

[98] Nesse sentido, é possível analisar o narrador de *Menino de Engenho*, de acordo com o conceito de *herói problemático*(v. LUKÁCS, György. **Teoria do Romance**. Lisboa, Presença, s.d.; BRAIT, Beth. **A Personagem.**São Paulo, Ática, 1985; KOTHE, Flávio. **O Herói.** São Paulo, Ática, 1987.

Aula 12

Ao contrário do que ocorrera até esta aula, privilegiou-se, neste momento, a leitura individual. Assim, os alunos leram um relato autobiográfico do poeta Patativa do Assaré, realizaram exercício[99] em que tiveram de completar lacunas do texto com marcadores temporais (já sugeridos no enunciado do exercício) e, por fim, responderam questões de interpretação. O objetivo era que os alunos percebessem a importância de tais marcadores para situar os fatos no tempo e estabelecer conexão entre as partes do texto.

Finda a atividade, procedeu-se à leitura coletiva do texto e subsequente discussão sobre ele, além da correção dos exercícios. Durante a leitura do texto e a correção do exercício que consistia em completar lacunas com marcadores temporais, foram destacados os seguintes aspectos: o foco narrativo em 1ª pessoa; a paragrafação, delimitando os vários tópicos tratados; o uso de pronomes demonstrativos ("daquele"/ "naquele", em oposição a "deste"/"neste"); o uso dos conectores argumentativos "porém" (em "daquele tempo pra cá não frequentei mais escola nenhuma, **porém** sempre lidando com as letras, quando dispunha de tempo para este fim") e "pois" (em "tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, **pois** ficamos em completa pobreza"); o uso da pontuação.

Chamaram a atenção dos alunos o sofrimento do poeta, a infância pobre e a cegueira. Além disso, também foi posto em relevo o posicionamento político do poeta:

> Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando desde que tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia. (ASSARÉ, Patativa do. "Autobiogafia do poeta Patativa do Assaré", in: MARCHETTI, Greta Nascimento; SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira, 2009, p. 22-23)

No mais, os alunos se identificaram com o poeta e perceberam similaridades entre a própria vida e a de Patativa do Assaré.

A atividade foi produtiva, sobretudo porque ela permitiu que se trabalhasse com paragrafação e pontuação, uma vez que os textos dos alunos vinham

[99] Ver texto e exercícios nos Anexos, p. 5-7 dos Anexos.

demonstrando essas deficiências (ausência de paragrafação e de pontuação), como será abordado adiante na análise dos resultados.

Aula 13

Como estava previsto, nesta aula realizou-se o estudo dos discursos direto e indireto a partir da leitura dos capítulos 16 e 18 do romance *Menino de Engenho*. Enfatizou-se, sobretudo, a forma gráfica do discurso direto (com dois pontos, abertura de parágrafo e travessão) e o estudo dos verbos de elocução. Com relação a esse último aspecto, o objetivo foi mostrar aos alunos a expressividade dos *verbidicendi* e sua função caracterizadora tanto de atos de fala quanto dos personagens e das relações que se estabelecem entre eles. No caso do romance *Menino de Engenho*, esta última questão é determinante para o entendimento da obra, porquanto estes verbos caracterizam também a relação do narrador com o ambiente sociocultural que ele apresenta aos leitores. Ademais, procurou-se mostrar aos alunos que a escolha de um ou outro modo de reportar o discurso (discurso direto ou indireto) nunca é gratuita, sempre responde a uma necessidade expressiva.

Ao longo do romance em questão, parte das falas em discurso direto incide mais sobre a caracterização dos personagens e sobre a construção da ambientação do que sobre a fabulação. É o que ocorre, por exemplo, no capítulo 16, em que as falas caracterizam a relação de poder e mando do avô fazendeiro com os habitantes da fazenda:

> O velho José Paulino gostava de percorrer a sua propriedade, de andá-la canto por canto, entrar pelas suas matas, olhar as suas nascentes, saber das precisões de seu povo, dar os seus gritos de chefe, ouvir queixas e implantar a ordem. (REGO, 1971, p. 36)

A partir deste fragmento, do parágrafo de abertura do capítulo, já é possível compreender a natureza das interações verbais que serão apresentadas: “dar seus gritos de chefe”, “ouvir queixas” e “implantar a ordem” caracterizam [100], metalinguisticamente, os atos de fala e, ao mesmo tempo, as relações socioeconômicas dos personagens (poder, no caso do avô; submissão, no caso dos sitiantes e de suas famílias). Com efeito, os verbos de elocução utilizados neste

[100] Sobre a função caracterizadora dos *verbidicendi*, ver RODRIGUES (2005). De acordo com a autora, os *verbidicendi* possuem seis funções linguísticas: transitiva, metalinguística, argumentativa, caracterizadora, coesiva e expressiva.

capítulo possuem esse mesmo aspecto caracterizador: o verbo “responder”, utilizado três vezes, refere-se a falas de sitiantes, geralmente como réplica a perguntas ou mandos do fazendeiro; o verbo “gritar” aparece uma vez, referindo-se a uma fala ameaçadora do fazendeiro (“Boto pra fora”); o verbo “dizer”, forma canônica de reportar um discurso, aparentemente “neutro”, aparece no modo imperativo em uma fala do fazendeiro (“diga a ele que pra semana começa o corte de cana”) e no discurso indireto, referindo-se a um ato de fala do avô cujos traços significativos, no contexto em que ocorre, pertencem ao campo semântico de *mandar*/*ordenar* (“o meu avô dizia para ela ir buscar bacalhau no engenho”); em uma das falas do avô aparece o verbo “mandar” no modo imperativo (“mande o menino buscar quinino no engenho”).

No capítulo 18, esse traço caracterizador dos verbos de elocução já não é tão marcado, embora isso ocorra em três passagens: “ele quando me viu me **chamou**”; “o meu avô **ordenou** que acabasse com aquela latomia”; “apenas no fim o velho José Paulino **queixou**-se”. Neste capítulo, o discurso direto tem uma natureza diferente da que possui no capítulo 16: neste último, os atos de fala caracterizam personagens e ambiente porque se apresentam como habituais; no capítulo 18, por sua vez, referem-se a uma situação única e, por isso, dada a natureza do evento narrado, reforçam a sua dramaticidade e a intensidade dos sentimentos envolvidos.

No mais, foram apresentadas as diferenças entre discurso direto e indireto no que concerne ao uso de verbos e dêiticos. Para tanto, foi necessário abordar aspectos enunciativos: espaço e tempo da enunciação & espaço e tempo do enunciado ou espaço e tempo da narração & espaço e tempo do narrado. Nesse sentido, tratou-se da transposição do discurso direto para o indireto e vice-versa, de acordo com o modo como os materiais didáticos tradicionais tratam o assunto.

Por fim, os alunos realizaram exercícios[101] de transposição do discurso direto para o indireto ou vice-versa a partir de fragmentos dos textos estudados. Tais exercícios tiveram como objeto fragmentos dos capítulos estudados (*cf.* acima descrito) de *Menino de Engenho*. Um dos exercícios foi realizado coletivamente. Durante a execução do exercício individual, foi necessário que o professor auxiliasse os alunos. O objetivo de tais exercícios foi construir habilidades no uso dos tempos

[101] Ver Anexos, p. 19.

verbais e dos dêiticos. Durante a correção desses exercícios, foram abordadas as diferenças expressivas e estilísticas de um e de outro modo de reportar o discurso.

Aulas 14, 15 e 16

Nestas três aulas, procedeu-se à produção e coletivização dos textos. Foram realizadas atividades de reescrita, com orientação do professor. Para tanto, os alunos utilizaram dicionários e houve casos em que uns auxiliaram os outros. Alguns alunos tiveram dificuldade para utilizar o dicionário e, por isso, foram necessárias intervenções por parte do professor, no sentido de explicar o uso deste material de consulta.

A análise de todo esse processo e dos textos escritos pelos alunos será feita na próxima seção deste relatório.

Capítulo 4 -Análise do*corpus*

No início deste ano, foi realizada uma prova diagnóstica, organizada e supervisionada pela equipe de coordenação pedagógica da unidade. Nesta sondagem, constatou-se que a maior parte dos alunos aqui envolvidos já era alfabetizada, mas apresentava dificuldades de leitura e de escrita. Alguns não conseguiam escrever, ainda que pequenas frases, sem o auxílio do professor. Quanto à leitura, muitosliam com pouca fluência, demonstrando dificuldade para decodificar determinadas palavras, sobretudo nas sílabas com ataque ou coda complexa.

No final do processo ensino-aprendizagem aqui descrito, as produções dos alunos demonstraram alguns avanços e pontos bastante positivos. Há momentos em que se mostram traços de autoria e os textos demonstram expressividade. Muitos alunos, que antes não escreviam uma frase sequer sem o auxílio do professor, adquiriram relativa autonomia.

Os problemas recorrentes foram: a inserção de elementos da oralidade na escrita; deslizes ortográficos variados; segmentação ou junção de palavras; ausência de paragrafação e de pontuação ou hipóteses equivocadas de paragrafação e de pontuação; confusão entre o acento agudo e o pingo da letra “i”; acréscimo indevido da letra “r” em final de palavras oxítonas terminadas em “i” (por exemplo, “air” em lugar de “aí”), o que parece ser devido à hipercorreção, por analogia ao “r” do infinitivo; troca da letra “l” pela letra “u” em coda silábica. Alguns alunos escreveram textos bem curtos e com deslizes ortográficos graves, como supressão de sílabas ou letras (sobretudo quando a coda silábica é complexa, em estruturas silábicas CVC ou CVCC).Outros demonstraram dificuldade para lidar com os dígrafos, sobretudo LH e NH, que muitas vezes são confundidos. Um problema frequente foi a supressão do “r” final em infinitivos. Igualmente recorrente foi o uso de maiúsculas: ou a sua utilização indevida, ou a não-utilização.

A justificativa é que muitos alunos dessa turma ainda se encontram, como já foi exposto, em uma etapa intermediária no processo de aquisição da escrita[102]. Não obstante, há alunos que, desde o início do processo, demonstraram estar em um estágio um pouco mais avançado de aquisição da escrita. O grupo de alunos aqui envolvido é, portanto, heterogêneo no que diz respeito ao nível de aquisição de competências e habilidades de escrita e de leitura.

A análise do *corpus*, constituído por textos produzidos pelos alunos no decorrer do processo, será feita em três seções. Na primeira seção, serão analisados aspectos relacionados ao conteúdo dos textos, com o objetivo de estudar o processo de construção da memória e, paralelamente, de uma identidade sociocultural. Na segunda seção, serão analisados os aspectos formais, com o objetivo de analisar o processo de aquisição de habilidades de escrita. Na terceira parte, será analisada, a partir do texto de uma aluna, a questão da autoria.

4. 1Memória e identidade sociocultural

Quando o sujeito lembra o passado, ele o reconstrói segundo um ponto de vista, ressignifica-o de acordo com determinados valores e formas de ver o mundo. Ele constrói uma representação do passado conforme crenças e valores construídos ao longo de sua experiência. Tais valores e crenças decorrem das relações do sujeito com o mundo e com a sociedade. Nesse sentido, a memória pode ser compreendida como uma construção sócio-histórica. Ao mesmo tempo, ao ressignificar o passado, o sujeito constrói avaliações e representações de si mesmo, do ser e estar no mundo, constrói uma identidade. Mas se a memória individual é atravessada pela memória coletiva e se constitui como espaço de construção de identidades, qual a fronteira entre o individual e o coletivo nesse processo? Ou, posto de outra forma: a identidade seria individual ou coletiva?

Segundo Charaudeau (2015), “não há ato que realizemos, nem pensamento que exprimamos que não contenha o traço de nosso pertencimento à coletividade” (CHARAUDEAU, 2015, p. 15). Com efeito, se somos seres essencialmente sociais,

[102] Estou aqui chamando de “etapa intermediária de aquisição da escrita” aos casos em que o aluno já é alfabético, já consegue organizar as palavras em frases curtas, mas ainda não consegue escrever textos um pouco mais longos e ainda suprime ou troca letras, segmenta ou junta palavras.

uma vez que vivemos em grupo, todas as nossas ações e pensamentos se dão em relação aos outros. É por meio das trocas sociais que forjamos uma identidade. Nesse sentido, a identidade se constitui em um movimento entre o olhar de si sobre si e o olhar do outro sobre si.

É, pois, por meio dessas trocas ou atravessamentos que se constitui o que podemos chamar de identidade coletiva, uma vez que a identidade de um grupo não se limita à simples soma de identidades individuais. Nesse movimento de trocas e negociações, o indivíduo ressignifica valores coletivos, os quais, ressignificados pelo indivíduo, voltam à sociedade, onde, por sua vez, ganham novas formas e significados. Ou seja, na identidade coletiva, "*um* mais *um* não são dois, mas um novo *um* que engloba ambos" (CHARAUDEAU, 2015, p. 15, grifos do autor).

A identidade coletiva, portanto, não é um fenômeno que existe *a priori*, é uma construção que se constitui por meio de atos e pensamentos de indivíduos em um tempo e em um espaço historicamente determinados. Destarte,

> É uma ilusão crer que nossa identidade repousa sobre uma entidade única, homogênea, uma essência que constituiria nosso substrato do ser: "não existe identidade 'natural' que nos seria imposta pela força das coisas. Não há senão estratégias identitárias, racionalmente conduzidas por atores identificáveis. Nós não estamos condenados a permanecer reféns desses sortilégios" (Bayard, 1996). (CHARAUDEAU, 2015, p. 17)

Desse modo, a identidade coletiva está relacionada a valores e crenças partilhadas, que podem, por sua vez, sofrer múltiplas influências, dependendo das mais diversas contingências históricas. Ou seja, é no devir que a identidade coletiva se constrói, no cotidiano das trocas simbólicas e das negociações de sentidos.

A identidade coletiva, assim compreendida, pressupõe, portanto, que os indivíduos que a constroem se sintam parte de um grupo. Como compreender o que faz com que nos sintamos pertencentes a um grupo e não a outro? Para resolver essa questão, Charaudeau (2015) se utiliza de um conceito que ele chama de "princípio da *alteridade*". Há como que um jogo entre o igual e o diferente. São, portanto, as semelhanças e dessemelhanças que nos fazem sentir pertencentes a um grupo e não a outro. Para que tal jogo se constitua, o indivíduo precisa construir uma imagem de si e do outro, isto é, uma representação de si e do outro. Segundo Charaudeau (2015), "essas representações evidenciam imaginários coletivos que são produzidos pelos indivíduos que vivem em sociedade, imaginários esses que manifestam, por sua vez, valores por eles compartilhados, nos quais eles se

reconhecem e que constituem sua memória identitária" (CHARAUDEAU, 2015, p. 21).

Para compreender como se dá o processo de construção da identidade sociocultural por meio das escritas da memória no *corpus* da pesquisa - relatos autobiográficos escritos por alunos-, identificamos neles alguns temas ou *eixos semânticos* que, interligados, constroem um perfil identitário: revelam como esses alunos-autores compreendem o mundo e se posicionam na sociedade. Ou seja, tais temas ou eixos temáticos constroem um imaginário social constituído por crenças, valores, modos de percepção do espaço, do tempo e do corpo, ideologias e formas de situar-se no jogo das relações de poder.

Para analisar como esses eixos semânticos se associam e como constroem um imaginário compartilhado socialmente, recorremos aos conceitos de *memória discursiva*, *interdiscurso*,*formação discursiva*e *condições de produção do discurso*, de acordo com os pressupostos da Análise do Discurso de filiação francesa.

Mantendo-se nos limites desse enquadramento teórico, compreendemos a noção de *ethos discursivo* de uma forma diferente daquela compreendida e conceituada por Maingueneau. Nos vários ensaios deste autor, o conceito de *ethos discursivo* relaciona-se com "a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU 2014, p. 220). Em Maingueneau, portanto, este conceito diz respeito aos mecanismos de persuasão. Aqui, entendemos o *ethos discursivo* a partir dos conceitos de *memória discursiva* e *formação discursiva*. Ou seja, compreendemos *ethosdiscursivo* como uma imagem de si que o locutor constrói a partir dos discursos e das ideologias a que este adere, conscientemente ou não, por meio da linguagem.

Destarte, identificamos, na análise dos textos, quatro temas recorrentes, que chamamos aqui, conforme acima exposto, de *eixos semânticos* ou *temáticos*: a nostalgia do espaço rural, algumas vezes em contraposição ou confronto com o espaço urbano; o espaço urbano identificado como o espaço da ascensão social (da "conquista", do "vencer na vida"); o *ser* e o *estar* no mundo, imbricados em campos semânticos relacionados com as ideias de *luta*, *enfrentamento*, *sofrimento*; a ideia de *família*, que, por sua vez, aparece ramificada em dois eixos – avós, mãe, pai e irmãos no passado rural/ marido ou esposa e filhos no espaço urbano. Cabe notar que este último eixo aparece vinculado a campos semânticos que se associam às ideias de *conquista* e *construção* ("construir família").

4,1.1O espaço rural

O espaço rural aparece relacionado a três eixos temáticos: trabalho; brincadeiras de infância; espaço rural em confronto com o espaço urbano.

No exemplo que se segue, o espaço rural está vinculado ao trabalho na roça e ao trato com os animais:

> Eu e meu pai vivemos trabalhando para sustentar nossa Familia. Nós acordávamos cedo: Papai levantava primeiro para Fazer o café e Eu em seguida. Íamos ao curral para tirar o leite e, quando o sol raiava, pegávamos o cavalo e Iamos para a cidade levando o leite.[103] (Anexos, p. 47)

Veja-se, a esse respeito, outro fragmento desse mesmo texto:

> E de lá Fui para o interior de São Paulo onde Eu passei cinco anos trabalhando no corte de cana-de-açúcar e na colheita da laranja passei três longos anos. (Anexos, p. 47)

Fenômeno semelhante ocorre no fragmento que se segue. Note-se o uso da exclamação, como a indicar uma apreciação positiva do que se relata:

> - comecei trabalhar muito cedo, ajudando meu pai na roça e pastorando o gado! (Anexos, p. 39)

Essa apreciação positiva é ainda potencializadapela forma verbal “pastorando”. O verbo “pastorar”, variação de “pastorear”, é derivado do substantivo “pastor”, o qual, ao mesmo tempo em que designa uma profissão, refere-se a um modo de *ser* no mundo, a toda uma construção cultural relacionada com o pastoreio: a produção de artefatos de couro; as vestes; as cantigas de aboio. Veja-se, a esse respeito, a famosa descrição que Euclides da Cunha faz do vaqueiro em *Os Sertões*:

> O seu aspecto recorda, vagamente, à primeira vista, o de guerreiro antigo exausto da refrega. As vestes são uma armadura. Envolto no gibão de couro curtido, de bode ou de vaqueta; apertado no colete também de couro; calçando as perneiras, de couro curtido ainda, muito justas, cosidas às pernas e subindo até as virilhas, articuladas em joelheiras de sola; e resguardados os pés e as mãos pelas luvas e guarda-pés de pele de veado — é como a forma grosseira de um campeador medieval desgarrado em nosso tempo.
> Esta armadura, porém, de um vermelho pardo, como se fosse de bronze flexível, não tem cintilações, não rebrilha ferida pelo sol. É fosca e poenta. Envolve ao combatente de uma batalha sem vitórias...

---

[103] As transcrições aqui apresentadas procuraram ser fiéis (na medida do possível) ao modo como o aluno escreveu. Nos anexos, há digitalizações dos textos originais.

> A sela da montaria, feita por ele mesmo, imita o lombilho rio-grandense, mas é mais curta e cavada, sem os apetrechos luxuosos daquele. São acessórios uma manta de pele de bode, um couro resistente, cobrindo as ancas do animal, peitorais que lhe resguardam o peito, e as joelheiras apresilhadas às juntas.
> Este equipamento do homem e do cavalo talha-se à feição do meio. Vestidos doutro modo não romperiam, incólumes, as caatingas e os pedregais cortantes. (CUNHA, 2002, p. 79-80)

Em outro texto, o trabalho na roça se associa à paisagem e ao modo esta se processa na memória:

> Ainda tenho **vivo** na memória que haviam grandes roçados de meu pai eu ainda era muito criança com idade de cinco anos mas **ainda lembro** que se formava aquele dia tão lindo muito quente (...). [grifos nossos] (Anexos, p. 35)

Às vezes, como nesse fragmento, os espaços do passado resistem como uma ausência que se presentifica, sustentam a memória como as pedras da cidade de que fala Bosi (1979): “haviam grandes roçados de meu pai”. Mas o latifúndio e a agroindústria invadem o espaço dos roçados de milho, da agricultura familiar. Veja-se, a esse respeito, o que afirma Bosi (2003):

> [...] A dominação econômica de uma região sobre outra no interior de um país causa a mesma doença. Age como conquista colonial e militar ao mesmo tempo, destruindo raízes, tornando os nativos estrangeiros em sua própria terra.
> No campo brasileiro, a conquista aparece sob as formas de monocultura e pastagem. O arroz, a soja, a cana provocam tão forte migração de lavradores que se constituem em genocídio pelo número dos que vêm morrendo no caminho para o sul.
> O arrozal em Goiás despojou o pequeno lavrador. Avançando, destruiu sua roça, derrubou a mata, extinguiu a caça e a lenha, secou o olho d’água, invadiu seu cercado de galinhas e criações... Formas de vida incompatíveis com a monotonia exclusiva do arroz. (BOSI, 2003, p. 176)

O espaço rural, portanto, frequentemente se associa ao trabalho. Desde a infância o trabalho ocupou boa parte de suas vidas. Nesse sentido, o trabalho é um componente central na construção identitária, porquanto orienta ações e hábitos. No mais, por ser indicativo de uma profissão, é também indicativo de uma forma de *ser*e de *agir* no mundo. Além disso, representa a inserção do sujeito no mundo social e no jogo das relações de poder. No mais, note-se que o trabalho é muitas vezes associado à infância e às brincadeiras. Sobre essas questões, afirma Bosi (1979):

> O trabalho manual, mecânico, intelectual, ocupou boa parte da vida dos nossos entrevistados. Ele tem, para cada um deles, uma dupla significação: 1) Envolve uma série de movimentos dos corpos penetrando fundamente na vida psicológica. Há o período de adestramento, cheio de exigências e receios; depois, uma longa fase de práticas, que se acaba confundindo com o próprio cotidiano do indivíduo adulto. 2) Simultaneamente com seu caráter corpóreo, subjetivo, o trabalho significa a inserção obrigatória do sujeito no

> sistema de relações econômicas e sociais. Ele é um *emprego*, não só como fonte salarial, mas também como lugar na hierarquia de uma sociedade feita de classes e de grupos de *status*.
>
> Temos, portanto, que atender a essas duas dimensões do trabalho: sua repercussão no campo subjetivo do entrevistado e sua realidade objetiva no interior da estrutura capitalista. Quanto ao primeiro aspecto, pode-se constatar que todos se detêm longamente e com muito gosto na descrição do próprio ofício. Como observa Celestin Freinet, um dos mestres da pedagogia experimental moderna, trabalho e jogo representam, no fundo, o exercício da mesma atividade exploratória do ser humano. (BOSI, 1979, p. 390)

As brincadeiras de infânciaaparecem também associadas a brinquedos rústicos e a hábitos culturais pouco ou nada presentes no espaço urbano. No excerto que se segue, por exemplo, faz-se referência a um tipo de brincadeira próprio do espaço rural:

> Dos meus 10 a 11 anos eu e meus irmãos brincava-mos de burrincas nos cortava-mos a madeira e nos mesmos faziamos a burrincacolocava-mos carvão pra quando rodasse fazer barrulhoair 2 montavam e 1 rodava levava cada queda que chegava a gemer quando levantava-mos montavam novamente chegava a ficar tonto nem equilibrava de pé [...]. (Anexos, p. 35)

Em alguns textos, as brincadeiras de infância se associam ao contato com a família e com a natureza:

> A gente se dívertia bastante no sitío com a familia e tomava banho de açude e subia no pé de manga e de goíaba. (Anexos, p. 53)

Nesses momentos, surgem, carregados de afetividade, os objetos da infância, que são muitas vezes associados à casa, aos hábitos, ao contato com os familiares:

> Também tive o prazer de ter a minha mãe na brincadeira, ela fazia animais de barro vermelho e, quando acabava a brincadeira, guardávamos os bichinhos com muito carinho e isto ficou na memoria. (Anexos, p. 56)

Os objetos, desse modo, conjugam-se com outros elementos na constituição da memória e da identidade. De acordo com Bosi (1979),

> [...] Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. Mais que da ordem e da beleza falam à alma em sua doce língua natal. [...] A ordem desse espaço povoado nos une e nos separa da sociedade: é um elo familiar com sociedades do passado, pode nos defender da atual revivendo-nos outra. Quanto mais votados ao uso cotidiano, mais expressivos são os objetos: os metais se arredondam, se ovalam, os cabos de madeira brilham pelo contato com as mãos, tudo perde as arestas e se abranda. (BOSI, 1979, p. 360)

Se, de um lado, o espaço rural se associa à fixação em um lugar, o roçado e a casa com seus hábitos e objetos, de outro se associa à mobilidade, à mudança

recorrente de residência, às vezes de uma cidade a outra. Essa mobilidadesurge, então, como forma de desenraizamento em que a identidade se esgarça:

> Passei a minha imfância na fazenda Maria Preta. Na epoca eu era muito jovem. E uma imfância monto dificil. Em 1950. mudamos para o povoado chamado de Brejo de Santo Inacio
> Em 1960 mudamos para Picos do Piaui.
> Em 1971. Eu mudei para São Paulo. Aode construi minha familia e a ate hoje. Eu vivo com a familia. depois de 2 anos ceparo da minha mãe e ce mudo. para o Maranhão e vei a faleceu. em 1993 (Anexos, p. 46)

Discurso e memória se esgarçam e surgem como dispersão, fratura. Emerge no texto um *eu* fraturado, feito de rompimentos e rupturas. Segundo Bosi (1979),

> Entre as famílias mais pobres a mobilidade extema impede a sedimentação do passado, perde-se a crônica da família e do indivíduo em seu percurso errante. Eis um dos mais cruéis exercícios da opressão econômica sobre o sujeito: a espoliação das lembranças. (BOSI, 1979, p. 362)

Em um dos textos, as brincadeiras de infância no espaço rural são confrontadas com as brincadeiras infantis no espaço urbano, com uma apreciação positiva daquelas em detrimento destas últimas:

> Na rua em que eu morava havia muito lugar para se divertir, mas não era em cinema, Shopping ou danceterias, era no terreiro onde eu brincava de pula corda, pega-pega, esconde-esconde ou até de escorregar no barranco. (Anexos, p. 54)

Ou seja, dois espaços se confrontam: o rural e o urbano. O discurso da memória age como uma forma de resistência de uma identidade esgarçada que procura reatar os fios soltos. A debreagem enunciativa por meio do pretérito imperfeito “era” marca as fronteiras entre os tempos e as identidades. O discurso reconstrói o passado rural, mas agora ele é só “um retrato na parede”, uma lembrança, uma presença que resiste apenas nos devaneios da recordação. De acordo com Bosi (2003),

> Quando duas culturas se defrontam, não como predador e presa, mas como diferentes formas de existir, uma é para a outra como uma revelação. Mas esta experiência raramente acontece fora dos polos submissão-domínio. A cultura dominada perde os meios materiais de expressar sua originalidade. (BOSI, 2003, p. 175-176)

Enfim, nesses fragmentos textuais, percebe-se a construção de um *ethos* profundamente identificado com o espaço rural. O espaço da memória vai construindo uma identidade sociocultural que se associa a hábitos e formas de compreensão do mundo próprios do espaço rural. Não obstante, as marcas do

presente urbano apontam para um confronto entre dois tempos e duas identidades. O passado resiste agora circunscrito ao espaço da memória.

4.1.2Espaço urbano como espaço da ascensão social

Esse eixo temático aparece geralmente associado a dois campos semânticos: *conquista* e *vencer na vida*. Esses dois campos semânticos reproduzem discursos muito difundidos na cultura urbana: nos meios de comunicação, nas igrejas, na chamada *literatura de autoajuda*. Nesse sentido, o discurso reproduz o *interdiscurso* e se associa a uma determinada *formação discursiva*[104].

Veja-se, a esse respeito, este fragmento de um dos textos que compõe o *corpus* aqui analisado:

> - Aos 17 anos **conquistei** o meu primeiro emprego no qual trabelhei por seis anos, **em 2003 voltei para São Paulo, dessa vez sozinho mais já com emprego certo, onde continuo até hoje!** No mesmo ano conheci minha esposa nos casamos e contruimos à nossa família
> -Hoje tenho 2 filhos um de 8 e outro de 4 anos, **conquistei** minha casa própria, subí de cargo na empresa e luto por uma vida melhor pra mim e pra minha família.
> Pois acredito que podemos **conquistar** muitas coisas quando temos força de vontade. [grifos nossos](Anexos, p. 39)

Note-se que o verbo “conquistar” aparece três vezes no excerto. Valeobservar o uso da exclamação na frase destacada, que pode ser compreendida como indicação de surpresa (*contrariamente ao que seria mais esperado, permaneci no mesmo emprego*) ou de uma apreciação positiva de si mesmo (*continuo até hoje neste emprego porque sou um funcionário esforçado e aplicado*). Esta última forma de compreender o uso da exclamação se associa a outros elementos do texto: às orações “*subí de cargo* na empresa e *luto por uma vida melhor* para mim e para minha família” (grifos nossos) e ao parágrafo final (“Pois acredito que podemos conquistar muitas coisas quando temos força de vontade”). Note-se, com relação às orações destacadas, que elas são conectadas pela conjunção aditiva “e”, a qual, no período em questão, transcende os sentidos de acréscimo ou contigüidade, usualmente atribuídos a esse conector, sugerindo um sentido concessivo que reforça a ideia de esforço: *subi de cargo e, ainda assim, continuo lutando por uma vida melhor* ou *embora eu já tenha subido de cargo, não me dou por satisfeito e continuo lutando por uma vida melhor*. Quanto ao último parágrafo, cabe notar que

[104] Sobre os conceitos de *interdiscurso* e *formação discursiva*, ver ORLANDI, 2001.

ele é marcado por vários aspectos linguísticos que potencializam as ideias de *esforço* e *conquista*: é o único parágrafo antecedido por espaçamento (os outros são antecedidos por travessão); é iniciado pelo conector argumentativo de sentido explicativo “pois”, que parece referir-se a todo o texto (não apenas à oração ou ao período anterior), como se o que é dito no parágrafo explicasse toda a trajetória de vida relatada; o parágrafo é modalizado pela forma verbal “acredito”, indicando que o enunciado é apresentado como uma crença, ou, em outras palavras, como uma forma de compreender o *ser* e o *estar* no mundo. Ademais, todos esses elementos aqui destacados neste último parágrafo reforçam o *ethos* que é construído ao longo de todo o texto, por meio do qual o enunciador se apresenta como um exemplo a ser seguido. Desse modo, embora estejamos utilizando o conceito de *ethos discursivo* em uma acepção diferente da de Maingueneau (conforme acima discutido), nesse caso cabe a concepção deste autor, uma vez que parece evidente a intenção, por parte desse enunciador, de legitimar-se e erigir-se como modelo por meio da imagem que constrói de si: “a prova pelo ethos consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança” (MAINGUENEAU, 2015, p. 13).

Com traços semânticos um pouco distintos, mas também associada à ideia de *conquista*,aparece, no *corpus*, a palavra “oportunidade”:

> E Fui para a capital onde comecei a trabalhar, como Eu tinha porco Estudo fui trabalhar na obra de ajudante de pedreiro Passei um ano e tive uma oportunidade de trabalhar como encanador e passei mais quartro anos e tive outra oportunidade para encarregado de Hidráulica. (Anexos, p. 47)

O espaço urbano, associado aos campos semânticos do *vencer na vida* e da *conquista*, desenraíza e aliena o sujeito, porquanto o aparta das aprendizagens e do universo de referências culturais da infância. Outros espaços e tempos fundam outras semioses. O tempo da colheita e do cuidado com os animais (“pastorando gado”) é agora o tempo da “oportunidade”, dos ofícios que se sucedem (“ajudante de pedreiro”, “encanador”). Tanto a produção em série da indústria quanto os ofícios que se sucedem criam formas de adaptação desenraizadas. Segundo Bosi (2003),

> O migrante vai mergulhar na situação nova da indústria onde o desenraizamento é agudo. Os teóricos da condição operária já descreveram a segregação da classe trabalhadora do resto da humanidade. A própria modalidade da produção em série cria formas de adaptação desenraizadas. A cultura que daí resulta é forçosamente confinada e repetitiva. Falta-lhe seiva e deve ser, por destino, tecnicista, fragmentada, voltada para o efeito imediato. Privada, ao mesmo tempo,observa Simone Weil, de ligação com o concreto do mundo e com o transcendente. (BOSI, 2003, p. 177-178)

Esta maneira de compreender o *ser* e o *estar* no mundo da cidade que aparece em muitos desses textos reproduz determinados discursos muito difundidos nos meios de comunicação e se ancora em uma *formação discursiva* em que trabalho e esforço são associados a ascensão social e acesso a bens de consumo.

4.1.3Luta/enfrentamento/sofrimento

Este eixo temático se associa ao eixo temático analisado anteriormente (da ascensão social e da *conquista*) e se relaciona, sobretudo, com dois aspectos: a morte de familiares, principalmente pais ou avós, e a consequente necessidade de trabalhar para sustentar os irmãos mais novos; a perda da infância ou da adolescência.

Veja-se, como exemplo do primeiro aspecto, este fragmento:

> Mas uma coisa muito triste que marcou minha infância e que também me ensinou a viver, foi a morte do meu pai, ele era um homem forte, trabalhador e amável com minha mãe.
>
> Deste dia pra cá, não sei lembrar dele sem lembrar também do **sofrimento** que passamos e das dificuldades financeiras que **enfrentamos**.[grifos nossos] (Anexos, p. 54)

Essas mesmas ideias de *luta*, *enfrentamento* e *sofrimento* aparecem tambémassociadas, não à morte do pai, mas a sua ausência. E, no exemplo que se segue, associadas ao preconceito:

> Eu ainda era pequena, tinha seis anos, quando comecei a conhecer as **dificuldades**. Eramos em três, minha mãe, meu irmão e eu. Cresci em meio a, **tanto preconceito**, nós não convivíamos com o nossos pais. O pai do meu irmão parecia fugir de nós, já eu nunca soube quem é o meu pai biologico. Mas minha mãe **guerreira lutava** só sem ajuda de nenhum familiar, ela pagava aluguel e trabalhava tanto que, quando chegava em casa já era tarde, pegava nossos cadernos para ver as notas, limpava a casa, e lavava as roupas.[grifos nossos] (Anexos, p. 31)

Nesse caso, o discurso “ecoa” os discursos da discriminação, da segregação, da violência simbólica, construindo, entretanto, um discurso de resistência. A mãe, vítima talvez de todas as formas de discriminação, surge como a “guerreira”. O trabalho da mãe é valorizado porque nega as vozes do preconceito. Veja-se, nesse sentido, o uso do conector de valor consecutivo “tanto que”, que potencializa a imagem da mãe como uma pessoa guerreira e trabalhadora. O discurso da memória funda um discurso de luta, de resistência marcada pelo enfrentamento. A expressão “meu pai biológico” demonstra a frustração e a dor

causadas pelo rompimento dos laços familiares, mas também potencializa a imagem da mãe guerreira, que criou os filhos sem a ajuda do pai. Nesses movimentos, o enunciador reconstrói sua própria imagem por meio da imagem da mãe "guerreira". Essa identidade "guerreira" aparece com maior intensidade neste outro fragmento desse mesmo texto, em versão revisada[105]:

> No caminho da escola do meu irmão para casa, sempre havia uns garotos que jogavam pedras em nós e nos xingavam. Então, eu protegia meu irmão e corria para casa. Às vezes, eu contava para minha mãe, e ela falava que, se nós arrumássemos confusão e se alguém nos batesse na rua, iríamos apanhar dobrado. Parece que ela agia assim porque estava sempre preocupada com as dívidas da casa e com emprego, mas eu ficava chateada e não entendia a atitude dela.
>
> Houve um dia, porém, em que algo mudou. Acordei cedo, arrumei as camas e as mochilas; eu e meu irmão nos vestimos para ir à escola. A rotina parecia a mesma, mas houve uma diferença: no caminho de volta para casa, aqueles meninos estavam lá no mesmo lugar, porém eu não corri, enfrentei, e foi um quebra-pau danado. Quem iria imaginar que aquele seria o último dia de tantas ofensas?! Após a briga, voltamos para casa, mas estávamos com medo: e se a minha mãe soubesse, como reagiria? Eu sentia menos medo que meu irmão, pois pensava que tinha feito o certo. Quando chegamos em casa, minha mãe não estava, peguei meu irmão no colo para dar banho e troquei as roupas dele, subi em um tijolo para esquentar o feijão em um fogão de duas bocas que ficava em cima da pia. Depois de comer o feijão com farinha, lavei a louça e coloquei o meu irmão para dormir. Quando minha mãe chegou, ficou olhando e achou estranho, folheou os nossos cadernos, foi até a pia e lavou a louça novamente, pois eu não sabia lavar direito, tinha apenas sete anos – porém, ela não reclamou e entendeu a minha intenção.
>
> Até que, um dia, uma vizinha falou com minha mãe sobre as brigas – eu estava dentro de casa, quando ouvi o bate-boca. Quando acabou a discussão, minha mãe entrou em casa e me deu uma surra. Eu chorei muito e não entendi, mas quando já tinha passado o susto, ela me chamou para jantar; eu ainda soluçava porque tinha marcas em mim. Aí, ela perguntou:
>
> - Por que você está fazendo isso, brigando com os meninos? Você está parecendo um cachorro sem dono!
>
> Eu respondi:
>
> - Eles jogaram pedras, chamaram o Jonatas de "negrinho sujo" e falaram que a senhora é uma vadia e outros nomes, e me xingaram também. Eu te falei, mas a senhora falou que, se eu apanhasse na rua, ia apanhar em casa também, mas eu não apanhei!
>
> Nessa hora, vi que ela se calou. Ela saiu e foi à casa da vizinha: começaram outro bate-boca. Quando ela voltou para casa, até parecia mais aliviada, porém não deu o braço a torcer, claro!
>
> Os meninos passaram a me chamar de "Maria macho" porque eles passaram a ter medo de mim.

O discurso costura várias vozes que se desdobram em inúmeros volteios enunciativos: a voz do enunciador-narrador; a voz do enunciador-personagem; a voz da mãe; a voz da vizinha; a voz dos meninos. O interdiscurso emerge na superfície do texto por meio do discurso indireto ("chamaram o Jonatas de 'negrinho sujo' e

[105] No final, os textos foram revisados pelos próprios alunos, com orientação do professor, para a composição de um livro.

falaram que a senhora é uma vadia e outros nomes”). O discurso da memória reatualiza o interdiscurso, fazendo emergir as várias vozes que constituem a formação discursiva: os discursos do preconceito e da segregação emergem no discurso atual e se presentificam. O *sempre-já* se converte em *sempre-ainda* (COURTINE, 1981 apud BRANDÃO, 2012). Por meio desses desdobramentos enunciativos e de uma configuração semântica relacionada com as ideias de “luta” e “enfrentamento” (“porém eu não corri, enfrentei”), o enunciador constrói uma identidade associada à imagem da mãe “guerreira”. Note-se que o próprio discurso remete à gênese dessa identidade: “Houve um dia, porém, em que algo mudou”.Esse desdobramento enunciativo é simultâneo ao desdobramento identitário em que duas formações discursivas se imbricam: os discursos da negação e da afirmação da identidade.Ou seja, o interdiscurso aciona duas formações discursivas. De um lado, a assunção da identidade de mulher negra, trabalhadora, guerreira; de outro, a humilhação, a violência simbólica, a aceitação da condição que lhe é imposta. Dessa forma, a dispersão de vozes sociais emerge no texto por meio de desdobramentos enunciativos e se configura como dispersão do próprio sujeito da enunciação. Com efeito, de acordo com Brandão (2012),

> É isso que leva Orlandi e Guimarães (1986) a conceberem o discurso como uma dispersão de textos e o texto como uma dispersão do sujeito. Por texto, enquanto dispersão do sujeito, entenda-se a perda da centralidade de um sujeito uno que passa a ocupar várias posições enunciativas; por discurso, enquanto dispersão de textos, entenda-se a possibilidade de um discurso estar atravessado por várias formações discursivas. (BRANDÃO, 2012, p. 83)

Com relação ao segundo aspecto (perda da infância ou da adolescência), veja-se este excerto:

> Logo depoís, minha mãe morreu e foi muito dolorosa a reação da minlha avó pois ela perdeú. duas filhas. Ela ficou triste porque seus netos fícaram. orfãos muito pequenos. perdíadolescíncía para cuidar dos meus irmãos (Anexos, p. 41)

Como esses fragmentos demonstram, as ideias de *luta/enfrentamento/sofrimento* se associam intrinsecamente à ideia de *conquista*, de tal forma que esses dois eixos temáticos se reforçam mutuamente e são determinantes para a construção de um *ethos* e de uma forma de compreender a realidade, constituindo, dessa forma, uma identidade sociocultural imbricada em um espectro ideológico que associa luta e sofrimento a sobrevivência, ascensão social e

sucesso individual (exatamente assim, em escala ascendente), como ilustra este outro trecho:

> Às vezes lembro, quando eu era criança, não tinha brinquedos e queria muito uma boneca da Estrela e, quando finalmente ganhei, não tive tempo de brincar com ela.
>
> Entretanto, não me arrependo, o importante é que hoje eu estou buscando, através do CIEJA, uma forma de **atingir os meus objetivos, que é fazer o meu sonho se tornar realidade.** [grifos nossos] (Anexo, p. 56)

4.1.4 Família

Como já foi exposto, o eixo temático *família* ramifica-se e aparece como duas vertentes de um mesmo rio: de um lado, pais, avós e irmãos associados ao passado e ao espaço rural; de outro, esposa/marido e filhos associados ao presente e ao espaço urbano. Essa última característica aparece relacionada com a ideia de *construção* ("construir uma família).

Como ilustração da primeira vertente, tome-se como exemplo o trecho que se segue:

> Filho de Familía Pobre, meu pai e minha Mãe trabalhavam na lavoura para criar meus quartro irmão, Nós fomos criados em um sitio chamado Jácaré, onde nós Brincávamos com meus irmão. (Anexo, p. 47)

Esse mesmo tema aparece neste outro fragmento:

> R. R. M. fui criado pelos meus avós e meus pais em um povado chamado de Jenipapo que passou a chamado de Itainopolis. (Anexos, p. 46)

A outra vertente aparece neste exemplo:

> Em 1971. Eu mudei para São Paulo. Aode**construi minha familia** e a ate hoje. Eu vivo com a familia. [grifos nossos] (Anexos, p. 46)

Neste outro trecho, de um texto já comentado, a ideia de "construir uma família" se vincula às ideias de *luta* e de*conquista*:

> - Aos 17 anos conquistei o meu primeiro emprego no qual trabelhei por seis anos, em 2003 voltei para São Paulo, dessa vez sozinho mais já com emprego certo, onde continuo até hoje! No mesmo ano conheci minha esposa nos casamos e contruimos à nossa família
> -Hoje tenho 2 filhos um de 8 e outro de 4 anos, conquistei minha casa própria, subí de cargo na empresa e luto por uma vida melhor pra mim e pra minha família. (Anexos, p. 39)

4.1.5Associação dos eixos temáticos e construção da identidade

Como esse último exemplo demonstra, os quatro eixos temáticos aqui descritos se imbricam, um potencializa o outro e, intrinsecamente associados, ancoram-se em uma determinada formação discursiva, construindo um *ethos discursivo* e uma identidade sociocultural associadosàs seguintes ideias, assim dispostas e relacionadas: espaço rural → sofrimento → perda → migração → espaço urbano → luta → esforço → conquista → ascensão social. Nesse sentido, memória e interdiscurso se associam na construção de uma memória coletiva e, por extensão, de uma identidade sociocultural. Essa maneira de ver e de entender o mundo, como se pôde constatar, está também associada à busca da escolaridade e do conhecimento formal. Ocorre, portanto, um processo de *desenraizamento*, no qual se inserem a escola e a cultura letrada. Não obstante, e aí reside a importância da escrita da memória como prática escolar de letramento, o resgate das brincadeiras da infância e dos hábitos e costumes do espaço rural inverte a lógica desse processo e promove o *reenraizamento*. Nesse processo, cultura oral e cultura letrada se entrecruzam e se associam por meio do discurso da memória.

Tal processo, como se pôde constatar, não é, entretanto, linear. É um processo feito de rupturas, rompimentos, dispersão, opacidade. Memória é discurso e este é feito de caminhos e descaminhos, com profundas consequências no que diz respeito à construção identitária. Se esse fenômeno é próprio da linguagem, como afirmam os pressupostos da Análise do Discurso, ele também tem suas raízes no choque cultural. Quando o sujeito migra do meio rural, cujas formas de apreensão da realidade são mediadas pela modalidade oral da língua, para o meio urbano, cujas formas de apreensão da realidade, ao contrário, são predominantemente mediadas pela modalidade escrita, alteram-se os processos de significação, de apreensão de tempos e de espaços. O sujeito passa, então, por um processo de adaptação feito de cisões e de fraturas. Esse processo tem profundas consequências no que diz respeito ao letramento e à escolarização desse sujeito. Evidentemente, ele já vem de um ambiente social que não é totalmente ágrafo. Certamente ele já teve algum contato com a palavra escrita, ainda que por via indireta. São os *graus de letramento* de que fala Tfouni (2010). Não obstante, nesse universo, a palavra escrita está circunscrita a alguns espaços: a escola, a administração pública e os cartórios ficam distantes do roçado. No cotidiano, as trocas sociais são mediadas pela modalidade oral da língua. Inserido em um meio

letrado, os dois sistemas de apreensão da realidade passam a conviver, em um jogo que nem sempre se conjuga com as práticas letradas com as quais ele vai ter de conviver no meio escolar.

4.2Escritas da memória e a aquisição de habilidades de escrita

A aquisição de habilidades de leitura e de escrita constitui um processo longo que se estende ao longo da vida. Daí o que Soares (2014) chamou de “níveis de letramento”, uma vez que tanto a escrita quanto a leitura envolvem uma grande variedade de habilidades.Dessa forma, os objetivos almejados pela sequência didática aqui estudada não foram os mesmos para todos os alunos, porquanto eles se encontram em etapas distintas do processo de aquisição de habilidades de escrita e de leitura.

Embora persistam inúmeros problemas de escrita, houve avanços, como a comparação de textos escritos pelos mesmos alunos em momentos diferentes do processo ensino-aprendizagem aqui abordado irá demonstrar. Para analisar esses avanços, faremos o seguinte percurso: serão analisados os textos iniciais e a reescrita de três alunos. Dessa forma, será realizada uma análise comparativa do texto inicial e da reescrita. Os textos iniciais foram escritos bem antes (aula 5) da atividade de reescrita(aulas 13, 14 e 15). Assim se fez para que se pudesse ter uma dimensão dos avanços ocorridos no transcorrer da sequência didática. Entre a escrita e a reescrita do texto, houve, como já foram descritas, várias atividades de produção textual. As atividades de reescrita foram acompanhadas e orientadas pelo professor. Durante tais atividades, os alunos utilizaram dicionários e muitas vezes uns auxiliaram os outros. O professor fazia correções indicativas (sem apresentar soluções) a lápis ou simplesmente fazia sugestões oralmente, questionava o sentido de frases ou palavras, pedia aos alunos que explicassem determinadas sequências. Esse processo foi realizado de modo a respeitar a autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem e de acordo com o nível de aquisição de habilidades de escrita de cada um. Portanto, evitou-se, de um lado, o excesso de intervenções no texto do aluno e, de outro, a correção resolutiva[106].

[106] Sobre os modos de correção de textos na escola, ver RUIZ (2001).

4.2.1Análise dos textos

Os textos que transcrevemos a seguir foram escritos por uma aluna que se encontra em uma etapa intermediária[107] de aquisição da escrita:

Texto inicial

Minha cidade e muito boa.
A minha casa era de taipa.
A minha infância foi muito boa.
Meu paí era agricultor,
a sua vida toda trabalhando.
morava em pova a do pequeno.
Era muito bomcom 10 Anos, eu fui trabanhar. Eu tinha irmãos.
E muito mais
(Anexos, p. 40)

Reescrita

A hístoria da mínha vida

Meu pai era agricultor, ele trabalhava na lavoura para sustentar a famílía, que e ramuito grande. Minha mãee não sebia o que fazer. Logo depoís, minha mãe morreu e foi muito dolorosa a reação da minlha avó pois ela perdeú. duas filhas. Ela ficou triste porque seus netos fícaram. orfãos muito pequenos. perdiadolescíncía para cuidar dos meus irmãos

(Anexos, p. 41)

A aluna demonstrou, no texto inicial, não saber ainda organizar o texto na forma de prosa e em parágrafos. As frases são breves e há problemas ortográficos como o acento em “pai”, a falta do acento em “e” (verbo “ser”, na primeira linha), a

[107] Ver nota 102.

segmentação e troca da letra em “pova a do”, a junção de duas palavras em “bomcom”, a troca do “lh” pelo “nh”, a falta da inicial maiúscula em “morava” e a falta do ponto no final. No primeiro período, a folha em que ela escreveu tem marca de borracha e dá para perceber que inicialmente ela havia escrito “era”. Isso indica que ela ficou em dúvida entre usar o passado ou o presente; na continuação, ela se decidiu pelo passado. Note-se que a dúvida da aluna se refere ao fato de que, na frase, ela faz um juízo de valor que ainda vale para o presente. Só depois ela se refere de fato ao passado e, por isso, todos os outros verbos estão nesse tempo verbal. Nota-se no texto que ela tentou descrever e narrar. Quanto à descrição, vejam-se os verbos de estado no pretérito imperfeito (“a minha casa era de taipa; o meu pai era agricultor, a vida toda trabalhando) e o verbo nocional no pretérito imperfeito (“eu tinha irmãos”). Quanto à narração, veja-se a frase “eu fui trabalhar”. Certamente, ela tentou tomar como modelo os textos que foram lidos em aula, mas encontrou grande dificuldade por não ter ainda desenvolvido as habilidades necessárias para escrever um texto mais longo e organizado.

Com relação à reescrita, chamam a atenção, inicialmente, a presença de título e a apresentação gráfica do texto em forma de prosa. No mais, o texto apresenta estruturas sintáticas relativamente mais complexas, com duas sequências argumentativas de cunho explicativo, que se processam por meio dos conectores argumentativos de valor explicativo “pois” e “porque”. Interessante notar que o primeiro período é descritivo, com dois verbos de ligação e um verbo nocional no pretérito imperfeito. O período subsequente ainda é descritivo, como indica a presença do verbo “saber” no pretérito imperfeito. O restante do texto, não obstante as duas sequências argumentativas, é predominantemente narrativo, inclusive com o uso do marcador de sequencialidade temporal “logo depois”. No mais, os problemas ortográficos apresentados no texto inicial permanecem. Embora esteja longe de ter apresentado a competência textual que esperávamos, houve avanços, como atestam a construção de estruturas sintáticas mais complexas e a apresentação gráfica do texto. Ademais, é necessário mencionar que, no início do ano, essa aluna mal conseguia escrever uma linha sem a ajuda do professor ou de um colega. Ela era o que, no meio escolar, se convencionou chamar de “copista”: o aluno que não consegue escrever autonomamente e que copia o conteúdo da lousa ou do livro sem compreender o que está copiando. Isso demonstra que o trabalho

constante com leitura e escrita pode ser produtivo, pode ter efeitos positivos. Motivá-la a perder o medo e a escrever de forma autônoma já foi uma vitória.

Analisemos agora os textos de outro aluno. Trata-se do aluno mais velho da sala. É desenvolto na oralidade: exerce a função de líder sindical e gosta de conversar sobre política. Quanto à escrita, entretanto, demonstrou dificuldade. Os textos escritos por ele no início do ano eram incompreensíveis, com estruturas sintáticas incompletas, sem paragrafação e sem pontuação. Seu texto inicialapresentado a seguir manteve essas características, mas com uma diferença substancial, se comparado com os textos escritos no começo do ano: é mais compreensível. Na reescrita, o texto está organizado em parágrafos, está mais claro e há várias hipóteses equivocadas de pontuação (esse processo metacognitivo demonstra que ele está começando a compreender como se pontua um texto). Quanto à ortografia, entretanto, não houve avanços consideráveis. Vejamos os textos:

Texto inicial

Eu R. R. M.[108]

Fui criado pelo meos avós e meos pais em um povoado chamado de Jenipapo que passou a ser chamado de Itainópolis em 1954 passou a cidade meu pai chamava R. M. de S. e a minha mãe chamava M. A. M. passei a minha imfância na fazenda Morro do Capim que passou a cerchmadoLogoa dos Cavalos na fazenda Maria Preta ainda naquela segunda feira dia 14 de março depois de ter passado quase todo aquele dia em Itainópolis no final da tarde voltei a Lagoa dos Cavalos. Dali em estaria indo ao Morro do Capim estaria indo ao Morro do Capim na fazenda Maria Preta na terça feira dia 15 de março conforme já disse ao descriçoes sobre minha terra minha gente minha vida eu nasci no Morro do Capim na fazenda Maria Preta município de Itainopolis em 1950 meus pais foram embora para o povoado chamado Brejo de Santo Inacio 1960 monmo para Picos do Piaui em 1971 São Paulo onde eu construi minha familia que depos passou a ser chando

(Anexos, p. 45)

[108] Os nomes dos alunos-autores foram identificados aqui pelas iniciais seguidas de pontos. Nas fotocópias dos textos originais, constantes nos Anexos, seus nomes foram cobertos por tarjas brancas. O mesmo ocorreu com nomes de outras pessoas, como os de seus pais.

Reescrita

R. R. M. fui criado pelos meus avós e meus pais em um povado chamado de Jenipapo que passou a chamado de Itainopolis. Em 1954 meu pai chamava R. M. de S. e a minha mãe chamava M. A. M.

Passei a minha imfância na fazenda Maria Preta. Na epoca eu era muito jovem. E uma imfânciamontodificil. Em 1950. mudamos para o povoado chamado de Brejo de Santo Inacio

Em 1960 mudamos para Picos do Piaui.

Em 1971. Eu mudei para São Paulo. Aodeconstrui minha familia e a ate hoje. Eu vivo com a familia. depois de 2 anos ceparo da minha mãe e ce mudo. para o Maranhão e vei a faleceu. em 1993

(Anexos, p. 46)

Surpreende, em uma primeira leitura dos textos, a memória do aluno, que é capaz de lembrar-se de datas e até de dias da semana em que ocorreram determinados eventos. Talvez isso se deva ao fato de o aluno ter construído seu conhecimento de mundo por meio da cultura oral. Note-se que, no texto inicial, não é possível saber se a construção que encabeça o texto ("Eu R. R. M.") é o título, uma vez que ele complementa a frase na linha subsequente e, além disso, não há alinhamento na margem direita (veja-se a fotocópia do manuscrito nos anexos). Além da organização gráfica em parágrafos, chamam a atenção, na reescrita, a supressão das repetições e a maior clareza do texto. Tanto o texto inicial quanto a reescrita apresentam uma espécie de relatório dos lugares em que o narrador morou. É interessante notar os vários marcadores de sequencialidade temporal, constituídos pela preposição "em" seguida do ano em que ocorreram os fatos, além dos marcadores "na época" e "depois de dois anos". Esses marcadores tornam o texto mais coeso e dão uma certa coerência aos fatos narrados. É relevante ainda observar o modo de organização do segundo parágrafo da reescrita: com um

período inicial em que se apresenta a fazenda onde o narrador viveu uma época de sua vida; dois períodos descritivos em que se apresenta como era a vida nessa fazenda; e uma sequência narrativa em que se apresenta o ano em que a família deixou este local e se mudou para outro.Esse modo de organização, ausente no texto inicial, demonstra que o aluno adquiriu, durante o processo ensino-aprendizagem, certas habilidades de escrita que o tornaram apto a organizar as informações com mais clareza. Observe-se, por fim, que ele tem dificuldade para usar a pontuação de modo adequado, segmentando a estrutura sintática dos períodos com pontos[109].

Vejamos, por fim, os textos de um terceiro aluno:

Texto inicial

A Historia de um trabalhandor

Eu, J. D. S., filho f. R. da S.[110] nasci no sertão da Baia numa cidadinha chamada Riacho de Santana BA.

Filho de familía pobre, a onde meu pai e minha mãe trabalhava na lavoura para criar Eu e meus quartro irmão, a onde nos fomuscriardo no sitio chamado Jácaré, onde nos Brincava com meu irmão quando Eu o mais velho dos Homem começava a trabalha a partir dos dez ano, porque quando tinha uns sete anos sonfli bule na Escola ai Estão resvelvi trabalha na roça mais o meu pai.

Ande eu e meu pai vivia trabalhando para sustenta nossa familia nós acordava cendopapái levantava primeiro para fazer o café e Eu encenginda para e a o cural Para tira O leite, é quando sol saia pegavam o cavalo e ia para ria para a cidade levalando o leite assi foi até meus 14 anos.

Estão resolvir e embora para minas gerais a onde passei três anos, a onde voltei a Escola, ate termina a 4ª serie.

É dilar foi para O interior de São Paulo a onde Eu passei cinco anos trabalhando no conte de açucalar e na laranja a onde dilár foi para capital onde comecei a trabalha. Como Eu tinha poço Estudo foi para OBra a onde Eu comecei a

---

[109] Em textos posteriores, após uma aula em que se abordou o uso da pontuação, o aluno passou por um processo curioso: primeiro evitou qualquer pontuação; depois começou a utilizar os pontos com maior adequação.

[110] O aluno escreveu o nome do seu pai. Transcrevemos aqui apenas as iniciais do nome. Note-se que ele não usou maiúscula para iniciar o primeiro nome.

trabalha de sevente de obra passei um anos de sevente e ai dero uma auportunidade de encanador passei quatro anos de encanador E daí passei para encarregador de Hidraulica.

É quando Eu chegei ou trista anos comecei a namora com uma moça do enterior de São paulo. Casei com Ela. É tive duas filhas com Ela e vivimos ate Hoje. (Anexos, p. 49-50)

Reescrita

A Historia de um trabalhandor

Eu, J. D. S., nasci no sertão da Bahia numa cidadezinha chamada Riacho de Santana BA.

Filho de Familía Pobre, meu pai e minha Mãe trabalhavam na lavoura para criar meus quartro irmão, Nós fomos criados em um sitio chamado Jácaré, onde nós Brincávamos com meus irmão.

Quando Eu. O mas velho dos Homens, começava a trabalhar a partir dos dez anos, porque quando, tinha uns sete anos sofri BULLYING na Escola. Então resvolvi trabalhar na roça com o meu pai.

Eu e meu pai vivemos trabalhando para sustentar nossa Familia. Nós acordávamos cedo: Papai levantava primeiro para Fazer o café e Eu em seguida. Íamos ao curral para tirar o leite e, quando o sol raiava, pegávamos o cavalo e Iamos para a cidade levando o leite. Assim Foi até meus 14 anos.

Então resolvi ir embora para Minas Gerais, onde passei três anos, voltei a Escola, até terminei a 4ª serie.

E de lá Fui para o interior de São Paulo onde Eu passei cinco anos trabalhando no corte de cana-de-açúcar e na colheita da laranja passei três longos anos.

E Fui para a capital onde comecei a trabalhar, como Eu tinha porco Estudo fui trabalhar na obra de ajudante de pedreiro Passei um ano e tive uma oportunidade de trabalhar como encanador e passei mais quartro anos e tive outra oportunidade para encarregado de Hidráulica.

Quando chegeui aos trista anos, comecei a namorar com uma moça do enterior de São Paulo, casei com Ela, tivemos duas filhas e vivimos juntos até Hoje.[111](Anexos, p. 47-48)

Esse aluno demonstra estar em uma etapa mais avançada de aquisição da escrita e da competência textual, se comparado com os autores dos textos estudados anteriormente. Além de mais longo, seu texto apresenta um maior número de informações, organizadas em uma sequência lógica. Note-se também que ele possui boa noção de paragrafação. Veja-se ainda o uso de marcadores temporais, que tornam o texto coeso: a conjunção temporal "quando", utilizada várias vezes ao longo do texto; "então", no início do quinto parágrafo; "até hoje" (no final do texto). Há ainda outros recursos coesivos bem utilizados: o uso do advérbio "lá", no sexto parágrafo, referindo-se a Minas Gerais; o uso do pronome "ela", no último parágrafo, referindo-se a "moça do interior"; o advérbio "assim", que se refere ao conteúdo de todo o quarto parágrafo. Embora ocorram vírgulas e pontos indevidos, o texto apresenta algumas boas hipóteses quanto à pontuação. Note-se, a esse respeito, o uso dos dois pontos, no quarto parágrafo. Ainda com relação à pontuação, veja-se o aposto corretamente isolado no terceiro parágrafo, embora o aluno tenha usado ponto no lugar da vírgula. Interessante também observar a topicalização no segundo parágrafo, que põe na entrada do período o sintagma nominal apositivo "filho de família pobre", colocando em destaque uma informação que é compreendida, pelo enunciador, como relevante. Cabe ainda destacar que, na reescrita, houve um avanço substancial no que se refere à ortografia e à organização sintática dos períodos. Atente-se ao fato de que o aluno pesquisou como se escreve a palavra *bullying*, grafada em caixa alta na reescrita. Enfim, a análise comparativa dos dois textos demonstra que houve avanços, sobretudo no que diz respeito ao modo de organizar os períodos.

Percebe-se, a partir da análise desses textos, que os alunos avançaram. Tanto na primeira produção quanto na reescrita, procurou-se respeitar a autonomia do aluno, de tal maneira que os avanços fossem resultantes de sua reflexão sobre a língua. De alguma forma, foi o que ocorreu. Os alunos refletiram sobre a pontuação,

---

[111] Note-se que o aluno utiliza algumas iniciais maiúsculas indevidas, o que ocorre com maior frequência com relação às letras "f", "b", "e", "p" e "o": observe-se, na digitalização do texto original manuscrito, que essas mesmas letras têm outra grafia no interior das palavras. Depois de tratar essa questão em sala de aula, este mesmo aluno começou a utilizar as iniciais maiúsculas de modo adequado.

a disposição gráfica do texto, a paragrafação, a conexão dos fatos apresentados, a estrutura das frases, a ortografia. Não obstante, são alunos que tiveram pouco contato com a palavra escrita, portanto são ainda iniciantes nesse longo caminho do letramento, que se estende por toda a vida.Desse modo, o professor deve respeitar os modos de aprender de cada aluno, seus conhecimentos, o processo de aprendizagem de cada um, evitando uma visão homogeneizante, que é excludente e desconsidera as capacidades individuais.

Por outro lado, os textos apresentados demonstram que o maior problema dos alunos diz respeito à compreensão de que as modalidades escrita e oral da língua são diferentes em vários aspectos. No geral, eles compreendem a língua escrita como um espelho da língua oral.Nesse sentido, a maior dificuldade desses alunos é adaptar-se a uma forma de organizar o pensamento de que eles ainda não se apropriaram.Esse problema pode ser detectado com relação a pelo menos quatro aspectos que distinguem as duas modalidades. Em primeiro lugar, pelo fato de a escrita ser, segundo Vigotski (2000), um simbolismo de segunda ordem, pois as palavras escritas são símbolos das palavras faladas. Ou seja, supõe uma série de associações e relações entre sons e formas gráficas, o que, por sua vez, exige um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos. Além disso, a escrita requer um distanciamento da experiência imediata, isto é, aquele que escreve deve “imaginar” os dados contextuais, que frequentemente não aparecem na fala, mas precisam, de alguma forma, aparecer na escrita. No mais, na escrita estão ausentes os aspectos corporais que acompanham a fala e a ela se somam na construção dos sentidos: os gestos, as expressões faciais, o modo de olhar, o tom de voz, a entonação, a forma de modular as frases etc. Por fim, a escrita exige uma série de convenções no que diz respeito à disposição gráfica do texto (paragrafação; pontuação; uso de iniciais maiúsculas etc.).

A apropriação da escrita requer, portanto, além de exercícios constantes de diversos tipos, o uso frequente da escrita em situações e práticas cotidianas. A dificuldade de se apropriar dos mecanismos da escrita com alguma desenvoltura se deve, portanto, ao pouco tempo de escolaridade e à pouca prática de escrita e de leitura no cotidiano. Isso fica claro ao se observar que os alunos mais proficientes são aqueles que se utilizam de alguma forma de escrita em suas profissões.Dessa forma, a escola deve investir na produção de textos situados e na leitura cotidiana dos mais variados gêneros. Daí a importância da estratégia do ensino de língua

vernácula por meio dos gêneros. Constata-se também a relevância de se trabalhar com projetos que envolvam a produção de textos em situações reais de uso, tal como sugerido por Kleiman (2006). Essas conclusões revelam, ademais, que projetos como os de “roda de leitura” podem ser muito produtivos, uma vez que eles envolvem leitura e discussão, o que permite a reflexão crítica e a réplica ativa. Esse tipo de projeto voltado à leitura de textos literários tem apresentado bons resultados. A própria experiência aqui relatada, em que os alunos leram capítulos do romance *Menino de engenho*, demonstra o acerto desse tipo de prática escolar.

4.2.2 Análise dos textos quanto à aprendizagem e à apropriação do gênero

Compreendemos, conforme já foi discutido, o “relato autobiográfico” como um texto relativamente curto, predominantemente narrativo, no qual podem ocorrer outros tipos de sequências textuais, sobretudo as descritivas e as dialogais, em que o autor narra, em primeira pessoa, um evento ou uma sequência de eventos ocorridos em sua vida. Supõe-se, portanto, como elementos essenciais do gênero o uso da primeira pessoa, o predomínio de sequências narrativas, podendo ou não haver sequências descritivas e dialogais. No mais, o texto deve gerar um horizonte de expectativa no leitor de modo a levá-lo a acreditar que lê eventos efetivamente vividos pelo narrador.

Do ponto de vista das sequências narrativas e descritivas, sua presença foi generalizada nos textos produzidos pelos alunos, embora em alguns textos, sobretudo naqueles produzidos por alunos com menor proficiência na escrita, isso tenha ocorrido de forma apenas indiciária, conforme foi demonstrado no primeiro texto analisado na seção anterior. Quanto às sequências dialogais, isso ocorreu em apenas dois textos, mas com problemas, sobretudo com relação à pontuação (uso de dois pontos e travessão), o que demonstra que a questão deveria ter sido trabalhada durante mais tempo. Isso talvez tenha ocorrido porque a primeira produção aconteceu antes da aula sobre essas sequências. Dado o nível de proficiência dos alunos, uma aula é muito pouco. Quanto ao foco narrativo, todos os textos foram escritos em primeira pessoa e todos pareciam efetivamente tratar de fatos relativos à vida do autor.

No que diz respeito à estrutura geral do texto e aos aspectos estilísticos, propusemos certa flexibilidade com relação ao modelo prototípico do gênero, conforme já foi aqui discutido, de tal forma que ele tivesse um tratamento literário. Por isso, utilizamos dois modelos: os relatos autobiográficos prototípicos (uma autobiografia do poeta Patativa do Assaré e dois relatos escritos por alunos de EJA) e os capítulos iniciais do romance *Menino de engenho*. Sabíamos, antecipadamente, que a maioria dos alunos seguiria o modelo prototípico, dado o nível de proficiência em escrita da turma. Não obstante, o objetivo era que todos conseguissem escrever textos que ultrapassassem a rigidez do modelo. Esse objetivo foi alcançado parcialmente. A grande maioria dos textos seguiu o modelo prototípico, começando, com poucas variações, da seguinte forma: “Meu nome é X e eu nasci em X data na cidade ou estado X”; em seguida, a apresentação de fatos da vida do narrador dispostos em ordem cronológica. Alguns, entretanto, apresentaram fatos e lugares da infância, sem a narração, em ordem cronológica, de fatos posteriores, mantendo, dessa maneira, apenas algumas características do modelo, como o início “meu nome é...” ou “nasci em...”. Três alunos[112] escreveram textos com traços mais claros de autoria. Nesses três casos, os textos alternam sequências narrativas com sequências em que o narrador questiona os fatos, reflete, emite opiniões sobre os eventos narrados, discorre sobre os sentimentos causados pelas situações apresentadas.

Conclui-se, portanto, que, com relação ao modelo prototípico, os alunos se apropriaram do gênero satisfatoriamente. Isso é significativo porque a apropriação do modelo permitiu que alunos com pouca proficiência na escrita avançassem substancialmente. Alguns desses alunos sequer escreviam pequenas frases no início do processo ensino-aprendizagem aqui descrito. Também foi significativo o fato de que os alunos mais proficientes tenham apresentado traços mais claros de autoria e tenham dado um tratamento estilístico e composicional mais “solto” do modelo. Esses aspectos demonstram a pertinência do ensino de gêneros por meio de atividades sistematizadas que envolvem a produção de textos situados. Nesse caso, os alunos se sentiram motivados porque perceberam que suas trajetórias de vida e suas experiências, transformadas em texto escrito, poderiam ser lidas por outras pessoas e servir como exemplo ou como documento de uma época, de uma

[112] Ver p. 31 a 34 e p. 35 a 38 dos Anexos, v. 2 desta dissertação, além do texto que estudaremos a seguir.

sociedade. Ou seja, a atividade de escrita tinha um significado para eles: era uma forma de se sentir presente no mundo.

4.3 Escrita da memória e autoria

Um dos objetivos da aplicação da sequência didática aqui analisada era que os alunos se constituíssem sujeitos-autores de seus textos, ou seja, que eles adquirissem habilidades de escrita que lhes permitissem *ser* e *agir* por meio da linguagem. De alguma forma, foi o que ocorreu ao longo do processo ensino-aprendizagem aqui descrito. Quando o aluno reorganiza seu texto, tornando-o mais claro, quando dispõe em parágrafos um texto anteriormente disposto em um único bloco, quando acrescenta informações e suprime outras, quando acrescenta conectores argumentativos, quando substitui uma palavra por outra, quando altera a pontuação, como demonstramos acima na análise das reescritas de três alunos, ele está *agindo* e *sendo* por meio da linguagem, está se constituindo um sujeito-autor. O mesmo ocorre quando ele parte de um modelo e o adapta a sua realidade e a suas necessidades. Mesmo quando ele segue esse modelo à risca, ele está refletindo sobre a língua. De uma forma ou de outra, o aluno está, de acordo com os pressupostos de Tfouni (2005, 2010), procurando organizar a dispersão do discurso.

Apresentamos a seguir um texto produzido por uma aluna no contexto do processo de ensino-aprendizagem a que nos referimos, no qual podemos vislumbrar alguns traços de autoria, uma vez que ele transcende o modelo arquetípico do gênero e nele o enunciador aciona outras vozes e se posiciona com relação ao que diz e ao que os outros dizem (POSSENTI, 2002). Cabe notar que, diferentemente de outros textos que compõem o *corpus* aqui analisado, em que o locutor se limita a relatar eventos de sua vida em uma ordem cronológica, neste texto, o enunciador/narrador em 1ª pessoa se apresenta inteiro, revelando sentimentos e refletindo sobre eles como se estivesse escrevendo um diário íntimo. Nesse movimento, o enunciador vasculha a memória, relaciona o passado com o presente, questiona-se, revela sentimentos contraditórios, reaviva imagens e sensações há muito esquecidas, reflete sobre seus sonhos e frustrações. Há, portanto, um movimento em dois sentidos: de aproximação e de distanciamento com relação aos fatos narrados e mesmo com relação a sua própria escrita. Esse duplo movimento

instaura um jogo semelhante ao proposto por Tfouni (2005, 2010), entre o sujeito do enunciado e o autor. Nesse movimento, várias vozes se entrecruzam: a do autor-sujeito da escrita e a do autor-sujeito do enunciado; a do presente e a do passado. Vejamos o texto:

Só Lembranças e nada mais

Eu nasci em 1975 em uma cidade chamada Escada. Minha mãe me deu à luz em casa e cresci em um bairro em que havia muitas crianças da mesma idade.

Na rua em que eu morava havia muito lugar para se divertir, mas não era em cinema, Shopping ou danceterias, era no terreiro onde eu brincava de pula corda, pega-pega, esconde-esconde ou até de escorregar no barranco.

Eu tive uma infância maravilhosa, amava comer as frutas que tinha no quintal da minha casa, pegava água no poço e tirava leite das cabras para o café da manhã.

Sinto saudades daquele tempo, eu era feliz e não sabia, mas lá eu recebi as informações que preciso para viver, que foi a educação que minha mãe me deu.

E o fato de ir para a escola, isto foi fundamental para ampliar os meus conhecimentos.

Mas uma coisa muito triste que marcou minha infância e que também me ensinou a viver, foi a morte do meu pai, ele era um homem forte, trabalhador e amável com minha mãe.

Deste dia pra cá, não sei lembrar dele sem lembrar também do sofrimento que passamos e das dificuldades financeiras que enfrentamos.

Mas tudo isto serviu de aprendizado.

Meu irmão, com 15 anos, foi trabalhar em uma tecelagem.

Eu, com 13, fui trabalhar em casa de familia e minha irmã caçula, 2 anos depois, foi trabalhar em uma granja.

Todos aprendemos uma profissão, aprendemos a encarar todas as situações e hoje eu posso passar as minhas experiências para meus filhos.

Às vezes lembro, quando eu era criança, não tinha brinquedos e queria muito uma boneca da Estrela e, quando finalmente ganhei, não tive tempo de brincar

com ela.

Entretanto, não me arrependo, o importante é que hoje eu estou buscando, através doCIEJA, uma forma de atingir os meus objetivos, que é fazer o meu sonho se tornar realidade.

Quando criança, imaginava como seria a minha vida adulta, tinha medo de pensar, mas era inevitável porque sempre ouvia os comentarios sobre a meninas da minha idade que se perdiam.

Esta palavra me dava arrepios.

Finalmente, quando cheguei à adolescência, passei por uma situação difícil.

A falta de informação, a ignorância da parte da minha mãe, e um pouco do incentivo de terceiros, me levou a conhecer mais cedo a vida adulta.

Fui mãe com apenas 15 anos e então pensei: e agora, como vou me sair desta? Que atitudes vou tomar?

Tinha medo de continuar sendo tratada como criança, por isso eu fui tão submissa ao meu companheiro.

Antes que meu filho completasse 2 meses de idade, eu vim morar aqui nesta cidade linda que é São paulo e aqui tantas coisas aconteceram, foi tanto sofrimento que não lembrava mais de me preocupar de como seria a minha fase adulta.

Às vezes, quando estou com saudade da minha família, eu lembro de minha infância.

Outro dia lembrei que, junto a minha irmã, brincavamos de fazer comida com as plantas.

As bonecas eram espigas de milho ainda com cabelos e ficavamos encantadas com os diferentes tipos que achavamos.

Também tive o prazer de ter a minha mãe na brincadeira, ela fazia animais de barro vermelho e, quando acabava a brincadeira, guardávamos os bichinhos com muito carinho e isto ficou na memoria.

Amava correr no pasto enquanto as cabras se alimentavam e de subir no pé de carambola.

Estas lembranças me vêm à mente trazendo junto a saudade e me fazendo pensar que eu queria voltar no tempo e consertar o passado, mas não tem o que fazer, então me preparo, o jeito é viver.

Viver um dia de cada vez, viver com firmeza, fazendo o que sei: Que é amar a vida, amar o próximo, a natureza; amar a Deus com certeza, com fé e esperânça,

como se fosse ainda uma criança.

Esta sou eu. Meu nome é Adriana, moro há 20 anos em São Paulo.

Sou casada, tenho 3filhos e sou feliz.

(Anexos, p. 54-57)

O traço de autoria já se apresenta no título ("Lembranças e nada mais"), o qual antecipa certa melancolia que vai se fazer presente em quase todo o texto. O tom reflexivo e questionador, de que todo o texto vai se revestir, surge no segundo e no terceiro parágrafos, em que o enunciador/narrador questiona e redimensiona o presente a partir de lembranças da infância no meio rural:

> Na rua em que eu morava havia muito lugar para se divertir, mas não era em cinema, Shopping ou danceterias, era no terreiro onde eu brincava de pula corda, pega-pega, esconde-esconde ou até de escorregar no barranco.
>
> Eu tive uma infância maravilhosa, amava comer as frutas que tinha no quintal da minha casa, pegava água no poço e tirava leite das cabras para o café da manhã.

Com efeito, há, nessa sequência, vários recursos linguísticos que potencializam a reflexão acerca do presente, a partir de dados do passado: o conector argumentativo "mas", de valor opositivo, acompanhado pelo advérbio de negação ("mas não era"); o quantificador "muito" ("muito lugar"); o adjetivo "maravilhosa" (que tem um sentido superlativo, uma vez que "maravilhoso" é muito mais do que "bom"); o verbo "amar", em "amava comer as frutas" (que também tem sentido superlativo, visto que "amar" é muito mais do que "gostar"); o pronome possessivo "minha" ("minha casa"). Todos esses elementos reforçam a apreciação positiva do passado rural em detrimento do presente. Nesse mesmo sentido pode ser compreendido o uso do conector "mas", no quarto parágrafo, aparentemente inadequado, já que não parece haver oposição entre as informações por ele conectadas: o que se opõe, em realidade, é o mundo infantil, apreciado positivamente nos parágrafos anteriores, e as dificuldades da vida, o que está subentendido nos substantivos de sentido genérico "informações" e "educação" ("mas lá eu recebi as informações que preciso para viver, que foi a educação que minha mãe me deu"). Note-se que toda essa reflexão se tinge de um tom melancólico e confessional: "sinto saudades daquele tempo, era feliz e não sabia".

Na continuidade do texto, outro "mas" reforça a oposição entre a infância

feliz e o que se passoudepois: “Mas uma coisa muito triste que marcou minha infância e que também me ensinou a viver, foi a morte do meu pai, ele era um homem forte, trabalhador e amável com minha mãe”.

Note-se que a associação entre aprendizagem e dor prossegue: “e que também me ensinou a viver”. Essa mesma associação é reforçada adiante: “mas tudo isso serviu de aprendizado”. É o que se percebe ainda em outro trecho: “Todos aprendemos uma profissão, aprendemos a encarar todas as situações e hoje eu posso passar as minhas experiências para os meus filhos”.

O tom reflexivo e confessional, à maneira de um diário íntimo, por meio do qual o enunciador procura compreender seus sentimentos do passado e do presente, evidencia-se, por exemplo, nos fragmentos que se seguem:

> Às vezes lembro, quando eu era criança, não tinha brinquedos e queria muito uma boneca da Estrela e, quando finalmente ganhei, não tive tempo de brincar com ela.
>
> Quando criança, imaginava como seria a minha vida adulta, tinha medo de pensar, mas era inevitável porque sempre ouvia os comentarios sobre a meninas da minha idade que se perdiam.
> Esta palavra me dava arrepios.

O *sentir/refletir* se sobrepõe ao *narrar/relatar*. Por isso, as sequências narrativas são pontuadas por reflexões. Também por isso são recorrentes no texto verbos como “imaginar”, “lembrar”, “pensar”, “sentir”, “amar”, “arrepender-se”, assim como os substantivos “lembrança”, “saudades”, “memória”. Ainda nesse sentido, notem-se certas modalizações, como “foi fundamental” e “o importante é que”. Ou seja, memória e linguagem resgatam sentimentos e sensações do passado e permitem que o enunciador reflita sobre suas experiências. O passado se faz presente e ganha novos sentidos por meio do discurso da memória. É o que ocorre em outro trecho, em que o enunciador/narrador reflete sobre as razões que o levaram a agir de determinada forma e, por extensão, questiona valores, põe em dúvida a educação que recebeu e reflete sobre as relações familiares:

> Finalmente, quando cheguei à adolescência, passei por uma situação difícil.
> A falta de informação, a ignorância da parte da minha mãe, e um pouco do incentivo de terceiros, me levou a conhecer mais cedo a vida adulta.
> Fui mãe com apenas 15 anos e então pensei: e agora, como vou me sair desta? Que atitudes vou tomar?

As reminiscências do passado surgem no texto sem uma ordem determinada e de acordo com os movimentos da memória, de tal modo que se

repetem, vão e voltam, sem seguir a ordem cronológica dos fatos. Essa característica, que poderia parecer uma deficiência do texto, torna-o mais atraente, pois cria uma intimidade com o leitor, uma relação de empatia e confiança, como se estivesse a contar segredos a um amigo.

Desse modo, o tom confessional constrói um *ethos* discursivo carregado de afetividade e redimensiona o gênero. Por meio do discurso da memória, o enunciador/narrador se faz sujeito-autor, *é* e *age* por meio da linguagem, o que confirma a concepções de Bazerman (2006, 2011, 2015) e Kleiman (2006).

Portanto, no texto apresentado, memória, *agência* e *autoria* se associam e, desta forma, o enunciador constitui-se como sujeito-autor que se posiciona e negocia sentidos no jogo das ideologias e das relações de poder.

4.4 Conclusão da análise do *corpus*

Confirma-se, pela análise do conjunto de textos recebidos, que a turma é muito heterogênea quanto ao nível de aquisição da escrita. Não obstante, todos procuraram utilizar as características do gênero apresentadas em aula, mas com níveis diversos de dificuldade, como já foi analisado. O exame desses textos e a reflexão sobre o que aconteceu ao longo das aulas levaram-nos às seguintes constatações:

- Os alunos se identificaram com a proposta de trabalho com o gênero em questão.

- Os alunos se identificaram com o romance *Menino de Engenho.*

- O trabalho com escritas da memória, de fato, estimula os alunos e os faz refletir sobre a realidade.

- O trabalho com escritas da memória motiva os alunos a escreverem. Ainda assim, muitos apresentaram resistência, talvez em função da dificuldade que sentem ao escrever e da insegurança. O medo do *erro* e da apreciação negativa por parte do professor é ainda muito presente no meio escolar, o que tolhe e desmotiva o aluno.

- Os alunos procuraram seguir, como modelo, os textos lidos durante as aulas, não obstante a dificuldade de alguns.

- As atividades de reescrita são fundamentais.

- Alguns alunos necessitam de um acompanhamento individualizado.

- No caso dos alunos com maior dificuldade, o trabalho com a consciência fonológica e exercícios contextualizados que abordam aspectos grafo-fonêmicos são imprescindíveis.

- Muitas dificuldades de ortografia se relacionam com variações fonológicas do Português do Brasil.

-É necessário trabalhar cada vez mais com atividades de leitura e de escrita.

Por fim, constatou-se que é fundamental dar sentido às atividades realizadas em aula: o aluno escreve melhor quando sente que seu texto vai cumprir uma função, vai ser lido por alguém, além do professor. Geraldi (2002), como já foi dito, distingue texto de “redação”. Para esse autor, o texto pressupõe a presença do sujeito; na “redação”, por outro lado, há apenas um jogo de papéis, “a função aluno” que escreve para a “função professor”. Nesse caso, para o autor, a atividade de produção textual torna-se mero “treino”. Por isso, a veiculação dos textos produzidos pelos alunos é estimulante, a exemplo da autora do último texto aqui analisado, que se sentiu motivada quando foi dito a ela que se pretendia produzir um livro com os textos dos alunos (veja-se o conceito de *agência*, segundo BAZERMAN, 2006, 2011, 2015 e KLEIMAN, 2006, conforme já foi abordado).

Considerações finais

O maior problema do professor na Educação de Jovens e Adultos é lidar com a heterogeneidade e a multiplicidade de saberes e modos de apreensão da realidade. Os alunos chegam à escola com níveis muito variados de letramento e com um saber forjado por outros sistemas de cognição e de compreensão do mundo. Tal fenômeno, como se pôde constatar neste relatório, está intimamente relacionado com diferenças socioculturais. Acreditamos ser esse o grande desafio para professores e pesquisadores: encontrar um meio de lidar com essa diversidade sociocultural e de torná-la um fator positivo, que favoreça a aprendizagem e que permita o compartilhamento de experiências diferentes e de maneiras diferentes de *ser*, *estar* e *agir* no mundo. O meio escolar, entretanto, muitas vezes caminha na direção contrária, ao hierarquizar formas de sentir e de compreender o mundo: superestimando as culturas letradas, em detrimento das culturas orais; sobrepondo as estruturas lógicas de pensamento às formas sensíveis ou intuitivas de compreender o mundo. Nesse sentido, é imprescindível que se produzam no Brasil estudos etnográficos mais abrangentes sobre as relações entre letramento e identidade sociocultural.

Foi justamente essa constatação que nos levou a tomar como objeto de estudo as escritas da memória como prática escolar de letramento, uma vez que memória individual e memória coletiva se entrecruzam, resgatando e constituindo identidades socioculturais. Julgamos, dessa forma, que as escritas da memória pudessem funcionar como uma espécie de ponte entre as formas de apreensão da realidade construídas pelo aluno ao longo de sua trajetória de vida e de suas práticas cotidianas e as formas de apreensão da realidade forjadas no universo escolar.

No mais, partimos do pressuposto de que a articulação dos conceitos de *agência* (BAZERMAN, 2006, 2011, 2015; KLEIMAN, 2006), de *autoria* (POSSENTI, 2002; TFOUNI, 2005, 2010) e de *autonomia* (FREIRE, 2002) representaria uma forma de dar voz ao aluno. Assim, apostamos em uma proposta de ensino dos gêneros discursivos que aborda a produção textual em sala de aula como uma prática letrada significativa, compreendendo-a, dessa forma, como uma réplica ativa no concerto de vozes sociais que constituem o discurso. Destarte, compreendemos

a produção de texto como uma forma de *ser* e de *agir* no mundo. Nesse sentido, entendemos que a inserção atuante e crítica no universo letrado constitui uma forma de emancipação e de empoderamento (FREIRE, 2002). Esse é, pois, o papel da escola.

Não obstante, para que atinja seus objetivos, a escola deve considerar as diferentes condições dos indivíduos em uma sociedade em que a distribuição dos bens culturais e o seu acesso são desiguais. Isto significa que a escola torna-se perversa e exclui quando homogeneíza e não leva em consideração as diferentes formas de apreensão da realidade e os diferentes *graus de letramento* (TFOUNI, 2005; 2010). Um ensino puramente tecnicista e acrítico reproduz formas de dominação e de assujeitamento. Segundo Martha, Monte-Serrat e Tfouni (2013),

> O que o processo histórico do letramento propõe é que o problema dos métodos de leitura reside no fato do apagamento do sujeito do discurso em prol da manutenção da ordem social. O que tentamos mostrar é que esse objetivo de manutenção da ordem social, de igualdade no programa “escola para todos” é um sistema perverso, pois se baseia na ilusão de que existe comunicação total, de que se pode dizer tudo, de que existe “a” verdade. O paradoxo que esse sistema esconde é o de que essa homogeneização acentua a desigualdade, marginaliza aqueles que a ele não aderem, anulando o espaço de jogo, a funcionalidade da letra em que o sujeito pode se reconhecer.
> Propomos que os educadores, em suas práticas, favoreçam a emergência da autoria de seus alunos, desconfiando da veracidade do genérico discursivo escola para todos que, em vez de trazer a ideia de inclusão social, concebem os textos dos alunos a partir de uma visada monolítica, concebem os problemas da escola como problemas dos alunos. Desse modo será impossível assegurar minimamente uma escola adequada para a maioria. Levar em consideração, ainda, a história da produção de sentidos e as práticas sociais que os concretizam e atualizam uma memória historicamente constituída é relevante para considerar nas práticas de letramento as condições de classe, a singularidade (e as diferenças), além do respeito à polifonia que precisa ter um lugar na sala de aula. (MARTHA; MONTE-SERRAT; TFOUNI, 2013, p.42)

Portanto, estudos mais abrangentes que se debrucem sobre as relações entre letramento, memória e identidade sociocultural, ou entre discurso e identidade socioculturalpoderiam contribuir substancialmente com o trabalho realizado pelos educadores no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, acreditamos que, por meio da memória, resgata-se o humano em uma sociedade na qual, cada vez mais, homens e máquinas se irmanam em um processo de *reificação*em que os valores de troca se sobrepõem aos valores humanitários. Segundo Bosi (2003), a sociedade tecnológica pós-capitalista

> [...] consome e desagrega valores conquistados pela práxis coletiva. Não é

> capaz de inserir o passado no presente e muito menos de resguardar sonhos para o futuro. Esvaziando o trabalho de significação humana, ele esvazia o sentido das lembranças e aspirações. (BOSI, 2003, p. 187)

Referências

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

ACHCAR, Francisco. **Lírica e lugar-comum:** alguns temas de Horácio e sua presença em Português**.** São Paulo: EDUSP, 1994.

ADORNI, Alessandra; TFOUNI, Leda Verdiani; TONETO, Diana J. M. A dimensão político-pedagógica da "comunicação sem equívocos" frente aos desafios da escola para todos: novos lugares interpretativos para a prática docente. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 427-453, jul./dez. 2011.

ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. In: **Revista Estudos Históricos**, v. 4, n. 7,pp. 66-81. Disponível em *cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/414,*1991. Acesso em 08/11/2015.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado.** Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino – uma outra escola possível***.* São Paulo: Parábola, 2013.

ARRIGUCCI JR., Davi. **Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira**. São Paulo:Companhia das Letras, 1987.

ASSARÉ, Patativa do. **O sertão dentro de mim***.* São Paulo: SESC, 2010.

AUSTIN, John. **How to do things with words.**Oxford: Clarendon, 1962.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico***.* São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa.** São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal***.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Michael (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**.São Paulo, Hucitec, 2002.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira***.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

BARBOSA, Francisco de Assis. Foi a Velha Totônia quem me ensinou a contar histórias. In: COUTINHO, Afrânio (Dir.). **José Lins do Rego**(Coleção Fortuna Crítica). São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

BARTLETT, Frederic. Social factors in recall. In: NEWCOMB, T.; HARTLEY, E. **Readings in social psychology.** N. York: Henri Holt, 1947.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita***.* São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Teoria da ação letrada.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1986.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: **Textos escolhidos: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas.** Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 57-74.

BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes. In: **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, Pontes/ Edunicamp, 1988, p. 277- 283.

BERGSON, Henri. Matière et mémoire. In: **Oeuvres**. Paris: PUF, 1959.

BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2014, p. 179-193.

BIARNÈS, Jean. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos.**Revista Faculdade deEducação**, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 137-161, Jul. 1998.Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 ago. 2016.

BLANCO-DUTRA, Ana Paula; SCHERER, Ana Paula Rigatti; BRISOLARA, Luciene B. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, Regina R.*et allii*. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009, p. 89-110.

BORGES, Jorge Luis. Pierre Menard, autor Del Quijote. In: **Ficciones.** Madrid: Alianza Editorial, 2000, p. 41-55.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1999.

_____ (Org.). **Cultura Brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **História concisa da literatura brasileira.** São Paulo: Cultrix, 1985.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

_____. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas***.*São Paulo: EDUSP, 1998.

BRAIT, Beth. **A Personagem***.* São Paulo, Ática, 1985.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/ Fundação Itaú Social (FIS).**Se bem me lembro...**: Caderno do professor, orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, s. d.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRISOLARA, Luciene Bassols. A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita por jovens e adultos. In: LAMPRECHT, Regina R. (*et allii*). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009, p. 144-164.

BRITO, Antônio Cézar N. de. ***Menino de engenho* e a dialética de uma literatura que se autoquestiona.** 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRUCK, Mozahir Salomão. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano.*Dispositiva*, **Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas**, nº 2, nov. 2012/ abr. 2013, disponível em *periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/download*, 2012/2013. Acesso em 08/11/2015.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. In: **Educar**, nº 20, Curitiba: Editora UFPR, 2002, p. 43-58.

CALKINS, Lucy MacCormick. **A arte de ensinar a escrever***.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMACHO, Roberto G. A variação lingüística. In: **Subsídios à propostacurricular de Língua Portuguesa para o 1º e o 2º graus.**São Paulo, Secretaria deEstadoda Educação, 1988.

CAMARA JR, J. Mattoso. **Princípios de Linguística Geral***.* Rio de janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de Intervenção**. São Paulo: Ed. 34/ Duas Cidades, 2002, p. 77-92.

_____. Literatura e subdesenvolvimento. In: ____ **A educação pela noite & Outros ensaios.** São Paulo: Ática, 1989, p. 140-162.

_____. Um romancista da decadência. In: _____ **Brigada Ligeira e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

_____. Mundo desfeito e refeito. In: **Cadernos de estudos linguísticos**, n.22. Campinas: s.d.

CASTELLO, José Aderaldo. Introdução aos romances de José Lins do Rego. In: REGO, José Lins do. **Menino de engenho.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, p. xvii-xcvi.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Orgs.) **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 13-29.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2014.

CHARTIER, R. **O que é um autor? Revisão de uma genealogia**. São Carlos: Edufscar, 2012.

CITELLI, Adilson. **Produção e leitura de textos no Ensino Fundamental**. São Paulo, Cortez, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática**.** São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; DISCINI, Norma; TESOTO, Lídio. **Novo Texto & Contexto**. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

CUNHA, Euclides da.**Os sertões.** São Paulo: Nova Cultural, 2002.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didádico-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 68-97.

DESCOMBES, Vincent. **Les institutions du sens.** Paris: Minuit, 1996.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 11, 1999, p. 05-15.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e Afrodescendência. In: www.letras.ufmg.br/literafro, s.d. Acesso em 16/11/2015.

DUBOIS, Jean *et allii*. **Dicionário de Linguística***.* São Paulo: Cultrix, 1993.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem***.* São Paulo: Perspectiva, 1998.

EVANS, Dylan. **Diccionario introcdutorio de psicoanálisis lacaniano.** Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 118.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014, p. 37-60.

FAULHABER, Gabriel Moreira. A autobiografia e o romance autobiográfico. In: **DarandinaRevisteletrônica** - http://www.ufjf.br/darandina/. Anais do Simpósio Internacional Literatura, 2012. Acesso em 05/11/2015.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais***.* São Paulo: Ática, 1999.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. **Linguística Textual: Introdução***.* São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIDELIS, Ana Cláudia e Silva. **Do cânone literário às provas de vestibular:** canonização e escolarização da literatura.Campinas: UNICAMP, 2008.

FIORIN, José Luiz. Modos de organização do discurso: a narração, a descrição e a dissertação. In: HUBNER, R.*et allii*. **Diário de Classe 3. Língua Portuguesa***.* São Paulo: FDE- SEEESP, 1994, pp. 61-70.

_____. Enunciação e construção do sentido. In: VALENTE, André (Org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras***.* Petrópolis: Vozes, 2001, p. 169-191.

_____. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2014.

FOUCAULT, Michel.**O que é um autor?**Trad. A. F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Portugal: Veja Editora, 2002.

_____. **Arqueologia do saber.** Petrópolis: Vozes, 1971.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O cânone literário nos materiais didáticos do ensino médio, 2008.Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/. Acesso em 08/11/2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.**Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 1999.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002.

GOLDSTEIN, Norma S. Poesia e ensino de língua materna. In: CORRÊA, Manoel Gonçalves e BOCH, Françoise.**Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas: Ed. Mercado Aberto, 2006, p. 189-206.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento.** São Paulo: Paulistana, 2006.

GUIMARÃES, Elisa. Linguagem literária. In: HUBNER, R.*et allii*. **Diário de Classe 3. Língua Portuguesa.**São Paulo: FDE – SEEESP, 1994, p. 77-83.

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

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1995.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. Sobre os sons da língua poética. In: TODOROV, T. (Org.). **Teoria da literatura:** formalistas russos. Paris: Seuil, 1965.

JAUSS, Hans Robert. **História da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOLIBERT, J. e colab. Para formar crianças leitoras/ produtoras de poemas. In: **Formando crianças produtoras de textos – vol. II**. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 195-207.

JOSÉ, Edson Florentino. **Do discurso poético à produção de diários: interação, letramento e transposição didática.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento, in: CORRÊA, Manoel Luis G.; BOCH, Françoise (orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas: Mercado de letras, 2006, p. 75-91.

_____. O processo da aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?,in: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor.**Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento, in: **Educação e Pesquisa**, 27/02, 2001, p. 267-282.

_____.**O ensino e a formação do professor: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.**Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____.**Argumentação e Linguagem.**São Paulo: Cortez, 2000.

KOTHE, Flávio. **O Herói.**São Paulo, Ática, 1987.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. In: **The journal of narrative and life history**, v. 7, n. 1-4, 1997.

LAFETÁ, João Luís. **1930: a crítica e o Modernismo.** São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico.In: NORONHA, Jovita Maria Gerhein (Org.).**De Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o Espaço Romanesco.** São Paulo, Ática, 1976.

LOTMAN, Juri. On the semiosphere.**Sign systems studies**, v. 33, n. 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário Gramatical da Língua Portuguesa.** Porto Alegre: Editora Globo, 1967.

LUKÁCS, György. **Teoria do Romance**. Lisboa, Presença, s.d.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs). **Ethos discursivo.** São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-29.

MARCHETTI, Greta Nascimento; SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira. **Educação de Jovens e Adultos, 6º ao9º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.**São Paulo: IBEP, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão***.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização***.* São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.).**Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

MARQUES, Helton. Ficção, História e Memória em *Menino de engenho*, de José Lins do Rego. São Paulo, UNESP, v. 11, n. 2, p. 52-58, jul./dez. de 2015, ISSN – 1808 – 1967.

MARTHA, Diana J. B.; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; TFOUNI, Leda Verdiani. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p23>. Acesso em: 06 Ago. 2016.

MARTINS, Maria S. C. Letramento e identidade: as fronteiras da tradução.In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 97-112, 1º sem. 2013.

MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). **Leitura e construção do real***.* São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, Ana R.; SALGADO, Luciana (orgs.). **Ethos discursivo.** São Paulo: Contexto, 2015.

NETTO, Waldemar Ferreira. **Tradição oral e produção de narrativas.** São Paulo: Paulistana, 2008.

ORLANDI, Eni P. Os efeitos de leitura na relação discurso/texto. In: VALENTE, André (org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 151-158.

_____ (b). **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; TAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso.** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. Indícios de autoria. In**:Perspectiva** (revista do Centro de Ciência da Educação). Florianópolis, v. 20, n.01, 2002, p. 105-123.

RAMOS, Ricardo. Circuito fechado (1), in: **Circuito fechado**. São Paulo: Globo, p. 39-40, 2012.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

_____. **Meus verdes anos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, J. L. (Org.). **Palavras da crítica.** Tendências e conceitos no estudo da Literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 65-92.

RODRIGUES, Tânia Maria Bezerra. **Jornalismo e literatura – os protagonistas do discurso pelos verbos *dicendi***. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2005.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Coleção Explorando o Ensino, v. 19. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-36.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.

_____. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In TRAVAGLIA, L. C. (Org.) **Encontro na linguagem**– estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 51-80.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

RUSSEL, Bertrand. **Histoire de més idées philosophiques.** Paris: Gallimard, 1961.

SANTOS, Rubeny Ramalho. **Práticas de letramento na EJA:** possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação: Diretoria de Orientação Técnica.**Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa - Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME- DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental - Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME- DOT, 2006.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SEARLE, John R. **Speech acts.** Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, memória, literatura**. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

SILVA, Simone Bueno Borges. A literatura na alfabetização de jovens e adultos: contribuições para a constituição do sujeito participativo. In: **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.**Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 145-161.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia F.; BRAGA, Elizabeth do Santos. Modos de lembrar, de narrar e de escrever: um estudo sobre as condições e possibilidades de elaboração coletiva da memória. In: ROCHA, G.; VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2005, p. 29-51.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUSA, Bertone de Oliveira.A Memória como Elemento de Construção de uma Identidade Cultural, disponível em *www.congressohistoriajatai.org/anais2008/doc*, s/d. Acesso em 12/10/2015.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**.**São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. In: **Revista ANPOLL**, n. 18, p. 127-141, jan./jun. 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta de ensino da Gramática*.* São Paulo: Cortez, 2006.

VARGAS, Patrícia G.; GOMES, Maria de Fátima C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. In: **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 set. 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual.In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidadee Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2007.