



O TRABALHO COM A LEITURA DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Alachermam Braddylla Estevam da Silva
*Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande,
e-mail: alashermam_t@hotmail.com*

Regina Maria Alves de Araújo
*Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande,
e-mail: ver141516@hotmail.com*

RESUMO: O presente artigo assume uma concepção sóciodiscursiva de linguagem explorando as noções de produção escrita a respeito do gênero Memórias Literárias, tendo em vista as condições de produção criadas pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. A análise incidiu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ademar Veloso, localizada na cidade de Campina Grande. Nosso trabalho decorreu como fruto de uma experiência do Estágio I de Língua Portuguesa, com a turma do 8º ano o gênero textual abordado nessa pesquisa. Tivemos como objetivo levar os alunos a (re) conhecerem inicialmente os elementos composicionais, estilísticos, linguísticos e temáticos, conhecer o que é memória, analisar algumas memórias como gênero narrativo e suas características sobre a estrutura composicional, para subsequentemente, fazer com que eles produzissem suas Memórias Literárias. Tomamos como objeto de análise as estratégias utilizadas pelos alunos para realizar o gênero em foco nas condições de produção estabelecidas pelo caderno de orientação docente distribuído pela Olimpíada. Os resultados de nossa pesquisa evidenciaram um desempenho satisfatório dos aprendizes no atendimento às condições gerais de produção do gênero e, ao mesmo tempo em que localizamos no ponto de vista discursivo e no uso da linguagem literária as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Palavras-chave: Memórias literárias, Produção escrita, Sociodiscursivo.

INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos das aulas de Língua Portuguesa é aperfeiçoar a expressão oral e escrita dos alunos, de modo que sejam capazes de utilizar com eficácia a linguagem verbal nas diversas situações comunicativas. Nesse sentido, cabe ao professor propiciar atividades que permitam ao educando tornar-se um usuário competente da língua e ampliar suas



possibilidades de inserção na sociedade.

Diante disso, o trabalho com gêneros textuais na sala de aula favorece a aprendizagem da oralidade, leitura e escrita de textos diversos, com funções específicas, visto que a orientação do professor não será mais a de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas o de proporcionar o uso efetivo de texto por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, trabalharemos nas aulas de estágio supervisionado com os conteúdos das Olimpíadas de Língua Portuguesa "Escrevendo o Futuro" (OLPEF). Esta tem como objetivo contribuir para a formação de professores, fornecendo-lhes materiais didáticos, nos quais são expostos procedimentos, estratégias e orientações de atividades aos docentes, com a finalidade de mediar o processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Diante disso, nosso trabalho consistiu com a turma de oitavo ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso, localizada na cidade de Campina Grande-PB. O gênero textual abordado pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa para tal ano são as "Memórias literárias". Estas buscam recordações por parte do eu-narrador com o intuito de evocar pessoas e acontecimentos que sejam representativos num momento posterior, no qual ele escreve.

Apresentamos como objetivo geral analisar segundo nossa sequência didática a contribuição das ferramentas teórico-metodológicas que focalizam o gênero como objeto de ensino para possibilitar a sua transposição didática para a sala de aula e no ensino de Língua Portuguesa. Os referenciais teóricos que fundamentaram nossa análise estão representados pelas contribuições dos estudos sociointeracionistas, a exemplo de Vygotsky (1991), Bakhtin/Volochínov (1929/2004), Schneuwly e Dolz, (2004) e de leitura Leffa (1996), Koch e Elias (2011), Colaço (1998).



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ABORDAGEM DE LEITURA

As práticas de leitura institucionalizadas nas escolas de ensino básico ao longo dos anos foram sempre alvo de estudos e críticas dos profissionais de educação. As falhas encontradas nesse processo de ensino, que na verdade, nem sempre se caracteriza como processo, vem se destacando principalmente na formação final desses alunos de ensino básico.

O ensino de leitura é considerado marginalizado, e sofre com um antigo paradigma de que decodificar é propriamente ler. É bastante natural que não só as crianças como a maioria das pessoas fazem essa associação de que leitura é só e simplesmente decodificação. As vastas consequências desse pensamento fazem com que as escolas produzam cada vez mais pessoas que sabem decodificar um texto, porém que não conseguem compreender o que decodificam.

Diante disso, sabemos que a leitura é relação entre aquele que escreve e para quem escreve num dado contexto, que envolve toda uma interação entre autor, leitor e texto. Leffa (1996) afirma que a leitura é bem mais que uma mera extração de significado do texto em que o leitor codifica e decodifica o sentido do texto. Ler envolve desde os conhecimentos prévios do leitor, como, também, domínio da linguagem escrita e estratégias de leitura. Essas estratégias vão desde o conhecimento do gênero textual ao conhecimento de quem escreve o texto.

Para Koch e Elias (2011), numa perspectiva interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nessa perspectiva, conforme as autoras, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é,



pois, uma atividade 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 requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Sendo assim, a leitura é entendida como um processo de produção de sentido que se dá a partir da relação dialógica que acontece entre dois sujeitos - o autor do texto e o leitor. Além disso, podemos constatar que o ato de ler envolve práticas e experiências humanas nas quais devem ser considerados diversos fatores, como a idade do leitor, seu grau intelectual, seus gostos e cultura, entre outros.

Colaço (1998) considera que os leitores proficientes devem ser capazes de realizar suas leituras em três níveis: explícito, implícito e metaplícito. Esse primeiro nível corresponde àquilo que está claramente dito pelo autor no texto, sendo assim, a leitura ocorre praticamente de modo automático, através do reconhecimento imediato dos sentidos, das palavras e das frases. O nível implícito relaciona-se ao que não está linguisticamente posto no texto e que, por isso, deve ser inferido a partir de pistas textuais dadas. E o nível metaplícito está associado à capacidade de reconstruir o contexto no qual o texto foi inscrito, para dar-lhe sentido. Neste nível, é importante a recuperação de outros textos lidos sobre o assunto tratado e/ou de outros conhecimentos de mundo para a construção de sentido.

Com isso, Colaço apresenta habilidades necessárias para que a leitura se realize. Por exemplo, no nível explícito, seriam exigidas habilidades como: interpretação referencial correta, associação dos significados na ordem gramatical em que aparecem, leitura fluente, familiaridade com as palavras e decifração do léxico. No nível implícito, o leitor deve ter a atenção voltada para ideias mais amplas e entender a maneira de se expressar do autor, reconhecer subentendidos, reconhecer pressupostos do texto, realizar inferências e deve associar automaticamente quais são os dados que não estão claramente expressos. Por fim, no nível metaplícito, o leitor deve ter conhecimento do contexto, estabelecer relações intertextuais, ter a percepção de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações do texto, perceber as intenções do autor, o conhecimento da língua como reflexo da sociedade,



reconhecimentos de elementos estéticos e morais, etc. de cada época e posicionamento crítico diante do lido.

Sendo assim, refletir sobre como o processo de leitura vem sendo efetuado nas instituições formadoras é de fundamental importância para se chegar a um meio de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Amparados ainda no fato da leitura como processo e como um ato individual é necessário observar qual concepção de leitura propõem os pontos necessários para a formação de um bom leitor. Nesse sentido, é necessário ensinar nossos leitores estratégias de leitura que contemplem os pontos relevantes para a formação de um bom leitor. Kleiman (2000) traz a seguinte consideração a respeito das estratégias de leitura:

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de resposta que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto. (Kleiman, 2000, p.X)

A autora define essas estratégias de leitura como as sendo os recursos utilizados pelo leitor para melhor entendimento do texto, desde aos aspectos verbais, ou seja, desde o que está escrito, codificado, até as questões de manipulação do texto. Tais estratégias ainda são subdivididas em dois grupos, as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas seriam as estratégias de uso inconsciente pelo leitor, na qual são utilizadas inconscientemente para alcançar tal objetivo sem que o próprio leitor percebesse, ou estipulasse esse objetivo. Já as estratégias metacognitivas se realizariam quando o leitor já tem algum objetivo em mente, ou seja, ao aplicar tal estratégia o próprio leitor no decorrer de sua leitura, será capaz de pensar sobre sua compreensão do texto, determinar um objeto para leitura.

A partir de uma concepção de interação dialogada, o aluno, segundo as teorias expostas acima, deve ser visto como sujeito ativo, que vai construir sentidos no momento em que estabelece uma relação entre leitor, autor e texto. Neste sentido, cabe ao professor



perceber o nível de conhecimento do seu aluno, as estratégias que este utiliza durante a leitura dos textos, perceber também até que ponto o aluno associa o que está escrito claramente ao que está subentendido no texto. Portanto, apoiado nas teorias de Colaço (op.cit), notamos que todo o professor deve ter intenção pré-formulada ao produzir questões relacionadas ao texto, para cumprir com as necessidades imediatas e, com isso, trabalhar a partir dos problemas mais recorrentes dos discentes.

CONCEPÇÕES E INSTRUÇÕES SOBRE LEITURA NOS PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem algumas condições que devem ser seguidas e impostas durante o ensino de leitura, assim como alguns conceitos e instruções a respeito de tal prática. Os documentos oficiais são importantes norteadores da educação brasileira, mesmo que nem sempre seguidos pelos professores e diretores da nossa educação, trata-se de um documento rico e com importantes contribuições para o ensino.

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tratam a leitura como um processo, no qual utilizamos de várias estratégias para realiza-lo. É totalmente abominada a ideia de leitura como decodificação ou de extração de informações. Mas, é instaurada uma concepção de leitura que considera as estratégias do leitor como também suas condições sociais e seus conhecimentos de mundo. Também é valorizado nos PCN um ensino de leitura a partir dos gêneros textuais. Tal concepção de leitura nos remonta abordagens cognitivistas e interacionistas, vejamos como tal documento descreve um leitor competente:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (PCN, p.X)

A definição dada pelos PCN nos mostra que um leitor proficiente deve não só utilizar-se de estratégias. Mas, também deve saber utilizar o gênero adequado para cada situação



social, utilizar seus conhecimentos de mundo para compreender melhor as relações estabelecidas dentro do texto. Além é claro, de saber intertextualizar. Desse modo, a leitura parte de uma interação entre o texto e o leitor, entre as informações dadas pelo texto e construídas pelo mesmo, em relação com os conhecimentos e estratégias pertencentes ao leitor competente.

RELATO DAS AULAS

Realizamos a elaboração de material didático, em que teríamos que fazer uma sequência didática com oito módulos referentes às aulas para, posteriormente, executarmos tais aulas para uma turma de alunos do ensino fundamental II e com supervisão da professora. Em nossos módulos, ficamos responsáveis por iniciar o processo de estágio com a turma, visto que esse processo foi dividido entre duas duplas, cada uma responsável por oito módulos. Logo, nosso objetivo era a apresentação do gênero a turma e a produção do mesmo.

A partir disto, em nossas aulas levamos para os alunos textos de memórias literárias, com o objetivo também de ensinar o re (conhecimento) das características do mesmo. Além disso, trabalhamos a leitura em uma perspectiva interacionista, uma vez que ao conversar com o texto o aluno adquire conhecimentos da língua, do autor, suporte do texto, condições de produção, linguagem entre outros elementos. Assim, buscamos privilegiar o estudo da língua através dos gêneros textuais, tentando ao mesmo tempo superar o ensino que ainda é puramente descritivo e prescritivo, possibilitando uma reflexão acerca da leitura, do enunciado, através da análise do conteúdo temático, da construção composicional e das marcas linguísticas associando-as às práticas pedagógicas de leitura.

Segundo Bakhtin (2000, p. 282) os gêneros discursivos/textuais dividem-se em gêneros primários, produzidos em situação espontânea com inserção imediata na realidade social, e gêneros secundários, que surgem em situações culturais mais complexas. Os gêneros do discurso primários passam por um processo bem simples, não exigindo um planejamento



prévio nem um preparo por parte do enunciador, predominando nos usos orais da língua, nas relações espontâneas, cotidianas e imediatas. Por outro lado, ao tratar-se dos gêneros do discurso secundários, teremos enunciados que exigem um planejamento verbal de seu autor: são elaborados para comunicação cultural mais complexa, com um predomínio de relações formais, mediadas, principalmente, pela leitura e pela escrita.

No caso do nosso corpus, consideramos as Memórias Literárias como um gênero secundário, tendo em vista tratar-se de um gênero escrito formal em que há um planejamento linguístico marcado pelo uso da linguagem poética, para delinear a subjetividade do autor e se aproximar do leitor. Diante disso, no primeiro módulo levamos para a turma um texto do caderno das Olimpíadas de Língua Portuguesa retirado do diário de Helena Morley, “Minha vida de menina”, com o intuito de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos com a leitura inicial dessa memória. Ao final da exposição do gênero, debatemos com os alunos sobre o gênero em questão, suas características, o tema, o tipo de linguagem. Concluímos que os alunos nesse momento inicial atenderam as nossas expectativas, tendo em vista que o gênero “memórias literárias” era novo para a maioria.

A leitura infelizmente ainda é um ponto fraco para os alunos em geral de rede pública de ensino, e principalmente aqueles que estão muitas vezes tendo seu primeiro contato com ela, em especial de gêneros textuais, no nosso caso, constatamos isso trabalhando com os alunos do ensino fundamental I. E esse foi um dos primeiros desafios da nossa sequência didática.

Pedimos que alunos voluntariamente realizassem as leituras dos textos coletivamente e em voz alta para toda a sala. Pois, concordamos que é na leitura que o texto se realiza e interage com os leitores. Inicialmente esse foi o primeiro contato da turma com o gênero memórias. Em seguida, as discussões realizadas acerca do texto, propomos que os alunos voluntariamente nos contassem sobre alguma memória da sua vida, “a respeito de fatos vividos, como por exemplo, uma festa, viagens, família, etc., quem se lembra de alguma coisa que costumava fazer quando era criança?”. Subsequentemente, a esse primeiro momento de



contato com o gênero textual, constatamos que nossa sequência teve bom êxito em sala de aula, e segundo Bakhtin o trabalho gêneros textual, possibilita a realização de um ensino mais contextualizado, voltado para as reais práticas sociais da língua.

Desse modo, na elaboração de nossa adaptação didática, procuramos nos auxiliar em concepções de aprendizagem e de educação, pautadas em Mikhail Bakhtin (1997), que afirma que “o leitor não apenas constrói os sentidos da leitura, mas é construído por esses sentidos”.

No primeiro módulo debatendo com os alunos a importância de que todos nós temos episódios na vida para lembrar, solicitamos que eles produzissem um texto sobre alguma lembrança de algo marcante em sua vida relacionado à sua infância. A partir de então, buscou-se construir, junto com os estudantes, o conceito do gênero bem como observar suas características específicas. Além disso, por trabalharmos com base em uma perspectiva de leitura enquanto ato comunicativo e construtivo foi solicitado que os alunos observassem todos os elementos que devem ser levados em conta no momento de interação com o texto tais como personagens, foco narrativo, ambiente, tempo, linguagem entre outros elementos.

Para o segundo módulo, tínhamos solicitado aos alunos que levassem uma entrevista feita com pessoas mais velhas, sejam elas familiares, vizinhos, etc., e perguntem se essas pessoas teriam disponibilidade para conversar, emprestar objetos e fotos antigas, contar às lembranças que têm do lugar onde vivem, com questões do tipo: “O (a) senhor (a) se lembra de alguma passagem marcante da sua vida nesta cidade? Que fato é esse? Por que ele foi marcante? O (a) senhor (a) tem algum objeto antigo ou foto que lembre essa passagem de sua vida?”. Entretanto, o resultado não foi tão satisfatório porque apenas três alunos levaram as entrevistas com as respostas dos entrevistados, e apenas uma aluna A, fez um texto, antes mesmo de nós solicitarmos, baseando-se no que tinha escutado do seu entrevistado e (re)textualizando os fatos que marcou a vida e foram contados por ele. Sequentemente, pedimos que alguns alunos se disponibilizassem a ler as entrevistas para todos os colegas de classe. Levamos duas imagens de dois pontos renomados da cidade para expor aos alunos, solicitando que eles também trouxessem para a próxima aula objetos antigos e fotos antigas



de pessoas da comunidade, ou familiares. Essa proposta teve o intuito que mesmo mudando o suporte através não apenas de textos, mais de outros meios às memórias podem ser resgatadas. Logo após refletimos com os alunos que esses objetos, por exemplo, como fotografias são elementos primordiais para nos remeter a histórias passadas e para construção de um valor significativo para a história da cidade, como as fotos de familiares são, por exemplo, o retrato de uma memória da família. A atividade extraclasse que propomos para eles, auxiliariam como guia no ensino do gênero memórias literárias mais adiante na produção final de seu texto para as Olimpíadas de Língua Portuguesa. Alguns alunos não demonstraram interesse e reforçamos que era imprescindível que eles realizassem a entrevista com alguém mais velho e também em outro momento levassem um objeto que tenha algum valor significativo, emocional para o entrevistado. “Pediremos que perguntem se o objeto possui algum valor significativo; alguma memória foi relacionada a ele? Relate-os”.

Depois desse primeiro momento, propomos na sequência didática conhecer gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor. Dividimos a turma em grupos de quatro pessoas, onde realizaram leitura dos textos “Mercador de escravos” de Alberto da Costa e Silva e “Por parte de pai” de Bartolomeu Campos Queirós. Os alunos tiveram uma participação bastante efetiva, realizaram a atividade proposta de forma bastante eficaz. Acreditamos desde já que as atividades propostas nestas aulas permitiram a expansão e a construção de instrumentos que permitam o aluno ampliar, progressivamente, sua competência linguística. Sendo assim, eles realizaram a leitura oral e depois distribuímos trechos desses textos e pedimos para que os grupos debatessem sobre as características dos textos, os temas, o tipo de narrador, personagem ou observador, o tempo verbal, a linguagem, etc. Após, essa breve discussão, discutimos com eles as semelhanças e diferenças dos textos e explicamos a diferença entre um relato histórico e uma memória literária, respectivamente. Os alunos puderam concluir que os gêneros se assemelham por terem como ponto principal contar histórias vividas pelos autores, mas se diferenciam em vários aspectos, como por exemplo, no tipo de narrador. Aplicamos uma atividade sobre os textos trabalhados com questões de nível explícito, implícito e metaplícito. E mediante as



respostas dos alunos a esta atividade analisamos se eles são capazes de responder questões em que se espera que identifiquem apenas aquilo que está claramente dito pelo autor no texto, se são capazes de responder adequadamente àquelas questões de nível implícito, ou seja, questões que estão relacionadas ao que não está linguisticamente posto no texto como também se respondem adequadamente questões do nível metaplícito as quais estão associadas à capacidade de reconstruir o contexto no qual o texto foi escrito para dar-lhe sentido.

Na aula posterior, levamos para os alunos o texto de Tatiana Belinky “Transplante de menina”, no qual trabalhamos com a descrição de espaço e tempo, onde fizemos com que os alunos atentassem para essas características do gênero memórias literárias. Reforçamos a ideia que o objetivo do autor e de seu estilo e que são elas (características) fundamentais para que o leitor possa construir imagens da época, dos lugares, das pessoas e de como os fatos foram vivenciados, além de ser utilizada como um recurso para aproximar o leitor da experiência relatada pelo autor do texto. Além disso, realizamos uma leitura coletiva de outro texto “Galinha ao molho pardo” de Fernando Sabino, onde eles puderam verificar as diferenças das descrições de ambos os textos e puderam em um terceiro momento fazer sua própria descrição, do lugar onde eles vivem ou que já estiveram antes, reforçando mais uma vez que essa produção era necessária para a produção da memória final deles. Além disso, nessa atividade propomos questões sobre os elementos coesivos e os aspectos de coerência dos textos.

Sendo assim, como o trabalho em busca de desenvolver no aluno uma competência linguística requer que o texto seja objeto de estudo e não pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais. E com isso, verificamos que o trabalho com a leitura articulada à análise linguística não é uma tarefa fácil, pois encontrar textos que apresentem ao mesmo tempo os aspectos linguísticos que planejamos trabalhar juntamente com o tema que pretendemos discutir junto aos alunos é uma atividade que requer pesquisa e planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, notamos que o professor sempre deve levar o seu aluno a refletir,



fazendo com que este perceba que as aulas de Língua Portuguesa vão além da gramática e, sim de diversos gêneros textuais. Através desta experiência, entendemos que o processo educativo se dá de forma mútua, pois o aprendizado é constante e, precisa ter domínio e segurança no que está sendo ministrado em sala de aula.

A partir do próprio contexto situacional desses alunos, o professor deve orientá-los para interagir com o texto, pois sabemos que é a partir deste que se ensinam todos os eixos de ensino de língua portuguesa: leitura, escrita e análise linguística. Considerando que em geral, a escola tem fracassado na proposta de formação do leitor é imprescindível que haja, na educação, a preocupação primordial com a formação deste. Pois, como sabemos para uma sociedade letrada, com práticas sociais de leitura e escrita, como a nossa, é necessário que haja, na educação, a preocupação com que o aluno saia da escola sabendo interpretar e escrever textos em vários gêneros textuais e que os saiba adequá-los as situações comunicativas.

Buscávamos como objetivo de leitura, tornar esses alunos em nossas aulas jovens leitores, no momento em que isso sirva como uma ponte entre sujeitos socialmente determinados, significando que quanto maior o acervo de leitura, conseqüentemente maior os sentidos que eles podem dar aos textos no momento em que se realiza a leitura. Visto que, esses alunos de ensino fundamental II ainda têm problemas de codificação do seu texto, e a leitura fica restrita apenas à extração de significados do texto, sem falar que a maioria desses alunos não sabe atribuir significados ao texto, não percebendo certos tipos de linguagem, como ironias presentes, algumas vezes o que foi dito de forma explícita.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional** – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1997.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. Maria. **Ler o compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: contexto. pp. 9-35. 2011.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5ª edição. Campinas, SP: pontes, 1997.