

A LEITURA DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: 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

Jéssica Albuquerque Cavalcanti
Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande,
e-mail: jessica.albu123@gmail.com

RESUMO

O presente artigo assume uma concepção sócio interacionista de linguagem, que compartilha das teorias bakhtinianas e explora as noções de 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, PB. Nosso trabalho resultou de uma experiência do Estágio I de Língua Portuguesa, com a turma do 8º ano. 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 desse artigo evidenciaram um desempenho satisfatório dos aprendizes no atendimento às condições gerais 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. Fundamentamos-nos em aspectos relevantes da Linguística Aplicada relacionados com a leitura e a produção de textos, baseados em autores como Kleiman (2006) e Koch (2011).

Palavras-chave: Memórias literárias. Produção escrita. Leitura. Sequência Didática

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.

Ao trabalhar com gêneros textuais na sala de aula se faz favorecer 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, trabalhamos 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.

A partir 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.

Nosso objetivo geral é analisar 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 para o ensino de Língua Portuguesa. Os referenciais teóricos que fundamentaram nossa análise estão representados pelas contribuições dos estudos sóciointeracionistas, a exemplo de Vygotsky (1991),

Bakhtin/Volochínov (1929/2004), Schneuwly e Dolz, (2004) e de leitura Leffa (1996), Koch e Elias (2011), Colaço (1998) e Kleiman (2006).

CONCEPÇÕES DE LEITURA

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 PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tratam a leitura como um processo, no qual utilizamos de várias estratégias para realizá-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 nele é valorizado 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.

A definição dada pelos PCN's 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. 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.

O ensino de leitura ainda é assolado com o antigo paradigma que decodificar é propriamente ler. É bastante natural que não só as crianças como a maioria das pessoas fazem essa associação. 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 estabelece relações 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.

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 de construção de sentido.

Assim, o autor 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.

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.

Diante dessas concepções, 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, sabemos 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.

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.

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 disso é relevante compreender a relação da atividade de leitura com a situação social comum aos gêneros textuais.

Uma concepção de interação dialogada sobre a leitura e a produção textual, segundo as teorias expostas acima, posiciona o aluno como um sujeito ativo, que constrói 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, se faz necessário 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 alunos.

ESTRUTURAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O planejamento das atividades aplicadas na escola em tela baseou-se no procedimento da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), conforme salientamos anteriormente. Segundo, tais autores (op. cit.), a sequência didática fundamenta-se no postulado de que é possível ensinar a escrever texto e a exprimir-se oralmente em situações públicas não-escolares e escolares. E acrescentam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Para eles, sempre que nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Essa é a razão pela qual os textos orais ou escritos diferenciam-se uns dos outros, pois são produzidos em condições diferentes.

Uma sequência didática tem, assim, a finalidade, precisamente, de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, de forma a permitir-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. As sequências didáticas servem, portanto, para permitir o acesso dos alunos a novas práticas de linguagem ou de difícil domínio por parte do aluno.

O esquema da sequência didática, apresentado a seguir, baseou-se nas propostas de Dolz e Schneuwly (2004):

- i. Apresentação da situação: Tem a finalidade de expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final. Para eles, a apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. A fase inicial de apresentação da situação, para os autores, permite proporcionar aos alunos todas as informações necessárias para que possam conhecer o projeto comunicativo e a linguagem utilizada no gênero textual estudado.

ii. Produção Inicial. O segundo momento é o da primeira produção, quando os alunos devem tentar elaborar um primeiro texto escrito, revelando para si mesmos e para o professor as representações que têm essa atividade. Cada aluno consegue, pelo menos parcialmente, seguir a instrução dada. Esse sucesso parcial é condição essencial para circunscrever as capacidades e as potencialidades dos alunos, bem como revelar as dificuldades. Para os autores, a apresentação da situação não resulta obrigatoriamente em uma produção completa, mas é importante para que o aluno possa chegar a ela.

iii. Módulo 1. Nos módulos, trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção, com o intuito de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. O movimento geral da sequência didática vai, assim, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.

iv. Módulo 2. Seguindo a mesma linha adotada no módulo 1, discutimos os aspectos linguísticos e organizadores textuais, como coesão e coerência, linguagem adequada, problemas de pontuação e ortografia, uso dos conectivos, escolhas das palavras, uso da terceira pessoa, tempos verbais, questionamentos, palavras enfatizadoras, bem como marcas linguísticas do autor presentes no texto, que indicam a sua intencionalidade.

v. Módulo 3. Nesse módulo, discutimos a estrutura das memórias literárias e os elementos que a constituem. Discutimos, também, sobre a possibilidade de alguns desses elementos não aparecerem, demonstrando a heterogeneidade e possibilidade de mudança dos gêneros.

vi. O módulo 4 consistiu na aplicação de uma auto avaliação, em que os alunos avaliariam sua primeira produção, para que pudessem reescrevê-la, a partir dos comentários e das discussões realizadas em sala de aula, no tocante aos módulos anteriores. Essa atividade foi muito importante para que os alunos exercitassem a prática de avaliar seus próprios textos, aplicando os

conhecimentos adquiridos na sequência didática. Essa atividade capacita o aluno a ter autocrítica e autonomia como escritor e produtor textual.

vii. Produção Final. A produção que encerra a sequência didática, conforme destacam os autores, “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.106). Para eles, durante a produção final, é no polo do aluno que o documento de síntese ganha sua maior importância.

Assim, a sequência didática, proposta por Dolz e Schneuwly (2004), fundamenta-se no postulado de que é possível ensinar a escrever um texto e a exprimir-se oralmente em situações públicas não-escolares e escolares. Nesse sentido, faz-se necessário criar contextos de produção e efetuar atividades e exercícios diversificados e múltiplos, o que permitirá aos alunos apoderarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em diferentes situações de comunicação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como base a Linguística Aplicada - LA, linha dos estudos linguísticos que compreende a linguagem como meio para problematização de questões de ordem política, social, histórica e cultural. Inserindo o pesquisador na realidade em estudo para realização da reflexão das condições locais a partir do locus em questão. Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2013, p.46) aponta a necessidade de compressão e apropriação da linguística aplicada crítica enquanto ponto de partida para realização de pesquisas com o objetivo de descolonizar o conhecimento:

Toda teoria crítica é histórica, no sentido de que entende que os sujeitos de pesquisa e reflexão são sujeitos que trazem marcas de sua própria situação histórica. Porém, na teoria crítica da cultura do PM/D 1 reivindica-se a inclusão de todas as histórias que marcam um

sujeito, inclusive as histórias locais dos atores sociais agindo na periferia e a partir da periferia.

Em outras palavras, Kleiman (2013), aborda que na LA de natureza crítica o pesquisador se constitui na e a partir do cenário de pesquisa: a periferia. Os atores sociais juntamente com os objetos de pesquisa se compõem a partir da sua realidade social que não deve ser desconsiderada. Moita Lopes (2006, p.23) expõe que por se configurar como um campo aplicado, a LA precisa ser entendida e compreendida como uma área de atuação que vislumbra a intervenção na e sobre a prática social.

Teremos como base o paradigma qualitativo interpretativista de pesquisa que considera e contempla os pontos de atenção da LA, já que o mesmo implica interação entre os atores sociais presentes no ambiente de pesquisa. Tal corrente concretiza-se como de grande validade nas ciências humanas e sociais, por permitir a reflexão a respeito da interação sujeito e objeto. Situando a pesquisa qualitativa no contexto educacional, tal paradigma suporta as singularidades encontradas em sala de aula, assim como a pluralidade de sujeitos e contextos sócio-históricos-culturais e políticos que atravessam os mesmos. A esse respeito, Tozoni-Reis (ano, p.5) aponta a pesquisa quali-interpretativista como eficaz no campo educacional, principalmente por comportar os aspectos ímpares da sala de aula:

Justamente, é com essa preocupação que temos tratado da importância da pesquisa qualitativa em educação, das suas contribuições para o processo educacional, enquanto tarefa filosófica para os pesquisadores da área. Essa pesquisa trata, portanto, de compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, a natureza e a vida.

Voltando-nos para a coleta de dados, nossa pesquisa foi constituída a partir de dois métodos de pesquisas: campo e pesquisa-ação. A primeira conjuntura citada se caracteriza principalmente pela inserção do pesquisador dentro do ambiente de pesquisa. Tozoni-Reis (ano, p.25) aponta que, para constituir-se a pesquisa de campo necessita que o objeto seja delimitado através do projeto de pesquisa, e da revisão

bibliográfica para que o pesquisador se aproprie e problematize mais adequadamente as questões levantadas no projeto. Após os passos apresentados anteriormente vem à ida ao campo para a coleta de dados, resultando assim na inserção do pesquisador no contexto social do objeto de estudo/pesquisa. Com a finalização da coleta chega-se a fase de organização, análise e interpretação dos dados e posteriormente a organização do texto final.

Já a pesquisa-ação se concretiza como uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem.

ANÁLISE DOS DADOS - RELATO DAS AULAS

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

A partir disso, em nossas aulas levamos para os alunos textos de memórias literárias, com o objetivo de ensinar o re (conhecimento) das características do mesmo. Além disso, trabalhamos a leitura na 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, possibilitando uma reflexão acerca da leitura, do enunciado, 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, estes produzidos em situação espontânea com inserção imediata na realidade social e os 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 tratarmos 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.

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.

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, foram realizadas as discussões acerca do texto e propusemos 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?”.

Assim, segundo Bakhtin (1997) o trabalho com os gêneros textuais 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 debatemos 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. Então, buscamos 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 perguntas 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 marcaram sua 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 e 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 e realizaram a atividade proposta de forma bastante eficaz. Acreditamos que as atividades propostas nestas aulas permitiram a expansão e a construção de instrumentos para os alunos ampliarem, 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 em consenso concluíram 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 estavam aptos à responderem questões em que se espera que identifiquem apenas aquilo que está claramente dito pelo autor no texto, 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 responderam 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". Trabalhamos com a descrição de espaço e tempo e 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 utilizado 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, eles puderam verificar as diferenças das descrições de ambos os textos e 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 dos alunos. Além disso, nessa atividade propomos questões sobre os elementos coesivos e os aspectos de coerência dos textos. Foram utilizados exemplos das próprias produções textuais dos alunos, estabelecendo uma discussão efetiva sobre a linguagem do artigo de opinião. Essa atividade foi muito importante para o desenvolvimento da escrita da produção final, porque possibilitou a percepção dos erros, das inadequações e das possibilidades de

escrita. A partir daí os alunos tiveram embasamento para auto avaliar seu texto e corrigi-lo.

Sendo assim, 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.

No último módulo, chega-se o momento da produção final, nela destacamos o processo de reescrita da produção inicial, a partir das observações feitas durante a sequência e da avaliação elaborada pelos alunos. Para tanto, nesse módulo foi entregue a produção inicial e foram explicados os procedimentos de reescrita para desembocar na produção final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a disciplina do estágio supervisionado, nossa experiência se deu desde os momentos de reflexão sobre a construção da aula de Língua Portuguesa, com todos seus objetivos, estratégias e metodologias até o momento da prática do estágio com os alunos. O estágio para nós não só se caracterizou pelas pesquisas e experiências somadas, mas pela reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem, do papel do professor e das dificuldades dos alunos. Ele foi o período em que vinculamos aspectos teóricos juntamente com aspectos práticos.

Nessa experiência de estágio, entendemos que o processo educativo é estabelecido de forma mútua, pois o aprendizado é constante. O professor deve buscar estar em constante processo de mudança e aprimoramento de suas práticas, revendo objetivos, reformulando aulas e retrazendo metas que possibilitem a aprendizagem do aluno. Assim, nosso relatório, caracterizou-se como uma proposta que reflete uma perspectiva interacionista de leitura a partir do gênero Memórias

literárias, segundo sua compreensão pelos alunos foi progressivamente melhorada, sua aplicação proporcionou o envolvimento dos alunos especificamente no momento das leituras.

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 orienta-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 linguísticas.

Portanto, concluímos que o estágio supervisionado I nos possibilitou uma postura crítica e reflexiva sobre a ação docente. Além disso, constatamos na prática como é complexa a função do professor, pois lidamos com sujeitos, situações e contextos diferentes. Nesse sentido, reafirmamos como o ato de ensinar exige planejamento e uma realização interativa entre todos os participantes que constroem a sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1997.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- 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, 2000.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do ensino médio**. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial. P.23-36. 2006.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- PIMENTA, Selma G. **Estágio e docência**. Rev. Técnica José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2004.