



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

ANA PAULA DA SILVA LOPES

**LEITURA E ESCRITA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO
GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GUARABIRA-PB

2023

ANA PAULA DA SILVA LOPES

LEITURA E ESCRITA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Profa. Iara Ferreira de Melo Martins, como requisito para obtenção do título de mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramento

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Dra. Iara Ferreira de Melo Martins

GUARABIRA-PB

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L345I Lopes, Ana Paula da Silva.
Leitura e escrita [manuscrito] : proposta de sequência didática a partir do gênero memórias literárias no 6º ano do ensino fundamental / Ana Paula da Silva Lopes. - 2023.
134 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.
"Orientação : Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins, Departamento de Letras e Humanidades - CCHA. "

1. Escrita. 2. Memórias literárias. 3. Sequência didática. 4. Ensino. I. Título

21. ed. CDD 028

ANA PAULA DA SILVA LOPES

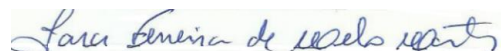
**LEITURA E ESCRITA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO
GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Profa. Iara Ferreira de Melo Martins, como requisito para obtenção do título de mestra em letras.

Área de concentração: Linguagens e letramento

Aprovada em: 30/03/2023

BANCA EXAMINADORA



Iara Ferreira de Melo Martins (orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Ao meu Deus por me dar forças para chegar até ao fim deste percurso, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pela oportunidade concedida de realizar um sonho, de me manter saudável durante esse período de estudos, e de me dar ânimo e graça nos momentos de tensão e muitas vezes de desânimo.

À minha família, meus filhos Péricles Filho e Jônatas Calebe, ao meu esposo, Péricles Darlan, por me incentivarem e serem para mim uma inspiração.

Aos meus pais, Paulo e Fátima, que mesmo com pouco estudo me incentivaram a acreditar e vencer por meio dos estudos.

A todos os meus familiares, sogros, cunhados e irmãs que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

À minha orientadora, Dra. Iara Ferreira de Melo Martins, pela orientadora e professora maravilhosa que é. Sempre disponível quando a solicitava, com profissionalismo e seriedade.

Às coordenadoras do curso, Dra. Maria Suely da Costa e Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva, pela dedicação e comprometimento demonstrados nas suas funções.

Às professoras Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino e Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias por aceitarem fazer parte da banca de defesa da dissertação.

Aos professores do PROFLETRAS que conduziram as aulas durante o curso nos instruindo com aulas dinâmicas e ricas em conhecimento que contribuíram muito para minha formação acadêmica.

À turma VII do PROFLETRAS- UEPB pela troca não só de conhecimentos, mas de carinho e solidariedade uns com os outros. Mesmo distantes, mas nos ajudávamos mutuamente.

À UEPB e à CAPES por acreditarem na escola pública de qualidade e investirem no Programa de Mestrado Profissional em Letras.

“A leitura é uma parceria. O autor constrói a casa, mas o leitor faz dela o lar.” Jodi Picoult

RESUMO

A maioria dos alunos ingressam no ensino fundamental com dificuldades nas modalidades de leitura e escrita. Ao analisarmos a situação da nossa escola, situada no município de Nova Cruz - RN, a realidade não é diferente, pois os valores indicados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB estão abaixo da meta projetada. Diante deste cenário, justificamos nosso trabalho e elaboramos uma proposta pedagógica que tem como objetivo geral elaborar uma sequência didática, baseada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que tem como finalidade o aprimoramento da leitura e escrita dos nossos alunos utilizando como objeto de estudo o gênero textual/discursivo memórias literárias. A pesquisa ajusta-se a uma abordagem de cunho qualitativo, de natureza propositiva e descritiva, que está alicerçada em material de referencial bibliográfico. Apesar desta investigação partir de um problema em nossa sala de aula, devido à pandemia do COVID-19, não haverá aplicação da proposta de atividade. Tomamos como embasamento teórico em relação à leitura e escrita autores como Solé (1998), Campos e Lima (2004), Cafieiro (2010), Koch; Elias (2021, 2022), Koch (2015), Kleiman (2002), Duran (2009), Terra (2019), Geraldi (2003), Marcuschi (2010), Dolz; Schneuwly (2004). Com relação aos gêneros textuais/discursivos utilizamos Brasil (1998), Brasil (2018), Marcuschi (2008, 2010), Fiorin (2020), Bakhtin (1997, 2016), Sobral (2009), Koch (2015, 2021), Nascimento (2018), Gaydeczka (2013), Silva (2021), Altenfelder e Clara (2021), dentre outros. Esperamos que os alunos consigam por intermédio dessa proposta pedagógica, aprimorar a leitura e escrita, assim como ampliação do repertório do gênero Memórias Literárias estudado e a melhoria, consequentemente, do IDEB da escola.

Palavras-chave: Escrita. Memórias Literárias. Sequência didática. Ensino

ABSTRACT

Students enter elementary school with difficulties in reading and writing, thus making it difficult to advance in the knowledge they must acquire. When analyzing the situation of our school in relation to data released by the National Institute of Studies and Research (INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), noting that our Basic Education Development Index (IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) needs to be improved, knowing that it measures, in addition to the approval rates of public schools, it also analyzes knowledge of Portuguese and Mathematics, so it is necessary to turn our attention to these numbers and to the resolution of this problem. Our school, located in the county of Nova Cruz - RN, is a state institution and obtained an average of 3.1 in 2021, so our projected goal would be 4.5 for years to come. Faced with this scenario, we thought of a pedagogical proposal that has the general objective of elaborating a didactic sequence based on the model of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) that has the purpose of improving the reading and writing of our students using as an object of study the textual/discursive genre literary memories. The research fits a qualitative approach, of a propositional and descriptive nature, constituting itself in a bibliographical research. A work that starts from the investigation of a problem in the classroom and that uses books, websites and other publications that address the theme discussed here. We take as a theoretical basis in relation to reading and writing Solé (1998), Campos and Lima (2004), Cafieiro (2010), Koch and Elias (2021, 2022), Koch (2015), Kleiman (2002), Duran (2009), Terra (2019), Geraldi (2003), Marcuschi (2010), Dolz and Schneuwly (2004). With regard to textual/discursive genres, we used Brasil (1998), Brasil (2018), Marcuschi (2008, 2010), Fiorin (2020), Bakhtin (1997, 2016), Sobral (2009), Koch (2015, 2021), Nascimento (2018), Gaydeczka (2013), Silva (2021), Altenfelder and Clara (2021), among others, with all the chapters passed by official education documents Brasil (1998), Brasil (2018). We hope that students will be able, through this proposal, to improve reading and writing, as well as expanding the repertoire of the studied genre and consequently improving the school's IDEB.

Keywords: Writing. Literary Memories. Following teaching. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Receita em formato de poema.....	41
Figura 2- Sequência didática de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004)	54
Figura 3- Metas projetadas para 2021.....	56
Figura 4- IDEB da escola: Resultados e metas	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- As concepções de leitura e os elementos sujeitos, língua, texto e sentido.....	17
Quadro 2- Tipos de leitura e atividades segundo Brasil (1998)	26
Quadro 3- Dimensões relacionadas às práticas de uso e reflexão do eixo leitura.....	29
Quadro 4- Dimensões relacionadas às práticas de uso e reflexão do eixo produção de texto.....	34
Quadro 5- Comparação entre os gêneros Relato Histórico, Diário e Memórias Literárias.....	48
Quadro 6- Características do campo artístico-literário segundo a BNCC.....	50
Quadro 7- Sugestão do quadro-resumo sobre sequências narrativas e descritivas.....	64
Quadro 8- O uso dos sinais de pontuação.....	74
Quadro 9- Etapas da sequência didática.....	78
Quadro 10- Atividades desenvolvidas durante a sequência didática.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

PCN- Parâmetro Curricular Nacional

PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras

UEPB- Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 LEITURA E ESCRITA.....	16
2.1 Leitura: concepção e interação.....	16
2.1.1 A leitura na escola e a formação do leitor.....	23
2.1.2 A leitura nos documentos oficiais.....	25
2.2 Escrita: concepção e interação.....	30
2.2.1 A escrita na escola e o escritor competente.....	31
2.2.2 A escrita nos documentos oficiais.....	33
3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS.....	37
3.1 Gêneros textuais/ discursivos: visão geral.....	37
3.2 Gêneros textuais/ discursivos: definição.....	38
3.3 As dimensões dos gêneros textuais/ discursivos: estilo, conteúdo temático e construção composicional.....	43
3.4 O gênero textual/ discursivo Memórias Literárias.....	44
3.4.1 Memórias literárias: estilo, construção composicional e conteúdo temático.....	51
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
4.1 A sequência didática: contextualizando a proposta.....	53
4.2 Sujeito e escola.....	55
4.3 A sequência didática- sugestões de atividades para a elaboração do gênero memórias literárias.....	57
4.3.1 Apresentação da situação.....	58
4.3.2 A produção inicial.....	61
4.3.3 Os Módulos.....	63

4.3.3.1 Módulo 1.....	63
4.3.3.2 Módulo 2.....	65
4.3.3.3 Módulo 3.....	67
4.3.3.4 Módulo 4.....	68
4.3.3.5 Módulo 5.....	69
4.3.3.6 Módulo 6.....	70
4.3.3.7 Módulo 7.....	72
4.3.4 Produção final.....	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS.....	86
APÊNDICE.....	92

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as discussões acerca do ensino da leitura e escrita nas escolas. Infelizmente, na maioria das salas de aulas, a leitura e a escrita ainda são consideradas atividades muito difíceis de ensinar e aprender, pois são experiências vivenciadas sem significado.

Segundo aponta a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB (BRASIL, 2017), o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante o pleno domínio da leitura e escrita, porém, na realidade não conseguimos ver isso acontecer. O fato pode ser observado, também, quando analisamos os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisa- INEP, que apontaram, por meio de avaliações externas, que a maioria dos alunos ainda estavam bem abaixo da média no quesito de conhecimentos de leitura e escrita.

O INEP observou o índice de aprovação e de acertos na Prova Brasil que avaliou os conhecimentos de Língua Portuguesa dos alunos do fundamental. No caso da nossa escola, situada na cidade de Nova Cruz, RN, o índice de desenvolvimento da educação básica- IDEB, em 2021, chegou a 3.1, entretanto, estava projetada uma média de 4.5. Assim, diante desse resultado negativo e como professora de Língua Portuguesa dessa instituição escolar, elaboramos uma proposta que auxiliasse nossos alunos no melhoramento da leitura compreensiva e escrita, possibilitando aos discentes um direito ao desenvolvimento pleno dessas práticas asseguradas em lei.

Sabendo que o ensino de leitura e escrita deveria ter como unidade de trabalho o texto, e ressaltamos a importância de relacioná-lo com seus contextos de produção, possibilitando a ampliação dos letramentos e a participação nas diversas práticas sociais, optamos por trabalhar com o gênero textual discursivo memórias literárias. Como professora, sentimos a necessidade de explorar tal gênero, pois é pouco apresentado aos alunos nos livros didáticos, sendo conhecido por poucos.

Nosso objetivo geral, então, é elaborar uma sequência didática para aprimoramento da leitura e escrita, e em relação aos objetivos específicos temos:

- ✓ Ampliar o repertório do gênero memórias literárias;
- ✓ Desenvolver no aluno um caráter reflexivo sobre o ato de ler e escrever;

- ✓ Elaborar um caderno pedagógico destinado aos(as) professores(as) do ensino fundamental.

Tendo em vista o objetivo geral e específicos propostos, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o gênero memórias literárias assim como sua função social e seus elementos constitutivos como a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo em consonância com as práticas de linguagens descritas na Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

A nossa pesquisa ajustou-se a uma abordagem de cunho qualitativo, de natureza propositiva e descritiva, que esteve alicerçada em material de referencial bibliográfico. Apesar desta investigação partir de um problema em nossa sala de aula, devido à pandemia do COVID-19, não houve aplicação da proposta de atividade.

Fundamentamos nossa proposta pedagógica, no capítulo de leitura e escrita, sob a perspectiva dos documentos oficiais da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL, 1998), e a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018) que defendem um ensino de leitura e escrita centrado no gênero como unidade de trabalho e que concebe a leitura e a escrita como atividades interativas da linguagem, que devem ser ensinadas na escola e de forma contextualizada aos usos reais da linguagem. Em consonância com esse viés interativo, utilizamos as referências de Solé (1998), Kleiman (2002), Geraldi (2003), Campos e Lima (2004), Marcuschi (2010), Cafiero (2010), Koch; Elias (2021,2022), Koch (2015), Terra (2019).

No tocante ao estudo de gêneros textuais/discursivos na visão geral, recorreremos a alguns estudiosos como Bakhtin (1997,2016), Marcuschi (2010, 2020), Fiorin (2020), Koch (2015). Para os fundamentos do gênero Memórias Literárias, especificamente, utilizamos Gaydeczka (2013), Altenfelder e Clara (2021), Nogueira (2016), Silva (2021), dentre outros.

Além da introdução, nosso trabalho foi organizado em mais 4 capítulos. No segundo capítulo que tratou sobre leitura e escrita, apresentamos os conceitos e concepções que as permeiam, defendendo assim a concepção interacionista, em que autor-texto-leitor constroem o sentido, partindo da mobilização de conhecimentos como o linguístico, textual e enciclopédico. Abordamos também a visão nos documentos curriculares nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (BRASIL, 1998), e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL,2018).

Tratamos, também, da leitura e escrita no contexto escolar e qual o papel e espaço que elas ocupam nas aulas de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, transcorremos sobre os gêneros textuais/discursivos de maneira geral, enfatizando a importância do trabalho com eles, as definições de alguns autores, alguns pontos que foram observados como a intertextualidade, os gêneros primários e secundários, assim como as dimensões que os constituem como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Por fim, procuramos definir o gênero Memórias Literárias e os seus elementos: conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

No quarto capítulo delineamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa, contextualizando a sequência didática à nossa proposta, mostrando uma contextualização da nossa pesquisa e o perfil da comunidade escolar: a escola, contexto social do aluno e os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA.

Detalhamos as etapas da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), privilegiando na nossa proposta o ensino de leitura e escrita. Em seguida, foram propostas algumas atividades organizadas em 7 (sete) módulos que trabalharam em consonância com as práticas de linguagem da BNCC: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto.

Os módulos foram sugestões de atividades desenvolvidas a partir das possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial. Desta forma, foram elaborados procedimentos com orientações abertas que podem ser adaptadas pelo(a) professor(a) que se dispôr a utilizar nossa proposta.

Após a finalização da sequência didática, produzimos um caderno pedagógico, em apêndice, com atividades que poderão auxiliar a prática do(a) professor(a) que se dispôr a utilizá-lo, sendo possível adaptá-lo quando necessário.

2 LEITURA E ESCRITA

Neste capítulo discutimos sobre os conceitos e concepções de leitura e escrita conforme alguns autores que defenderam essas práticas pela concepção interacionista no qual autor-texto-leitor constroem, em relação conjunta, o significado do texto.

Os conceitos e concepções sobre leitura e escrita estarão embasados em Solé (1998), Kleiman (2002), Geraldi (2003), Campos e Lima (2004), Marcuschi (2008), Cafiero (2010), Marcuschi (2010), Koch (2015), Terra (2019), Marcuschi (2020), Koch e Elias (2021), entre outros. É importante informar, também, que aqui contemplamos a visão abordada pelos documentos oficiais da educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

2.1 Leitura: concepção e interação

A leitura é uma competência de grande importância na aquisição do conhecimento. É por meio dela que o indivíduo consegue interagir de forma mais plena no mundo letrado, ao qual vive, ajudando a dar significado ao que está ao seu redor e entendendo o seu papel de cidadão ativo na sociedade.

Assim, é uma prática de suma importância para o desenvolvimento de vários aspectos na aquisição de conhecimento. Por exemplo, um aluno que não lê, não terá problemas apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas, também, não conseguirá resolver questões de Matemática ou até entender um mapa na aula de Geografia. A leitura é pré-requisito para entender o mundo no qual vivemos, pois, “A leitura é pressuposto básico de todas as disciplinas no processo de aprendizagem. [...] a leitura auxilia na aquisição dos mais diversos conhecimentos.” (CAMPOS E LIMA, 2004, p. 23).

Quando fazemos referência a esse aspecto tão importante da leitura, o de construção de sentidos em todas as áreas de conhecimento, podemos perceber a importância de tornarmos cada vez mais constante esta prática em sala de aula, pois é por meio dela que nossos alunos adquirirão outros conhecimentos. “Ler é atribuir sentidos. E ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.” (CAFIERO, 2010, p. 86).

Conforme afirmou Cafiero (2012), quando se ler, se atribui significado, a leitura não pode ser vista como uma atividade passiva, mas uma atividade em que o leitor reflete, e esse leitor além de ser reflexivo é também crítico. As características reflexivas e críticas são utilizadas pelo leitor nas suas variadas práticas sociais do cotidiano, seja em uma leitura de uma receita, de uma lista de compras ou até em resoluções de problemas.

Como aponta Koch e Elias, “A leitura está internamente ligada à concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido.” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 9). A leitura, portanto, está intimamente ligada a esses quatro elementos, pois são eles que determinam o foco da leitura. Assim, trataremos, a seguir, sobre eles salientando que cada concepção que será descrita tem uma visão diferente e optamos, como professora, por tratar a leitura na perspectiva interacionista.

No quadro, abaixo, apresentaremos o conceito de sujeito, língua, texto e sentido, mostrando como cada concepção de leitura trata cada elemento.

Quadro 1- As concepções de leitura e os elementos sujeito, língua, texto e sentido.

Concepções de leitura	Sujeito	Língua	Texto	Sentido
Com foco no autor	Sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações.	Representação do pensamento.	Produto da representação mental do autor.	Centrado no autor.
Com foco no texto	Sujeito assujeitado pelo sistema.	É uma estrutura, um código.	Produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor ouvinte.	Reconhecimento nas palavras e estrutura do texto.
Com foco no autor-texto-leitor	Atores, construtores sociais, sujeitos ativos.	Interação humana.	Unidade linguística dotado de vários sentidos.	Construído na interação texto-sujeitos.

Fonte: KOCH; ELIAS, 2021, p.9-11. Adaptado pela autora.

Na concepção na qual a leitura tem o foco no autor, segundo Koch (2015), a língua é vista como expressão de pensamento do autor, seu ponto de vista é considerado como única verdade e o leitor é apenas um decodificador destas ideias. O texto é visto como um produto do pensamento do autor, cabendo ao leitor apenas captar essa representação mental, assim, a leitura é vista como uma captação das ideias do autor. Como o foco é no autor, a leitura obtém apenas uma voz, é um ato solitário do autor que não tem como importante a interação com o leitor para construção do sentido do texto. Ele é absoluto, cabendo ao leitor apenas captar as intenções do autor no texto. “Interpretar é, portanto, descobrir a intenção do falante.” (KOCH, 2015, p. 14)

Conforme aponta a autora, cabe a esse leitor, que é passivo, apenas entender o que o autor quer dizer, sem mobilizar nenhum conhecimento adquirido para tal construção. Todas as informações estão na superfície do texto e apenas nele se consegue todas elas, não há uma interação entre os elementos leitor e autor, cabendo ao leitor aceitar a ideia como absoluta, sem questionar ou refletir sobre o que é posto.

Na concepção na qual o foco está no texto, por sua vez, basta apenas o entendimento do plano textual, conforme aponta a autora abaixo:

A língua é vista como um código, o sujeito (pré) determinado pelo sistema e o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando apenas o conhecimento do código. (KOCH e ELIAS, 2021, p.10)

O foco está na decodificação de informações, a leitura é utilizada para entender a estrutura do texto como frases, orações, períodos, e se atem apenas ao plano textual, ao que está explicitamente escrito e que pode ser facilmente extraído do texto. Segundo afirma Kleiman, “o texto é visto como um repositório de mensagens e informações, onde o leitor apenas extrai as informações através do domínio das palavras, sendo passivo e acomodado.” (KLEIMAN, 2002, p. 18-19)

Em conformidade com a autora, o texto está no centro da compreensão e é visto como um banco de dados e elementos gramaticais. Logo, seu plano textual é a fonte principal de informação, bastando ao leitor apenas conhecer o código no qual ele foi escrito.

Nas concepções apresentadas, focadas no autor e no texto, podemos perceber que o leitor assume uma postura passiva, pois apenas aceita as intenções do autor e as informações expressas no texto. Porém, a partir deste momento, discutiremos sobre a concepção que adotaremos na nossa proposta, a concepção de leitura que traz uma relação entre os elementos autor-texto-leitor. O leitor assume uma postura ativa, construindo o sentido e agindo sobre o texto: “Os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais e são construídos no texto. O foco nessa concepção está na interação entre autor-texto-leitor.” (KOCH e ELIAS, 2021, p. 10)

Assim como apontam as autoras, a leitura, que é um todo de significado, é construída entre os atores desse processo. Desde a escolha que atenda sua necessidade de leitura até a mobilização dos conhecimentos para compreensão, até as estratégias de leitura adequadas para seu fim são atitudes de um leitor ator/construtor, pois quando lemos um poema ou uma memória literária, não utilizamos as mesmas estratégias que utilizamos na leitura de um artigo de opinião.

Nossa proposta de intervenção se baseia na concepção de leitura como atividade interativa, partindo de uma prática que envolva não apenas o texto como um repertório de elementos gramaticais, ou como representação de pensamento com foco no autor, mas na interação entre autor-texto-leitor: “A construção não depende somente do texto ou leitor [...]. É necessário que ambos interajam.” (DURAN, 2009, p.12). Como aponta o autor, a construção de sentido se dá com a relação ativa de autor-texto-leitor, sendo assim coautores na construção de sentido.

Na concepção interacionista, a construção de sentido se dá pela mobilização de vários conhecimentos, de ideias já construídas no sujeito histórico e social que já atua no processo de leitura para atribuir significado àquilo que ler. Segundo Solé, “A leitura é um processo de interação entre o leitor e o autor” (SOLÉ, 1998, p. 22). Para a autora, a leitura não é só a decodificação, mas uma interação, uma relação ativa entre o leitor e o autor do texto que são todos ativos nesse processo. O leitor, por exemplo, não recebe a informação do texto passivamente, ele dá sentido ao que lê, acionando seus conhecimentos prévios, e é diante da interação destes elementos autor-texto-leitor que a leitura acontece. O sentido é, pois, construído com os conhecimentos do leitor que atua e passa a dar significado ao texto, vejamos:

Ler em seu sentido amplo, significa construir sentido. Só podemos falar que alguém leu um texto se foi construído um sentido para o leitor. Isso significa

dizer que ler está além de decodificar, embora a decodificação seja pré-requisito para a leitura. (TERRA, 2019, p.172)

Segundo Terra (2019), ler é construir sentido ao que está a sua frente e não está associado apenas a decodificação. Ou seja, não é só correr apenas o olho sobre o texto e captar apenas o que está no esquema estrutural, mas vai muito além de um conjunto de letras e palavras formando sentenças. Ler está nas entrelinhas, no pressuposto, no implícito, na mobilização de conhecimentos para esse fim:

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. (KOCH; ELIAS, 2021, p.11)

Segundo afirmam as autoras, a leitura é uma atividade interativa, ou seja, é uma relação de troca de conhecimentos, de ações e reações. Sendo assim, esses elementos que estão na superfície do texto, como a gramática e a organização do texto, são importantes, porém não são os únicos pontos a serem considerados, vejamos, a seguir, que há outros saberes envolvidos nesse processo:

Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. [...] ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. (MARCUSCHI, 2020, p. 228)

Conforme apontou Marcuschi, a leitura é um processo contínuo e gradativo, uma atividade que nunca se finda, mas que a cada prática apropriamo-nos de mais conhecimentos para uma construção sólida, e não é uma simples extração de conteúdo ou informação, é um aprofundamento, uma apropriação de valores e relações com outros que ainda estão sendo agregados. O texto é concebido como um concerto de muitas vozes, de muitos discursos que se transpassam um no outro. São diversas vozes em situações diferentes de comunicação, em diferentes contextos históricos, mas que se complementam, tornando, assim, o texto um ato social. Nessa concepção, há uma mescla das duas concepções anteriores. Nessa atividade interativa, o leitor deixa de ser passivo, o autor deixa de ser solitário, vejamos:

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor.

O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta. [...] Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isso quer dizer que a leitura de uma obra é social, mas também singular. (FIORIN, 2020, p.8)

De acordo com o autor, o leitor é ativo porque responde ao que ler e a esta leitura atribui um significado positivo ou negativo, que atenda ou não suas expectativas, não recebe, pois, a informação do texto passivamente, mas lhe dá respostas a essa compreensão, seja concordando ou não. Na leitura como atividade interativa, nenhum discurso é neutro, é perpassado por outros diálogos, ideologias e estão situados em um contexto histórico-social, em uma situação de produção e comunicação onde todos esses aspectos são levados em consideração.

Diante das três concepções de leitura e dos conceitos abordados, entendemos que a concepção de leitura com foco no autor-texto-leitor é uma mescla das outras das citadas anteriormente. O leitor e o texto não perdem sua importância, mas sim tornam-se complementos um do outro. Para haver interação, é necessário o leitor ativo, o autor e a compreensão daquilo que se lê.

Podemos concluir que ler é compreender. Se não há compreensão não há construção de sentido, não há leitura. E essa construção não se dá apenas no texto em si, na decifração do código ao qual o texto é escrito, mas da forma como esse leitor age no próprio texto, trocando e relacionando informações. “Leitura, em sentido amplo, significa construir sentido. Só podemos falar que alguém leu um texto se foi construído um sentido para o leitor. Isso significa que ler está além de decodificar, embora a decodificação seja pré-requisito para a leitura.” (TERRA, 2019, p. 71)

Como ler e compreender estão em uma relação intrínseca, quando compreendemos construímos sentido ao texto, assim, alguns conhecimentos são ativados. Os conhecimentos entram simultaneamente em ação na construção de sentido. Tomaremos por base os conhecimentos descritos por Terra (2019) que são: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento enciclopédico.

Esses conhecimentos interagem entre si permitindo ao leitor uma construção do que ler.

O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento que temos sobre a língua. Como citamos anteriormente, a decodificação é pré-requisito para leitura. Só iremos entender um texto quando conhecemos e entendemos o código utilizado, ou seja, a construção linguística. É impossível lermos um texto no espanhol, por exemplo, se não tivermos o conhecimento dos elementos que compõem essa língua. “Conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento que temos da língua, vista como um código, isto é, um conjunto de sinais que permite a comunicação e a interação entre sujeitos.” (TERRA, 2019, p.174). Só decodificamos um texto quando deciframos o que está escrito, e isso só é possível entendendo seu código.

Assim, em consonância com o autor acima, Koch; Elias completam que,

Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. (KOCH; ELIAS, 2021, p.40)

É com esse conhecimento que entendemos a organização do texto no seu todo, selecionando qual modelo adequado ao nosso objetivo. O conhecimento linguístico nos permite entender a gramática e o léxico do texto. É esse conhecimento, quando ativado, que nos faz entender o material linguístico, a superfície textual. Essa superfície textual está se referindo à língua.

Segundo Koch (2015, p. 58), esse conhecimento é “responsável pela articulação som-sentido”. É com a mobilização desse conhecimento que entendemos qual linguagem adequada utilizar em uma carta de reclamação ou em um poema, pois nos permite adequar a linguagem à situação comunicativa.

O conhecimento textual refere-se à organização do texto. Para entendermos um texto, é necessário entender a organização, como ele é organizado, como se dá a textualidade, entendendo que aquele não é um amontoado de palavras, mas estão conectadas formando um tecido. É o conhecimento textual que nos faz entender como se dá a coerência, a coesão, o significado das palavras como uma conjunção que liga uma oração a outra, ou um pronome que substitui um termo, percebendo através do plano textual a construção do todo. “O conhecimento textual nos permite formar e

reconhecer um todo de sentido como coerente e coeso.” (TERRA, 2019, p. 176). Esse conhecimento nos permite entender o que é ou não um texto, o que forma ou não uma unidade de sentido.

O conhecimento enciclopédico refere-se ao conhecimento que temos de mundo. Para entendermos um texto e construir o significado são necessários diversos conhecimentos que são ativados. Esse conhecimento nos faz relacionar o que está escrito com informações já conhecidas, nos oferecendo uma amplitude naquilo que sabemos e carregamos como sujeito histórico-social, agregando, pois, novas informações as que já temos, formando, assim, esquemas. Para Koch e Elias (2021), esse conhecimento enciclopédico refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo. O que sabemos sobre o mundo e sua organização, o que está acontecendo na atualidade, nos ajudam a compreender, no momento da leitura, aquilo que muitas vezes não está escrito, mas sim implícito na mensagem, vejamos:

Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão. Destes conhecimentos fazem parte o seguinte: (1) conhecimentos linguísticos, (2) conhecimentos factuais (enciclopédicos), (3) conhecimentos específicos (pessoais), (4) conhecimento de normas (institucionais, culturais, sociais), (5) conhecimentos lógicos. (MARCUSCHI, 2020, p. 239)

Desta forma, são esses conhecimentos que nos auxiliam, no momento da leitura, a ler compreensivamente, ou seja, ler e compreender tornam-se uma atividade única. Eles trabalham simultaneamente a fim de que nossa leitura seja compreensível, e é por intermédio deles que mobilizamos algumas estratégias de leitura para que a nossa compreensão do texto aconteça. Conforme aponta Solé (1998), no momento da leitura fazemos previsões, verificamos e construímos a interpretação.

Portanto, a leitura é uma construção feita gradativamente e, assim, deve ser ensinada, incentivada e ampliada na escola sempre a partir da concepção interativa na qual autor-texto-leitor interagem simultaneamente por meio dos conhecimentos de mundo adquiridos ao longo da vida.

2.1.1 A leitura na escola e a formação do leitor

Espera-se que a escola seja o ambiente de excelência das atividades de formação de leitores, no entanto, observamos a cada dia, na prática, que algumas escolas têm propiciado cada vez menos motivação para que aconteça a leitura, e tem muito a ver com a maneira como a comunidade escolar entende sobre este assunto.

Sem o ensino motivado da leitura e com objetivo apenas de valorização de aspectos gramaticais, na maioria das escolas, alguns alunos se mostram desinteressados pela prática de leitura, vejamos:

Na prática escolar cotidiana, o conceito de leitura utilizado acaba por desfigurar o texto que deixa de ser um todo significativo de interação social, para atender a diferentes finalidades pedagógicas, como classificação de termos gramaticais ou material informativo para responder a questionários ou para preencher lacunas. (CAMPOS e LIMA, 2004, p. 26)

Assim, a prática de leitura na escola, muitas vezes, é pretexto para ensinar gramática, ou para fazer exercícios repetitivos e sem significado para a realidade do aluno. Por isso, nosso papel como professores/mediadores do conhecimento é promover momentos em que a leitura tenha suas funcionalidades sociais, dentre elas, a reflexão sobre o que está à nossa volta, de como nos portamos como cidadão e qual nossa função também.

Outra metodologia que prejudica a prática de leitura na escola é aquela na qual os professores, muitas vezes, utilizam a leitura apenas para preenchimento de horário, não abordam como um momento prazeroso ou necessário, que possibilita ao aluno uma construção de significados e sentidos diversos. A leitura deixa de ser um momento de discussão e aprendizagem, de apreciação, passando a ser um momento para cumprir o horário, sendo colocado como uma prática sem um objetivo:

O problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das posturas metodológicas que adotam para ensiná-la. (SOLÉ, 1988, p.33)

Para a autora, o problema não está em como fazer a leitura na escola, mas no que é propriamente dita e o que significa esta palavra para os professores e a escola como um todo que ainda a veem como algo que deve ser colocado em segundo plano. Um exemplo disso são as bibliotecas, nas maiorias das escolas, onde são mais

utilizadas como depósitos de livros, sem nenhuma atividade ou projeto desenvolvido para envolver os alunos no mundo da leitura.

É necessário, desta forma, que a comunidade escolar (família, aluno, professores e todos os envolvidos) veja a leitura nas escolas como uma prática de extrema importância, como uma fonte inesgotável de conhecimento no qual o aluno e professor participam ativamente de um processo.

2.1.2 Leitura nos documentos oficiais

Os documentos oficiais da educação citam a leitura como uma prática de bastante importância no desenvolvimento cognitivo do aluno, pois é por intermédio dela que o leitor consegue entender seu papel como cidadão, de forma consciente. Veja:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1998, p. 69)

O trecho utilizado acima, afirma que o leitor é um sujeito ativo no processo de compreensão, pois ele não recebe a informação de forma passiva, mas dialoga com essa leitura, e nesse processo não há apenas a decodificação, mas a construção de sentido, como já referido em tópicos anteriores.

Sabemos que é de acordo com a sua necessidade de leitura do cotidiano que o leitor seleciona o que atende ao seu objetivo, naquele momento. Logo, os textos estão ligados às atividades humanas, a necessidade de interação é realizada por meio deles. Assim, o leitor privilegia o gênero que atenda a situação comunicativa pretendida. “o leitor competente sabe selecionar dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos.” (BRASIL, 1998, p.70).

Deste modo, o aluno também precisa ter oportunidade/ momento de escolher suas leituras, pois é um experimento para possíveis leituras fora da escola. Muitas vezes acontecem que nossos alunos, no ambiente escolar, não leem o que gostam e

acabam se desinteressando pela leitura. Os alunos precisam, em alguns momentos, fazer suas escolhas a fim de se tornarem autônomos.

A proposta de abordagem de leitura nos parâmetros é ampla. Ler e compreender, tornar o aluno apto a ler com consciência, se posicionando e dialogando com os textos, possibilitando uma construção significativa e ativa no seu contexto social, partindo de textos mais fáceis de serem compreendidos para textos mais complexos, são possibilidades importantes e que devem ser mediadas pelo professor.

Algumas sugestões de atividades são descritas nos documentos que podem contribuir para a formação desses leitores. São elas: “A leitura autônoma, a leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e a leitura de escolha pessoal.” (BRASIL, 1998, p. 72-73).

A leitura deve contemplar, além de atividades diárias, um trabalho contínuo, possibilitando avanços de aprendizagem e construção de autonomia, ampliação de repertório em diversos gêneros, de diversos campos de atuação. Com isso, a escola precisa disponibilizar tempo suficiente para um trabalho sério com a leitura.

No quadro, abaixo, apresentamos um resumo das características e objetivos de algumas atividades envolvendo leitura.

Quadro 2-Tipos de leitura e atividades segundo BRASIL (1998)

Atividades de leitura	Características	Objetivos
Leitura autônoma	Oportunidade de leitura pelo aluno silenciosamente, leitura com crescente independência da mediação do professor.	Aumentar a confiança como leitor e encorajamento para aceitar desafios mais complexos.
Leitura colaborativa	Mediação de leitura pelo professor com atividades que direcionam à compreensão do texto.	Formar leitores.
Leitura em voz alta pelo professor	É a leitura compartilhada de obras em capítulos que possibilita o acesso a textos longos.	Possibilitar ao aluno o interesse por textos mais complexos.
Leitura programada	Discussão coletiva de uma obra considerada difícil para o aluno.	Facilitar o entendimento de obras complexas.

Leitura de escolha pessoal	Situações didáticas regulares adequadas para desenvolver o comportamento do leitor como empréstimo de livros na biblioteca de acordo com o gosto do aluno, mas incentivado pelo professor.	Criar oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal.
-----------------------------------	--	--

Fonte: BRASIL, 1998, p. 72-73. Adaptado pela autora

As atividades de leitura, citadas acima, são sugestões dadas para que o professor faça um trabalho diário de leitura em sala de aula. Cada leitura tem um objetivo a ser alcançado, e possibilita um trabalho dinâmico e significativo na sala de aula, estimulando no aluno uma relação próxima com o ato de ler.

A BNCC também trata da leitura como uma prática fundamental na vida do aluno, pertencente a esse mundo letrado do qual fazemos parte. A leitura ocupa um espaço importante nas orientações para a condução das atividades pedagógicas e é vista como uma das práticas de linguagem, encontra-se no eixo de leitura dentre os quatro em que estão divididas as referidas práticas. Essas práticas são vinculadas aos campos de atuação dos textos, possibilitando, então, uma leitura pautada nos gêneros textuais/ discursivos referente à cada esfera social.

Na BNCC, temos quatro eixos que dividem as práticas de linguagem, são eles: eixo da produção textual, eixo da oralidade, eixo da análise linguística/semiótica, e entre eles está o eixo de leitura que não só aborda o texto escrito, mas toda uma variedade seja ele escrito, oral ou textos multissemióticos, vejamos:

O eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/ espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição, estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos, conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71)

No mesmo eixo de leitura, há quatro exemplos que, de acordo com o seu objetivo, atendem a uma necessidade de interação nas práticas sociais que a envolvam.

Quando tratamos da leitura por fruição, permitimos e incentivamos aos nossos alunos desfrutarem do prazer da leitura, e esse prazer são encontrados nos gêneros

que pertencem ao literário, ao estético como poemas, romances, memórias literárias. Esses gêneros oferecem conteúdos que possibilitam ao aluno ter contato com a fantasia, com o belo, com a forma.

A leitura para pesquisa e embasamento de trabalhos escolares permite fomentar no aluno o desejo de pesquisar e coletar informações, aprendendo o processo de aprendizagem no meio científico, sabendo ler e compreender gêneros que circulam nessa esfera como artigos científicos, monografias, ensaios, teses, entre outros.

Na leitura de realização de procedimentos, conhecimentos, discussão e debate sobre temas sociais relevantes, o aluno se posiciona diante dessas leituras já que tratam de textos com conteúdo mais polêmicos e que permitem uma discussão e opiniões diferentes. Essa leitura encontra-se em gêneros textuais/ discursivos argumentativos como dissertações, cartas abertas, artigos de opinião, entre outros.

Na leitura de atuação na vida pública, o aluno é instigado a ler textos que possibilitem um aprendizado sobre sua postura como cidadão, entendendo seu papel na sociedade. Essas leituras estão presentes nos textos que estão nos gêneros como Código de Defesa do Consumidor, Leis, Estatutos, entre outros gêneros que regem as regras da sociedade.

É importante salientar que cada campo de leitura atende a uma situação de comunicação, e que cada objetivo traçado é observado um contexto de leitura diferente, e interage com gêneros textuais/ discursivos diferentes, assim, o professor pode oferecer aos alunos um leque de leitura diverso, permitindo que os discentes tenham contato com um número maior em diversas práticas sociais.

Conforme BRASIL (2018), as práticas leitoras compreendem dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Essas dimensões apontam para meios que proporcionem ao aluno atividades contextualizadas com a realidade, situações em que a leitura realmente aconteça.

Possibilita uma visão da leitura nos seus usos e reflexões, fazendo o aluno participante de práticas de linguagem no uso real e suas possíveis leituras com atividades que não só façam parte da escola, mas que seja em uso real. Podemos resumir essas dimensões, em relação ao uso e reflexão da leitura no quadro a seguir.

Quadro 3- Dimensões relacionadas às práticas de uso e reflexão do eixo da leitura

Dimensões relacionadas às práticas de uso e reflexão do eixo da leitura segundo a BNCC.
<ul style="list-style-type: none"> Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/ campo de atividade humana.
<ul style="list-style-type: none"> Dialogia e relação entre textos.
<ul style="list-style-type: none"> Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.
<ul style="list-style-type: none"> Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.
<ul style="list-style-type: none"> Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
<ul style="list-style-type: none"> Estratégia e procedimentos de leitura.
<ul style="list-style-type: none"> Adesão às práticas de leitura.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 72-74. Adaptado pela autora

Nessas dimensões podemos observar os objetivos das diversas leituras. Cada leitura permite ao aluno o desenvolvimento de habilidades diferentes que, segundo o documento, fazem parte das relações com as práticas de uso e reflexão da linguagem. Além disso, essas dimensões estão interligadas com as práticas da oralidade, produção de textos, análise semiótica/ linguística, nas quais se completam.

Os dois documentos abordam a leitura pela concepção interacionista na qual o leitor/ ouvinte/ espectador constroem juntos o significado desse texto, sabendo que essa leitura é mostrada em um sentido amplo, não apenas se referindo ao discurso escrito. Para BRASIL (2018), a leitura se dá também ao apreciar uma foto, uma estátua, uma charge ou até um quadro de um artista, pois a leitura “é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (fotos, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música)” (BRASIL, 2018, p. 72).

Portanto, tanto os PCN, como a BNCC entendem a leitura como um processo amplo e que deve ser ensinado na escola, não sem objetivo, mas ser explorado para formar leitores ativos e protagonistas da sua história, capazes de ler

compreensivamente os diversos tipos de texto, seja ele escrito ou não, construindo de forma ativa e crítica.

2.2 Escrita: concepção e interação

Para discutirmos sobre a escrita neste capítulo, é importante analisarmos como cada concepção existente vê essa prática assim como foi descrito, anteriormente, para a leitura. A escrita, pois, é um processo que requer muita atenção, reflexão e efetividade, sendo uma atividade que é construída gradativamente pelo aluno ao ser envolvido em práticas de produções textuais.

Assumiremos, neste trabalho a perspectiva interacional da escrita, porém, faremos uma reflexão de todas as concepções que se fazem necessárias. Segundo Koch; Elias (2021), as concepções de escrita são três e se diferenciam de acordo com o foco pretendido: foco na língua, foco no escritor e foco na interação. Essas três concepções abordam a escrita sob três focos diferentes, sendo que a última (como foco na interação) é a mescla das outras duas.

A escrita com foco no escritor aborda uma visão de que há uma representação apenas do pensamento de quem escreve, é expressar literalmente o pensamento no papel como apontam Koch; Elias (2022). O texto, nesse foco, é um produto do escritor, suas ideias e pensamentos são o que importa, sem nenhuma preocupação com quem irá ser seu interlocutor. Para essa concepção, não há relação dialógica da língua, é um ato solitário que deve apenas ser mentalizado.

A escrita com foco na língua, por sua vez, tem como principal objetivo a aprendizagem da estruturação gramatical. É ensinar ao aluno produzir textos de acordo com as regras gramaticais aprendidas em exercícios mecânicos e descontextualizados e que são colocadas em prática nas produções dos textos. Nessa concepção, a linguagem é vista como código. Segundo afirma (Geraldi, 2003, p. 41), “está ligada à teoria da comunicação e ver a língua como código”. A língua, portanto, é vista apenas como um código a ser aprendido e reproduzido na escrita, fechado e com regras fixas, sem variações.

E por fim, a escrita com foco na interação. De acordo com Geraldi (2003), o escritor aplica seus conhecimentos que são compreendidos pelo leitor, ou seja, não há apenas a preocupação com a codificação e decodificação, com as regras

gramaticais e suas adequações no texto ou o pensamento do escritor, mas a troca de informações entre os interlocutores do discurso. “Mais do que possibilitar uma transmissão de informações entre um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana.” (GERALDI, 2003, p. 41). Segundo o autor, a escrita, nessa perspectiva, considera o leitor do texto, a situação de comunicação, a atividade é, portanto, dialógica, uma conversa entre interlocutores.

Dessa forma, o escritor pensa no seu possível leitor e qual público pretende alcançar com sua escrita. Nesse processo de interação, os envolvidos são protagonistas e ativam diversos conhecimentos para a produção de seus textos. Nessa ativação de conhecimentos, os leitores também procuram ativar os seus a fim de construir o significado para suas leituras. A construção de conhecimento é, pois, uma obra social. A interação do escritor, com o seu possível leitor por meio do seu texto, já começa quando ele pensa em quem lerá o seu texto, a adequação à linguagem, qual objetivo quer alcançar e qual gênero é adequado para a situação comunicativa.

O exercício da escrita com foco na interação exige, de quem está produzindo o texto, a observação de alguns pontos importantes, a saber: a identificação do interlocutor - é importante adequar seu discurso a um possível leitor; o texto sempre é endereçado a alguém e; o conhecimento do conteúdo abordado - só conseguimos escrever daquilo que sabemos, ou se não, não conseguiremos ser claro e ser entendido. É importante observarmos, também, os elementos linguísticos, ou seja, entender o que compõe a língua utilizada. “Depois de escrito, o texto tem uma existência independente do autor. Entre a produção do texto escrito e a sua leitura, pode passar muito tempo.” (KOCH e ELIAS, 2021, p. 32)

Logo, é importante que o aluno-escritor, na escola, já pense a sua produção de texto como uma prática social, que será realizada em outros momentos na sua vida fora da escola, e que seu texto, ao ser escrito, poderá ser lido por pessoas diferentes em contextos históricos e sociais diferentes.

2.2.1 A escrita na escola e o escritor competente

Muitas são as dificuldades apresentadas pelos alunos com relação a escrita, isso se deve porque na escola, na maioria das vezes, os discentes são submetidos a

atividades de escrita que não são significativas, mas sim propostas apenas para verificação de erros gramaticais.

É fato que essa situação de uma escrita desvinculada do contexto social do aluno não é nova. Desde alguns anos essa prática vem sendo abordada, em algumas salas de aulas: “A escrita não era vista como uma atividade interativa, de modo descontextualizado, não são estabelecidos para o aluno nem o objetivo da atividade, nem o leitor presumido, nem o espaço em que o texto irá circular.” (MARCUSCHI, 2010, p. 69).

A escrita, assim, era produzida apenas para cumprir uma exigência de atividade escolar, o professor não contextualizava a proposta, fazendo com que essas atividades descontextualizadas sejam realizadas até nos dias de hoje em algumas escolas. Essa abordagem desconsidera a escrita como um processo que deve ser aprendido e praticado, ou seja, a interação e a construção de sentido não são relevantes para o ensino.

Entretanto, sabemos que a escola é o lugar de excelência para a aquisição da escrita. É no ambiente escolar que o aluno precisa aprender, por exemplo, a redigir um currículo para concorrer a uma vaga de emprego, como também a produção textual de uma seleção para conseguir uma vaga na universidade. De fato, nossa vida é transpassada pela necessidade de escrever, seja em qualquer esfera da atividade humana: “É na escola que os alunos precisam entender que a escrita se diferencia na forma de acordo com a necessidade, com a atividade comunicativa realizada” (MARCUSCHI, 2010, p. 77).

O ambiente escolar deve proporcionar, ainda, momentos de leitura, produção, revisão, reescrita, permitindo ao aluno uma visão diferente do ato de escrever. É fato que a escrita é um processo que requer prática, porque ninguém nasceu com dom da escrita ou com uma habilidade especial para escrever. Logo, a escrita deve ser pensada como um processo cauteloso e bem planejado, tanto por parte do professor como pelo aluno escritor.

Escrever se aprende escrevendo, possibilitando ao estudante todas as situações possíveis à esta prática. Produzir cadernos de poesias, relatos de experiência, coletânea de contos com os alunos para apresentações na escola, envio de cartas pessoais ou bilhetinhos entre os próprios colegas, uma carta aberta para o

diretor da escola ou prefeito da cidade reivindicando melhorias na escola ou bairro onde mora, enfim, inúmeras situações reais do uso da escrita podem colaborar para o uso e reflexão desta prática.

Assim, é na escola que o aluno entenderá que ele precisa pensar, também, no seu possível leitor, escolher a linguagem adequada, qual objetivo quer alcançar com sua escrita, qual a situação comunicativa quer estabelecer na hora da escrita e ainda qual gênero contempla a necessidade de interação. São questões que precisam ser discutidas e aprendidas pelos alunos.

Segundo afirma Marcuschi (2010, p. 78), “a escola, portanto, deve ser vista como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social.” Para o autor, a escola é um momento de preparo a fim de que o aluno exerça sua cidadania com mais proveito e saiba interagir em muitos meios possíveis de atividades humanas presentes em nossa sociedade.

2.2.2 Escrita nos documentos oficiais

Com a publicação dos parâmetros curriculares nacionais, houve um marco muito importante para a educação brasileira, pois surgia uma nova proposta para tratar a escrita, como também muitas discussões passaram a exigir um ensino de escrita que se importasse com o uso real da língua, que formasse, de fato, um escritor competente.

Para BRASIL (1998), a escrita deve ser uma atividade interativa na qual o aluno precisa saber para quem vai escrever, qual a situação social do seu possível leitor, ou seja, um escritor competente. Esse escritor, traz, ainda, algumas características como saber escolher o gênero adequado à situação comunicativa e aos objetivos que pretende alcançar com o seu texto. Além de saber adequar sua escrita às necessidades, o aluno que escreve precisa aprender que a escrita deve ser revista e reescrita, esses momentos são muito importantes nesse processo. São nestas adequações que se aprende escrever escrevendo.

Nos dois documentos oficiais, o texto assume a centralidade da unidade de trabalho. A escrita vem no eixo da produção textual e sugere práticas de linguagens que desenvolvam uma construção progressiva do domínio da habilidade de escrever textos, tendo em vista que escrever é um processo.

O eixo de produção textual abrange atividades voltadas para esse processo, e subdivide-se em quatro campos de atuação (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico midiático e o de atuação na vida pública). Esses campos possibilitam um trabalho diversificado em relação aos gêneros das esferas sociais diferentes, desde os mais simples, como aqueles utilizados no meio familiar, para os mais complexos que necessitam de uma elaboração maior.

Esses campos de atuação permeiam todas as práticas de linguagens presentes no documento, tanto a leitura, quanto a escrita, sugerindo, assim, um trabalho contextualizado às práticas de uso real da língua. “A escolha por esses campos de um conjunto maior deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia.” (BRASIL, 2018, p. 84)

No quadro, a seguir, resumimos as dimensões que se inter-relacionam com as práticas de uso e reflexão na produção textual.

Quadro 4-Dimensões relacionadas às práticas de uso e reflexão do eixo produção de texto.

Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão de produção de texto
<ul style="list-style-type: none"> • Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogia e relação entre textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação temática
<ul style="list-style-type: none"> • Construção da textualidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos notacionais e gramaticais.
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de produção.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 77-78. Adaptado pela autora

Essas dimensões norteiam objetivos de aprendizagem que direcionam atividades de uso real da escrita e suas reflexões, possibilitando ao aluno uma ampliação dos seus saberes e possibilidade de aprimoramento de sua escrita, adquirindo por meio das atividades reflexivas, competências que o transforme em um escritor competente.

Sabendo que a BRASIL (2018) privilegia a abordagem enunciativo-discursiva, ou seja, engloba as condições de produção dos textos em seus diferentes contextos, o aluno é instigado a pensar sobre o quê, quando, onde, quem e por que do seu texto, passando assim a vê-lo como um “evento comunicativo”. (BEAUGRAND *apud* KOCH, 2015, p. 22)

Ao pensar sobre esses elementos do ato de produção, o aluno escritor entende a importância de saber seu possível leitor e entenderá que a sua produção pode ser lida em diferentes momentos, por isso deve ser claro e objetivo, pensando, também, qual gênero se enquadra no objetivo da sua escrita.

O aluno assume uma autonomia, um protagonismo no ato de produção, interagindo e atuando tanto individual quanto em grupo como outros indivíduos. “O eixo de produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral ou multissemióticos, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2018, p. 104)

O documento oficial sugere, ainda, que algumas estratégias sejam desenvolvidas nas aulas de produção de texto. São elas:

o planejamento, a revisão, edição, reescrita/ redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral, imagem estática ou em movimento etc.) à variação linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciados envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2018, p. 76)

Essas fases na escrita, possibilitam ao aluno entender o processo percorrido da produção, desde o seu planejamento até a versão final, assumindo um papel de interlocutor ativo e reflexivo. “Comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43)

As etapas de produção mencionadas- o planejamento, a revisão, reescrita/*redesign* - devem ser trabalhadas na escola, pois fazem parte do processo de produção, consolidando nos alunos aspectos importantes sobre o ato de produzir. Logo, escrever consiste não só em uma redação sem objetivo, mas em uma comunicação, em um diálogo à distância, no qual quem escreve precisa ter a preocupação de se fazer entender por intermédio do seu discurso.

Por fim, entendemos que tanto BRASIL (1998) quanto BRASIL (2018) defendem um viés social da escrita, possibilitando ao aluno reflexão diante do ato de escrever, revelando-o a necessidade de ser um sujeito ativo e crítico no processo de escrita, assumindo um papel de protagonista e autônomo no processo de escrever.

3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS¹

Este capítulo consiste em uma abordagem geral sobre os gêneros textuais/discursivos defendida por Bakhtin, dialogando com outros estudiosos como: Marcuschi (2010, 2020), Fiorin (2020), Koch (2015), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Sobral (2009). Apresentamos, assim, a definição e os elementos constitutivos do gênero: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, e em seguida, abordaremos o gênero memórias literárias e suas especificidades, segundo Altenfelder e Clara (2021), Nogueira (2016), Gaydeczka (2012).

3.1 Gêneros textuais/discursivos: visão geral

O ser humano, nas suas diversas práticas sociais, produz incontáveis discursos, sejam eles dos mais simples aos mais complexos, motivado pela necessidade de comunicação e interação no meio em que atua. E essas diversas práticas se concretizam nos gêneros, pois é por meio deles que ocorrem a interação oral ou escrita.

Muitos são os estudiosos que se debruçaram sobre essa temática, tendo um maior alcance após as publicações dos parâmetros curriculares nacionais, BRASIL (1998) que enfatizavam um trabalho voltado para o texto e sua diversidade presente no meio de práticas sociais, demonstrando, assim, uma preocupação no ensino da linguagem pautado na leitura, interpretação e produção destes textos.

Após os pcn, a bncc enfatiza também a importância do trabalho com os gêneros textuais/discursivos que devem ser o centro do trabalho em sala de aula, permitindo, assim, que o aluno entenda essa diversidade como importante para sua atuação na sociedade como indivíduo participante da interação pela linguagem tanto oral como escrita, vejamos:

Os conhecimentos sobre gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a

¹ Para efeito desta pesquisa, consideramos, como muitos autores, indistintamente, o gênero textual e gêneros discursivo, ambos se referindo a tipos de enunciados relativamente instáveis, que são vinculados à situação de comunicação social.

serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

Desta forma, o documento oficial, acima, aponta que o conhecimento sobre gênero permite-nos desenvolver outras capacidades não apenas na leitura, mas em outras atividades que envolvam a linguagem, ampliando nossa participação na sociedade de forma ativa e reflexiva, nos possibilitando envolver-se com diversas atividades sociais.

Segundo afirma Marcuschi (2020), a temática dos gêneros textuais não é recente, e não é de hoje que o termo gênero surgiu. Há pelo menos, vinte e cinco séculos já foram observados, porém o que aconteceu hoje foi uma nova visão do que realmente seria e significava. Nesse período anterior, os gêneros eram voltados apenas para a Literatura, no entanto, foi com Aristóteles que houve uma sistematização desse termo quando ele afirmou que o discurso é composto por três elementos: “aquilo que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala.” (MARCUSCHI, 2020, p. 147)

Desta maneira, Aristóteles já entendia o gênero como textos que eram utilizados em situações de interação diversas. Mesmo com essa sistematização do que era gênero, Aristóteles considerava apenas gêneros os discursos que faziam parte do cunho literário, assim dividia-os em três: o épico, o lírico e o trágico, como aponta Terra (2019). Os três gêneros pertenciam apenas a literatura, e não era abrangente como atualmente.

Com o decorrer da história, os gêneros textuais e suas análises passaram a abranger diversas áreas, seja na literatura, retórica, sociologia, ciências da cognição, traduções, linguista da computação, entre outros. E essa necessidade se dá porque ao analisar as atividades dos seres humanos, podemos observar a diversidade dessas ações, assim como objetivos diferentes de interação.

3.2 Gêneros textuais/discursivos: definição

Bakhtin é a principal referência quando tratamos de gêneros do discurso, sendo, também, considerado um dos grandes pensadores da linguagem do século XX. Segundo Fiorin (2020), o filósofo russo voltava sua atenção para a existência do

ser humano de forma concreta. E esse ser humano concreto age e interage por meio dos gêneros textuais/discursivos que mediam as diversas atividades humanas de interação.

De acordo com o pensamento de Bakhtin (2016, p. 11) “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” E são essas atividades humanas, inúmeras e incontáveis, que designam qual gênero utilizaremos nessa interação, sabendo que a linguagem é a capacidade que o ser humano tem de se comunicar seja por sons, gestos e a própria língua, vejamos:

Gênero se define como certas ou tipos relativamente estáveis de enunciados, discursos que têm uma lógica própria, de caráter concreto, e recorrem a certos tipos estáveis de textualização (tipos de frases e de organizações frasais mobilizadas costumeiramente pelos enunciados e discursos de certos gêneros), mas não necessariamente a textualização estável (frases e organizações frasais que sempre se repetam), pois são tipos ou formas de enunciados. (SOBRAL, 2009, p. 119)

Segundo aponta o autor, os gêneros textuais/discursivos são relativamente estáveis. Essa característica revela que, nas esferas sociais existentes, as diversas maneiras que o ser humano encontra para interagir são responsáveis pelas variações em relação ao estilo e forma dos gêneros textuais/discursivos.

Marcuschi (2020) relaciona a estabilidade dos gêneros textuais e a organização que eles proporcionam na sociedade, pois possibilita um padrão, não engessado, mas referencial para a interação nas esferas sociais de comunicação. “Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.” (MARCUSCHI, 2020, p. 19) ou seja, é seguindo uma referência que entenderemos qual/quais gênero/gêneros utilizar nas diversas situações comunicativas.

São nas várias atividades humanas que o indivíduo produz seus enunciados, seu modo de falar, que não é particular, mas social, partindo de um modelo já existente, como disse Bakhtin “... Cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.” (BAKHTIN, 1997, p. 262). Conforme o autor, cada campo pertencente a utilização da língua tem seus enunciados característicos, seja no campo jurídico, religioso, literário, entre outros.

Ao tratarmos de enunciado, é relevante entender que ele se dá em uma determinada situação comunicativa, com seus interlocutores, tanto o leitor, autor e

lugar em que acontece essa situação. O enunciado é único, porém é transpassado pela fala de outro, como aponta Fiorin. (FIORIN, 2020, p. 22) São esses tipos de enunciados que determinam qual gênero podemos adequar o nosso texto.

Os gêneros textuais/discursivos são, então, constituídos por enunciados produzidos por interlocutores em diversos contextos, observemos que eles variam de acordo com sua função social e objetivo pretendido: seja para emocionar ou apreciar como é o caso de um poema ou letra de música, ou de instruir como é o caso de manual de instrução. Logo, são diversas as funções e atividades mediadas pelos gêneros que são heterogêneos.

Quando tratamos da característica da heterogeneidade nos gêneros, revelamos a instabilidade dos gêneros em relação à forma e função, ou seja, podemos encontrar um gênero com característica de outro – a intertextualidade intergêneros - como informa Marcuschi (2010). Como mencionamos anteriormente, os gêneros são diversos porque as ações humanas são diversas, dinâmicas e mudam constantemente, mostrando assim sua plasticidade e dinamicidade. E é por isso que a intertextualidade intergêneros ou hibridização é um aspecto importante no estudo sobre essa temática porque revela a instabilidade presente nos gêneros.

Ao tratarmos sobre esse aspecto, estamos nos referindo ao fenômeno no qual um gênero mescla sua função e forma. Como por exemplo um artigo que pode vir em formato de um poema ou até mesmo um poema em formato de receita. “É um fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de produção” (KOCH, 2021, p. 114). Essa estratégia rompe com as convenções, os modelos tradicionais, e mostra, de forma concreta, que a nossa língua é viva e que os diversos discursos estão intrinsecamente ligados ao uso real dela, vejamos:

O gênero híbrido aparentemente infringe convenções estabelecidas e caracteriza-se por uma estrutura em que há ruptura do convencional, do previsível, a qual parece se manifestar no texto sob a forma de uma incongruência, em que se espera do leitor uma “descoberta” de uma função social no texto que não está na superfície de sua macroestrutura. (DELL’ ISOLA *apud* NASCIMENTO, 2018, P. 4)

Segundo o autor, o gênero assume uma nova roupagem, causando no leitor um estranhamento na sua forma, trazendo para o texto a função social que não está

a amostra na sua superfície textual. Observemos logo abaixo a figura que ilustra bem esse fenômeno de hibridização.

Na figura 1, temos uma “Receita para espantar a tristeza”, de Roseana Murray. Apesar de ter um formato de poema, a receita tem a função de instruir a fazer algo – especialmente a fazer um alimento. Entretanto, a função social é uma receita para tratar os sentimentos e espantar a tristeza da vida. Vejamos que a forma/estrutura mesmo sendo de um poema, tem a função social de instruir/sugerir/motivar a mudança de comportamento. O texto vem em versos e estrofes, que é a estrutura típica de poemas, porém também traz os verbos no imperativo que já se caracteriza a linguagem prototípica do gênero receita, ocorrendo, assim, a mescla ou hibridização.

Figura 1- Receita em formato de poema



Fonte: <https://www.angatuba.sp.gov.br/public/admin/globalarq/uploads/files/>

Além da mudança na estrutura/forma dos gêneros, como visualizamos acima, percebemos que os gêneros também mudam conforme o contexto histórico. Vejamos o exemplo de uma carta pessoal em comparação ao e-mail. Atualmente, não se escrevem mais cartas como antes, pois com as novas tecnologias, a sociedade dispõe de uma gama de novos gêneros para comunicação a distância que são mais práticos e rápidos.

Como disse Marcuschi (2020, p. 197), “Mais do que qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente nas mídias eletrônicas”. Assim, aproveitamos das características de plasticidade e dinamicidade dos novos gêneros para nos comunicarmos e interagirmos socialmente, vejamos:

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

De acordo com o autor, os gêneros textuais/discursivos são instrumentos de uma sociedade dinâmica, que se modifica histórico, social e culturalmente, e essas modificações são acompanhadas pelos textos também que retratam essas modificações que envolvem a linguagem.

Em meio a essa diversidade de gêneros, Bakhtin classifica-os em primários e secundários. Uma conversa, um diálogo com os amigos, um telefonema, estão, segundo Bakhtin, nos gêneros primários. Já os outros mais complexos, que necessitam de um maior monitoramento na escrita ou fala, como um artigo científico, um conto, memórias literárias, uma monografia, um debate ou uma mesa redonda, fazem parte dos classificados secundários.

os gêneros discursivos primários(simples) e secundários (complexos)- não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos-romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - ficcional, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2016, p. 15)

Segundo afirma o autor, os primários se referem a gêneros menos formais que tem em seu modo de elaboração uma simplicidade e espontaneidade, já o secundário que se origina do primário, tem uma estruturação mais rígida e elaborada.

Podemos perceber essa relação de primário e secundário ao compararmos esses dois gêneros: uma conversa entre amigos em um bar e as memórias literárias. Em uma conversa entre amigos, que é oral, notamos a informalidade, a espontaneidade, o diálogo acontece à vontade, sem preocupação em monitorar o que vai dizer, porém ao lermos uma memória literária observamos que houve escolha do vocabulário, dos recursos linguísticos que foram utilizados a fim de uma construção de significado sem ambiguidades. Segundo Fiorin:

Os primários são os gêneros da vida cotidiana. São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Eles pertencem à comunicação verbal espontânea e tem relação direta com o contexto mais imediato. Já os

secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa... (FIORIN, 2020, p. 77)

Logo, os gêneros primários pertencem à informalidade, à linguagem que está nos contextos cotidianos e espontâneos. Enquanto os secundários estão voltados aos discursos mais elaborados e aparecem em situações comunicativas mais complexas.

Diante destas características tão importantes tratadas neste capítulo sobre os gêneros textuais/discursivos, analisaremos, a seguir, as três dimensões que os constituem: o conteúdo temático e a construção composicional e o estilo.

3.3 As dimensões dos gêneros textuais/ discursivos: estilo, conteúdo temático e construção composicional

O conteúdo temático, a construção composicional e o estilo são dimensões que integram o gênero dando-lhe características acerca dos seus objetivos, funcionalidade e situação comunicativa, facilitando, assim, o entendimento do leitor com relação ao enunciado proposto.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissolúvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. (BAKHTIN, 2016, p. 12)

Bakhtin (2016) afirma que os elementos que constituem os gêneros partem das finalidades e objetivos que precisam ser alcançados na situação comunicativa, e estão estritamente ligados aos campos de circulação de cada esfera social.

Desta forma, o conteúdo temático é o elemento que constitui do assunto, dos conteúdos gerados em determinada esfera discursiva, seja ela jornalística, científica, poética. “O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2020, p. 69). Desta forma, o conteúdo temático é o tema abordado naquele campo de atuação da língua.

A construção composicional é o elemento que constitui o formato do discurso, a organização, estruturação do gênero, como ele é posto no suporte ao qual é veiculado. E essa organização nos faz prever qual gênero iremos ler. Esse elemento é o que responsável pela característica de “predição” abordada por Bakhtin (2016). “A construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo” (FIORIN, 2020, p. 69). Esse elemento é o responsável pela forma do tipo de discurso, sua organização.

O estilo, por sua vez, é o modo de dizer de um determinado gênero, ou seja, de como o discurso é dito, sabendo que cada discurso exige uma linguagem própria, seja ela formal ou informal, a escolha de vocábulos, como é escolhido a maneira de expressão no discurso. “O estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais” (FIORIN, 2020, p.69). O estilo, então, é o responsável pelo como aquele gênero é elaborado, seu modo de abordar tal discurso.

Com relação ao estilo, ainda, Bakhtin (2016) afirma que os gêneros literários possuem um estilo individual de escrita, como é o caso do nosso gênero textual/discursivo, apresentando um reflexo de individualidade do falante. Desta forma, os gêneros textuais/ discursivos pertencentes ao campo literário possuem essa individualidade, não acontecendo assim com os outros pertencentes a campos de atuação como os jornalísticos, judiciários, religiosos, ou seja, os não literários.

Portanto, são esses elementos que contribuem com o leitor a entender e diferenciar quando se está diante de um gênero memórias literárias, de uma biografia ou de um relato de experiência. A seguir, abordaremos esses elementos pautados por Bakhtin aplicados no gênero memórias literárias.

3.4 O gênero textual/discursivos memórias literárias

Relembrar faz parte da nossa vida como ser humano. Por anos, vivemos guardando lembranças e as relembando, quando elas nos marcaram. Quem nunca guardou cheiros, um acontecimento que vivenciou na infância ou algo que lhe fez sorrir ou chorar? Rememorar faz parte de nós. E essa rememoração não é só de acontecimentos, mas das emoções sentidas, dos sentimentos vividos em determinada época.

Ao falarmos de memórias, nos remetemos a capacidade que o ser humano tem de guardar lembranças. Porém, não só a isso, há outras possibilidades de conceitos.

Veja:

Antes de compreendermos como o gênero memórias literárias funciona, é importante que observemos o quanto o conceito de memória abrange múltiplas possibilidades de definição, já que podemos tratar de uma faculdade biológica, uma homenagem a alguém já falecido e até mesmo a capacidade de armazenamento de informações de alguns dispositivos eletrônicos. (OLIVEIRA, 2014, p. 16)

Assim, falar sobre memória em seu sentido literal não é falar apenas de histórias e acontecimentos que vieram de nossas lembranças, de momentos que fizeram parte de nossa vida e que nos forma como indivíduo social e histórico, mas de dispositivos de armazenamento, ou até de uma homenagem a alguém que já não está mais entre nós.

Partindo desta concepção literal do que é memória, podemos definir o gênero textual/discursivo em questão, memórias literárias, que traz um discurso voltado para acontecimentos narrados, com um estilo literário e com um sentimentalismo saudosista e memorialista. As memórias literárias têm um cunho literário voltado para a vida seja pessoal ou coletiva de alguém, da história contada e narrada de forma literária, plurissignificativa.

As memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos pessoas, fatos, sentimentos, valores, etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. (MARCUSCHI, 2012, p. 56)

Nesta abertura dada por essa recriação do real, o memorialista utiliza de um passado que é recontado no presente por uma perspectiva também presente, fazendo este diálogo entre os tempos. Assim, a narrativa não precisa ser, necessariamente, fiel aos acontecimentos.

Alguns gêneros podem ter uma certa semelhança com o gênero memórias literárias, porém a função social e a forma diferem. A predominância, muitas vezes, de sequências narrativas e descritivas podem ser confundidas com a estrutura de um

texto pertencente a outro gênero, como é o caso de um relato histórico, por exemplo. Porém a diferença está no estilo escolhido, no modo de dizer do interlocutor que não só narra, mas rememora sua história, ou seja, na sua função social. Assim, “A noção de memórias é concebida discursivamente, porque se trata de um discurso que pode se manifestar em diferentes enunciados, ou seja, em variados gêneros discursivos.” (GAYDECZKA, 2013, p.32).

Logo, alguns gêneros podem trazer essa função de narrar fatos acontecidos igual ao gênero estudado. Podemos citar o diário, a biografia, o relato histórico que no seu conteúdo temático podem se assemelhar, já que fazem parte da esfera de fatos da vida. Entretanto, enquanto um diário serve para registrar acontecimentos pessoais, íntimos de um autor que é ao mesmo tempo remetente e destinatário. O relato histórico, por sua vez, informa fatos históricos acontecidos na história de forma precisa, tendo a finalidade de documentar as ações ao longo do tempo. Deste modo, as memórias literárias são subjetivas, ou seja, partem da visão particular do autor memorialista que conta sua história de modo particular. Vejamos uma comparação entre esses três gêneros: o relato histórico, o diário e uma memória literária.

Apesar de trazer um discurso memorialista, os três gêneros se diferem no modo de expressão, ou mais, no estilo de cada um. Observemos um fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha, um documento que faz parte da nossa Literatura da informação, em seguida um trecho do livro O diário de Anne Frank e, por fim, trechos do livro de Tatiana Belinky, Transplante de menina. A seguir, trecho da carta:

... e estando Afonso Lopes, nosso piloto, em um daqueles navios pequenos, por mandado do capitão, por ser homem vivo e destro para isso, meteu-se logo no esquife a sondar o porto dentro; e tomou dois daqueles homens da terra, mancebos e de bons corpos, que estavam numa almadia. (A carta de Pero Vaz de Caminha, disponível em <http://pt.scribd.com/> Carta de Pero Vaz de Caminha. Acesso em 23 de maio de 2022.)

No texto de Caminha, observamos um relato em formato de carta enviado a Dom Manoel I, em 1500 sobre a descoberta feita no Litoral do Nordeste do Brasil. Se observarmos no conteúdo, do início ao fim da carta, o escritor relata com objetividade tudo que vê, como era a paisagem, as pessoas encontradas, como reagiram a permanência deles naquele lugar, de maneira denotativa e objetiva.

Observemos agora o trecho do diário de Anne Frank, que também se tornou um clássico da literatura mundial, mesmo tendo sido feito pela autora sem o intuito de ser publicado, vejamos:

Domingo, 14 de junho de 1942

Vou começar a partir do momento em que ganhei você, quando o vi na mesa, no meio dos meus outros presentes de aniversário. (Eu estava junto quando você foi comprado, e com isso eu não contava.)

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de se espantar; afinal, era meu aniversário. Mas não me deixam levantar a essa hora; por isso, tive de controlar minha curiosidade até quinze para as sete. [...] (FRANK, 2017, p.13)

No trecho, acima, do diário de Anne Frank, ela conta como foi o dia que ganhou o diário no qual gostava de escrever e que recebeu o presente no seu aniversário. Pela temática do texto podemos notar uma semelhança com o da carta de Pero Vaz de Caminha, pois descrevem acontecimentos ocorridos com os interlocutores, porém o diário é íntimo enquanto o relato histórico não, evidenciando diferenças na função social e na situação comunicativa.

A seguir, há um pequeno fragmento das memórias literárias “Transplante de Menina”, de Tatiana Belinky, na qual mostra fatos acontecidos com uma menina, uma narração de um momento da sua vida, porém abordado de uma maneira bem emocional, subjetiva e íntima, permitindo ao leitor “saborear” do acontecimento junto com a narradora-personagem, e é nesse modo de falar da memória que esse gênero se diferencia dos dois abordados anteriormente, o diário e o relato, vejamos:

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo- feliz proprietário de uma “baratinha” - nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar- aí, que emoção- pelo funicular, o “bondinho” pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o folego que se estendeu diante dos nossos olhos, quando subimos- passageiros de outro trenzinho incrível, quase vertical- ao alto do corcovado. [...] E foi na avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão- e que impressão! – do Carnaval Brasileiro. (ESCREVENDO O FUTURO, 2021, p.42)

A narradora, além de contar a situação que viveu, envolve o leitor utilizando uma linguagem própria dos discursos literários, cheios de emoções, com uma subjetividade e um olhar de empolgação em relação ao que vê mostrado nas suas descrições ricas em detalhes, e suas expressões interjetivas, expressando suas alegrias e surpresas com o primeiro contato com o carnaval carioca.

Após a leitura dos trechos dos três gêneros, podemos observar que apesar de bem parecidos, eles são, também, bem diferentes, pois apresentam características distintas. Atentemos, abaixo, para um quadro-resumo com os principais elementos que tornam os três gêneros diferenciados: a situação comunicativa, a função social e a linguagem empregada- que se refere a dimensão do estilo.

Quadro 5- Comparação entre os gêneros Diário, Relato Histórico e Memórias Literárias

Gênero textual/discursivo	Situação comunicativa	Função social	Estilo
Diário	No diário de Anne Frank, a emissora, relata fatos acontecidos com ela durante a perseguição aos judeus durante a guerra. O seu diário é pessoal, porém por conter fatos importantes da história foi publicado.	Registro de momentos vividos pela emissora.	Informal e de fácil entendimento, já que foi escrito por uma adolescente.
Relato histórico	Pero Vaz de Caminha relata momentos da chegada às terras brasileiras a fim de as informações fossem enviadas para Dom Manoel I, rei de Portugal.	Relatar um fato histórico.	Formal

Memórias literárias	Momentos lembrados por Tatiana ao chegar da Rússia ao Brasil e se maravilhando com o carnaval brasileiro.	Relembrar momentos vividos.	Informal, conotativa, com plurissignificação, trazendo um estilo literário para a narrativa, subjetividade.
----------------------------	---	-----------------------------	---

Fonte: FRANK, 2017; ESCREVENDO O FUTURO, 2023, p.56. Adaptado pela autora.

Desta forma, notamos que mesmo sendo gêneros que retratam sobre fatos da vida, eles se diferem em diversos pontos. Vale destacar que a carta de Pero Vaz de Caminha, quando foi escrita para Dom Manoel, assumiu uma função diferente da que exerce hoje. Nos dias de hoje ela é vista pela Literatura como um relato histórico já que contém informações sobre a chegada dos portugueses às terras brasileiras.

Quando observamos a situação comunicativa dos gêneros diário, relato histórico e memórias literárias destacamos que o autor, o leitor e o momento se diferem um do outro. Enquanto o diário tem o autor que descreve sua intimidade; no relato há um registro objetivo, fazendo parte de uma história coletiva; já nas memórias da interlocutora, que é uma narradora-personagem, que presenciou e ao mesmo tempo não só narra, mas sente a emoção de rememorar o que viveu, a linguagem é construída com figuras de linguagem que possibilitam ao texto uma ampliação na sua significação, a riqueza nos detalhes das descrições. São esses elementos que representam também a função social do gênero e a linguagem que é utilizada de acordo com o leitor que deseja ser alcançado.

Como aponta Bakhtin (2016), os gêneros cumprem funções sociais de acordo com as necessidades comunicativas dos sujeitos. O gênero memórias literárias não só narra histórias vividas, mas encanta o leitor com seu modo particular de dizer os acontecimentos, e por causa desse modo de dizer, esse gênero fará parte do campo artístico-literário.

Para sistematização e didatização dos gêneros no ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular, BRASIL (2018) os divide em quatro campos de atuação. São eles: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Essa sistematização auxilia

ao professor no trabalho diversificado com os gêneros, produzindo assim uma aprendizagem mais sólida sobre as práticas de linguagem.

Observe abaixo, no quadro, algumas características desse campo artístico literário, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Quadro 6- Características do campo artístico-literário segundo BRASIL (2018)

Campo artístico-literário
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade dos alunos do ensino fundamental contato com manifestações artísticas e culturais em geral. • Contato com a arte literária a fim de compreendê-las. • Fruição da arte literária e a criticidade. • Ampliação das práticas de leitura com relação à diversidade cultural, linguística e semiótica.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 156. Adaptado pela autora.

Devemos salientar que o gênero em questão é considerado um gênero secundário, não apenas por sua função, como afirma Bakhtin (2016), mas por sua complexidade:

Os gêneros discursivos secundários (complexos- romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito.) (BAKHTIN, 2016, p. 15)

Como aponta o autor, os gêneros intitulados secundários são relativamente mais elaborados, complexos, assim, são mais relativamente estáveis que os primários, seguindo uma predição no quesito de estrutura e linguagem.

Apesar da importância desse gênero para o ensino de língua portuguesa, não é fácil encontrar abordagens sobre ele nos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental. Encontramos, sim, mais facilmente, nos livros didáticos do 6º ano, gênero como o conto popular, história em quadrinhos, notícias, relato de viagem e experiência e o poema.

Assim, acreditamos que a proposta com o gênero memória literária trará aos nossos discentes, além de uma experiência enriquecedora de escrita, a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre si mesmos, e deste gênero tão instigante.

3.4.1 Memórias literárias: estilo, construção composicional e conteúdo temático

Por se tratar de um gênero textual/discursivo que traz inerente um viés literário, o gênero memórias literárias, ainda, apresenta características peculiares em relação ao conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

No conteúdo temático, as memórias literárias circulam nas esferas sociais que compreendem assuntos como fatos da vida, assuntos que tratam sobre a vivência do ser humano seja do passado ou presente. Aborda, assim, a visão de um memorialista que narra um fato acontecido na sua vida, seja na infância, adolescência ou na vida adulta. Mesmo se tratando de um tema que é abordado da visão particular, ele também pode fazer parte, algumas vezes, da coletividade em se tratando do contexto histórico.

Sobre este elemento ainda, podemos destacar que o gênero memórias literárias, em se tratando de conteúdo temático “vai além de uma simples curiosidade sobre o passado, é compreender o mundo através de um olhar de quem viveu um outro momento.” (OLIVEIRA, 2014, p. 18)

Em relação à construção composicional nas memórias literárias, observamos que ela se organiza em prosa, alguns casos com sequências narrativas e descritivas regadas de emoção e sentimentos. O tempo verbal é muito importante, pois são utilizados tantos verbos no pretérito perfeito quanto imperfeito para descrever acontecimentos do passado, assim como locuções que indicam tempo. Podemos perceber também as pontuações como o travessão, a interrogação e exclamação. Outro ponto relevante são as figuras de linguagem que ampliam o significado das palavras utilizadas nos textos de memórias. Na maioria das vezes, esse narrador é personagem na história.

Ainda observamos na construção composicional das memórias literárias, os diálogos dentro do texto que, segundo apontam Altenfelder e Clara (2021), dão à estrutura um dinamismo às falas dos personagens. Os diálogos diretos envolvem o

leitor na discussão presente no texto, tornando-o participante daquele momento de conversa.

De acordo com Bakhtin (2016), os gêneros da literatura de ficção trazem uma individualidade do falante, como é o caso do gênero da nossa proposta. Na dimensão do estilo, podemos perceber esse individualismo, essa peculiaridade de quem relembra sua história, seja ela vivida ou não pelo narrador. Conforme afirmam Altenfelder e Clara (2021), quando se narra um texto literário, não se conta apenas um texto, mas o modifica, levando em consideração o imaginário de quem narra.

Ainda sobre o estilo das memórias literárias que, por ser do campo artístico-literário, possui o seu individualismo, e sabendo que quando falamos de estilo, falamos da escolha de palavras, expressões, frases, sintaxes, entre outros elementos que compõem esse estilo literário. Nas memórias, partimos de palavras na linguagem figurada regadas pelas figuras de linguagem, que dão ao texto um toque literário, assim como expressões que remetem, com emoção, aos momentos lembrados.

O gênero memórias literárias se caracteriza por conter traços literários, uma vez que, apesar de contar lembranças reais, o autor pode recriá-los à sua maneira, inserindo sensações como cheiro, som, texturas, imagens e sabores ao texto, assim como usar recursos metafóricos para melhor caracterizar os acontecimentos. (OLIVEIRA, 2014, p. 26)

O gênero memórias literárias tem seu estilo literário, cheio de recursos que despertam no leitor sentimentos, emoções, reações que os levam a imaginar, a apreciar o texto, a sentir os cheiros, os sabores, a se envolver na história de maneira idealizada.

Portanto, os elementos que constituem os gêneros textuais/ discursivos precisam ser ensinados aos nossos alunos a fim de que os entendam de uma maneira global, possibilitando, assim, um aprendizado eficaz da sua temática, estrutura e estilo, podendo usá-los de forma adequada às produções dos gêneros corretamente.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico adotado no nosso trabalho. A nossa pesquisa é de natureza descritiva e propositiva, com abordagem de cunho qualitativo, que está alicerçada em material de referencial bibliográfico. Optamos pela pesquisa de natureza propositiva devido ao contexto da COVID 19, e por esse motivo não foi aplicada.

As teorias que embasaram nossa pesquisa, defendem a importância de trabalhar a leitura e escrita sistematizada e mediada pelos gêneros textuais/discursivos, portanto, sugerimos a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Será proposto o desenvolvimento dos módulos para o ensino sistematizado da leitura e escrita do gênero memórias literárias, em seguida, traçaremos o perfil dos alunos e da escola a qual serviu de referência e por fim, sugerimos atividades para a elaboração de atividades que envolveram leitura e escrita do gênero memórias literárias.

4.1 A proposta e a sequência didática

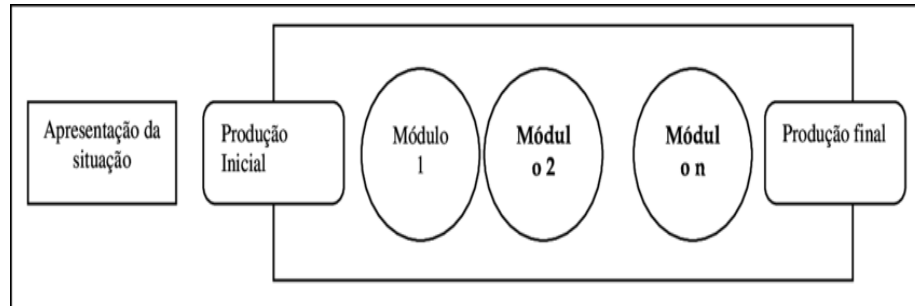
A nossa proposta pedagógica está fundamentada na sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A opção por essa sequência deu-se pela necessidade de aprimorar a escrita dos alunos na produção do gênero memórias literárias, possibilitando, assim, uma progressão por etapas do aprendizado.

A sequência didática é um procedimento que possibilita ao professor trabalhar com gêneros textuais/ discursivos, específicos, em sala de aula. “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual/ discursivo oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Segundo apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), além de sistematizar o ensino da escrita por meio dos gêneros textuais/ discursivos e ter a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, a sequência possibilita aos alunos, ainda, o acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Desta forma, com base no modelo de sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), abaixo, elaboraremos nossa proposta pedagógica para o trabalho com o gênero textual/discursivo memórias literárias, vejamos:

Figura 2- Sequência didática de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2020)



DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83

A partir desse esquema, elaboramos as seguintes etapas que compõem o trabalho com a produção das memórias literárias: Apresentação da situação, A produção inicial, os 7 Módulos que envolvem algumas das principais características que compõem o gênero, levando em consideração, também, as dificuldades mais frequentes dos alunos (análise linguística, coesão, construção composicional, figuras de linguagem e pontuação) e no fim da sequência, a produção final.

Quando tratamos da apresentação da situação, estamos nos referindo ao contato inicial do aluno com o gênero, de maneira introdutória, permitindo apenas uma noção básica do que é necessário para produzi-lo. “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 84)

É nesta etapa que é apresentado ao aluno a situação comunicativa: qual gênero será elaborado, a quem se dirige, que forma assumirá a produção e quem participará da produção e quais conteúdos serão abordados. Este momento servirá para que o aluno se situe com relação ao que ele produzirá de uma forma ainda bastante iniciante.

Em seguida, os alunos serão incentivados a escrever sua primeira produção. Com essa atividade, o professor conseguirá identificar as possíveis dificuldades dos alunos e as que serão trabalhadas a fim de tentar amenizar esses problemas no

decorrer do desenvolvimento dos módulos. “Os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 86)

Os módulos constituem as etapas que tratam dos problemas detectados na primeira produção e a instrumentalização dada pelo professor para superar as dificuldades pelos alunos, ou seja, é nessa etapa que os alunos aprenderão como diminuir as dificuldades apresentadas. Com os módulos da sequência didática, o professor elabora atividades diferenciadas para tratar de cada elemento. “Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 87)

Na produção final, que é a última etapa da sequência, o aluno já tem percorrido um caminho cheio de experiências importantes para a produção do gênero sugerido. “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 90)

Logo, concluímos que a sequência didática que embasará nossa proposta, possibilitará ao aluno um ensino sistematizado e progressivo do gênero memórias literárias, mostrando ao discente que para escrever é preciso ter um planejamento sério e compromissado por parte do professor e aluno, com momentos de reflexão, reescrita sobre o próprio texto, entendendo que mais importante do que um produto é o processo percorrido.

No próximo tópico trataremos sobre o sujeito e a escola que foram motivadores da nossa proposta, o perfil da comunidade escolar: contexto socioeconômico, geográfico, e da escola como instituição.

4.2 Sujeito e escola

Essa proposta metodológica será direcionada aos alunos de 6º ano do ensino fundamental, tendo em vista as dificuldades apresentadas com relação às práticas de leitura e escrita nessa transição de ciclos, uma vez que esses discentes ingressam

nos anos finais com problemas na compreensão e produção textual. Mais adiante vamos analisar bem claramente os baixos índices das avaliações externas, revelados pelo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica- IDEB – da escola estadual de Nova Cruz –RN.

A escola estadual que foi motivadora da nossa proposta está situada na cidade de Nova Cruz, município do Rio Grande do Norte, funcionando desde o dia seis de março de mil novecentos e oitenta e sete, oferecendo o ensino regular do ensino fundamental ao médio e a Educação de Jovens e Adultos- EJA. Sua estrutura apresenta oito salas e atende 650 alunos, funcionando nos três turnos, matutino, vespertino e noturno.

Os alunos atendidos pertencem aos bairros periféricos da cidade e há, ainda, alunos oriundos da zona rural que conseguem chegar a escola por meio dos transportes públicos oferecidos pela prefeitura municipal. A principal renda das famílias vem dos empregos informais como a feira livre, o comércio local e dos programas sociais do governo federal. Outro ponto a ser considerado é a falta de escolaridade dos pais desses alunos.

Esse contexto social interfere na aprendizagem dos alunos, pois observamos que a família não assume a responsabilidade de acompanhamento em reuniões de pais e mestres, tarefas de casa ou incentivo à leitura, desse modo, os alunos têm unicamente a escola para lhes oferecer esse acesso. Acreditamos que esse seja um dos motivos pelos quais os nossos alunos ingressam no 6º ano sem ler compreensivamente, dificultando, assim, o desenvolvimento de outras competências, como revelado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, da nossa escola.

O IDEB analisa tanto o desempenho do aluno quanto a taxa de aprovação nas escolas. É um instrumento de avaliação que permite aos órgãos públicos observarem a situação da educação no Brasil. O órgão responsável para analisar esses dados é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas- INEP.

Vejamos, a seguir, os dados do IDEB nacional e o da nossa escola:

Figura 3- Metas projetadas para 2021

Ideb Observado								Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2,5	2,7	2,0	2,3	2,9	2,9	3,3	*	2,5	2,7	2,9	3,3	3,7	3,9	4,2	4,5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/> acessado em: 17 de maio de 2022 às 22h 14min.

Figura 4- IDEB da Escola: Resultados e metas

87,9	87,2	85,0	94,3	87,0	0,88	ND	ND	-	-
73,2	73,3	71,2	64,2	83,9	0,72	ND	ND	-	-
84,9	74,1	85,7	86,5	89,9	0,84	235,45	235,62	4,52	3,8
77,8	85,0	66,2	77,0	89,4	0,78	217,10	222,46	3,99	3,1
83,0	92,9	63,6	80,0	91,7	0,80	207,34	183,53	3,18	2,6
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: <http://www.gov.br/inep>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023, às 23h 19min.

Fazendo uma interpretação dos dados, percebemos que a nossa escola atingiu a nota 3.1 em 2021, porém a meta projetada seria 4.5, ou seja, bem abaixo do planejado. Em 2019 a escola não realizou essa avaliação devido ao número insuficiente de alunos participantes.

Após nossa constatação em sala de aula das dificuldades com leitura e escrita dos alunos e dos dados reais retratados, acima, pelo IDEB da escola, optamos em desenvolver uma sequência didática que contemplasse o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com base no gênero memórias literárias.

A seguir, apresentamos a sequência didática para a produção do gênero memórias literárias.

4.3 A sequência didática- sugestão de atividades para a elaboração do gênero memórias literárias

A sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) será o instrumento utilizado para o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção de produção do gênero memórias literárias. Logo, partimos desse modelo para a elaboração das

nossas atividades que contemplam a perspectiva de leitura e escrita interacional no qual o autor-texto-leitor são ativos nesse processo.

4.3.1 Apresentação da situação

Esta é a primeira atividade da sequência didática e consiste na apresentação tanto do conteúdo temático quanto do plano de comunicação. É um momento bem inicial em que o aluno aprenderá alguns aspectos importantes da situação comunicativa do gênero, assim como também tomarão ciência de que participarão de um momento de escrita de um gênero textual/discursivo.

As atividades que estão sendo propostas, nessa seção, são divididas em dois momentos e tem como objetivos específicos apresentar o conteúdo temático e entender a situação comunicativa do gênero memórias literárias.

1.1 Conhecendo o conteúdo temático do gênero memórias literárias

- Objetivo da atividade: Apresentar aos alunos o conteúdo temático do gênero memórias literárias.
- Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.
- Sugestões didáticas:
 - ✓ Uma roda de conversa;
 - ✓ Roteiro de perguntas sobre o que é memória e sobre momentos vividos pelos alunos.
- Procedimentos:
 - ✓ Roda de conversa: Fazer um círculo com a turma e trazer uma caixinha embrulhada com papel de presente ou opaco intitulada Caixinha do tempo. O professor entregará a cada aluno um pedaço de papel e pedirá que escrevam um acontecimento marcante da sua vida.
 - ✓ Roteiro de perguntas: Em seguida, seguindo um roteiro com algumas perguntas, socializar as respostas dos alunos no momento da roda de conversa. O roteiro poderá ter as seguintes sugestões de perguntas e pode ser exibido no Datashow, com algumas imagens motivadoras que remetam à antigas lembranças, histórias etc.
 - Por que esse acontecimento ficou marcado em sua vida?
 - Ele envolveu quem das pessoas que você conhece?

- Tem algum objeto que lembre esse momento?
- O que você entende por memória? Por que guardamos momentos importantes na memória?
- ✓ Roda de leitura: Após essas questões, fazer a leitura do texto “À procura de um nome”, de Sylvia Orthof. (ver anexo A)
- Materiais utilizados: uma caixa de sapato embrulhada com o nome Caixinha do Tempo; papéis A4; canetas coloridas; tesoura; Datashow.
- Prática de linguagem: Oralidade
- Objeto de conhecimento: Conversação Espontânea; reflexão sobre o conteúdo temático do texto.
- Competência específica de Língua Portuguesa da BNCC:

Competência 1: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência 7: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

- Habilidades:

(EF06LP02) Responder, oralmente, a perguntas, fóruns ou enquetes, justificando posicionamentos e adequando o vocabulário às condições de comunicação.

(EF06LP03) Interagir, oralmente, na escola e fora dela, considerando o contexto, a função social e a finalidade da interação.

1.2- Conhecendo a situação comunicativa do gênero memórias literárias

- Objetivo da atividade: Entender a situação comunicativa do gênero Memórias Literárias.
- Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.
- Sugestões didáticas:

- ✓ Roda de leitura;
- ✓ Aula expositiva no Datashow com a situação comunicativa do gênero.
- ✓ Leitura autônoma;
- ✓ Roda de conversa.
- Procedimentos:
 - ✓ Organização da atividade: Distribuir entre os alunos em grupo de três, dupla ou até individualmente (dependendo da dinâmica da sala de aula), cópias de textos de memórias com temas, autores diferentes para os alunos fazerem a leitura com seus colegas em grupo. O professor também pode apresentar os textos no Datashow para a turma, neste caso é importante também variar nos textos a fim de que os alunos possam entender na prática e na observação algumas características preliminares do gênero.
 - ✓ Leitura autônoma: os alunos poderão ler com seus pares silenciosamente.
 - ✓ Roda de conversa: Após a leitura silenciosa pelos grupos, é hora da socialização. Os alunos irão falar sobre o texto que leram, fazendo um breve apanhado do que leram.
 - ✓ Roteiro de perguntas para ativar os conhecimentos prévios: Em seguida, para ativar os conhecimentos prévios ou até uma revisão sobre os assuntos estudados, fazer algumas perguntas norteadoras, sugestão abaixo, que auxiliem no entendimento da situação comunicativa do texto.
 - Quem lerá esse texto?
 - Quando foi escrito?
 - Para quem?
 - Quando?
 - Como?

OBS.: Essas questões devem ser brevemente explicadas pelo professor.

- ✓ Aula expositiva: Por fim, colocar no Datashow ou quadro a explicação destas questões e explicar para os alunos que eles produzirão um texto no gênero Memórias Literárias da forma como eles entenderam as explicações.
- Materiais utilizados: cópias de textos do gênero memórias literárias; Datashow.

- Prática de linguagem: leitura.
- Objeto de conhecimento: Apreciação e réplica
- Competência específica de Língua Portuguesa da BNCC:

Competência 1: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

- Habilidades da BNCC:

(EF67LP28): ler, em forma autônoma, e compreender -selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

4.3.2 Produção inicial

A produção inicial será o momento em que o aluno elaborará sua primeira versão do gênero, e ela servirá para tanto o aluno quanto o professor entenderem quais dificuldades e problemas devem ser trabalhados no próximo passo da sequência, ou seja, os módulos.

- Objetivo da atividade: Escrever textos de memórias literárias com os conhecimentos preliminares sobre o gênero.
- Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.
- Sugestões didáticas:
- ✓ Produção escrita de um texto de memórias literárias.
- Procedimentos:

- ✓ Direcionamento pelo professor: Os alunos irão produzir seus primeiros textos de acordo com as explicações anteriores, de acordo com as explicações sobre o conteúdo temático e a situação comunicativa a qual o gênero pede. Essa atividade pode ser feita em folha A4 como produção impressa e entregue ao professor para análise.
- ✓ Análise dos textos: O professor irá fazer uma análise desses textos, apontando o que precisa ser aprimorado pelos alunos no decorrer dos módulos que serão desenvolvidos.
- ✓ Modelo de proposta a ser colocada na produção inicial: De acordo com o que você viu com o professor de forma introdutória sobre o gênero, produza uma memória literária em que você é o narrador-personagem, ou seja, seu texto tem que estar na 1ª pessoa, e conta um acontecimento da sua vida que foi marcante. Use a imaginação, você poderá acrescentar ficção também. Lembre-se que seu texto tem como leitor alguém que pode fazer parte da escola ou comunidade em que você mora.
 - Materiais utilizados: Impressão com a proposta de produção de texto.
 - Prática de linguagem: Produção de texto
 - Objeto de conhecimento: Estratégia de escrita.
 - Competência específica de Língua Portuguesa da BNCC:

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

- Habilidades da BNCC:

(EF67LP30): Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF69LP51): engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção- o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc., - e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias do texto literário.

4.3.3 Os módulos

Os módulos foram elaborados sob a perspectiva de possíveis dificuldades mais frequentes que podem da produção inicial dos alunos do 6º ano. Deste modo, os módulos abordaram análise linguística, semântica, de coesão e coerência, assim como leitura, oralidade, produção de texto. “Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

4.3.3.1 Módulo 1: As sequências narrativas e descritivas no gênero Memórias Literárias.

- Objetivo da atividade: Distinguir as sequências narrativa e descritiva e seu efeito de sentido no gênero.
- Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.
- Sugestões metodológicas:
 - ✓ Aula expositiva;
 - ✓ Sublinhar ideias no texto;
 - ✓ Roda de leitura.
- Procedimentos:
 - ✓ Organização da atividade: Para trabalharmos as sequências narrativas e descritivas, propomos para os alunos as cópias do texto “Transplante de menina”, de Tatiana Belinky (ver anexo B). O texto traz uma narrativa bem envolvente e cheia de emoção. Nesse mesmo texto podemos trabalhar os outros objetivos propostos.
 - ✓ Roda de leitura: Iremos fazer a leitura do trecho do livro exposto nos slides pelo Datashow. Se achar necessário, podemos fazer a xerox dos textos e pedir que

os alunos façam em grupo ou dupla, a fim de que possam socializar as ideias do texto com o colega.

- ✓ Atividade 1: Após a leitura, pedir que os alunos, por meio das informações dadas pelo texto, tentem fazer uma ilustração do lugar descrito no texto, ou seja, o carnaval do Rio de Janeiro. Essa atividade possibilitará ao aluno refletir e utilizar na prática a descrição. Após a atividade, explicar a função da sequência descritiva em um texto narrativo.
- ✓ Atividade 2: Depois, pedir que os alunos grifem no texto, com canetas coloridas, as ações da menina: o que ela fez, onde ela foi, a fim de que observem a sequência narrativa no texto.
- ✓ Atividade 3: Produção de um quadro-resumo com os alunos sobre os dois tipos de sequências, mostrando que a sequência descritiva é composta por verbos de ligação e adjetivos, dando ao texto um sentido mais estático; e a narrativa é composta por verbos de ação, dando ao texto uma certa dinâmica.

Quadro 7- Sugestão do quadro-resumo sobre as sequências narrativas e descritivas da atividade

Sequências textuais	Tipos de verbo	Função/ efeito de sentido no texto
Sequência narrativa	De Ligação e adjetivos	Retrato por meio de palavras de algo, alguém, lugar; Estaticidade do texto
Sequência descritiva	Sujeitos e verbos de ação	Ações realizadas pelos personagens, dinamicidade do texto

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

- Materiais utilizados: Datashow, cópias dos textos, canetas coloridas.
- Práticas de linguagem: Leitura; Análise linguística/ semiótica.
- Objetos de conhecimento: Sequências textuais.
- Competência específica de Língua Portuguesa da BNCC:

Competência 2: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas habilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

- Habilidades da BNCC:

(EF67LP37): Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades.

4.3.3.2 Módulo 2: O foco narrativo e os tipos de narradores; Discurso direto e indireto

- Objetivo da atividade: Constatar como se constrói o foco narrativo e os discursos direto e indireto no gênero memórias literárias.
- Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.
- Sugestões metodológicas: aula expositiva, análise de textos, atividade escrita.
- Procedimentos:
 - ✓ Organização da atividade: propor uma atividade que trabalhe o foco narrativo do texto, 1ª ou 3ª pessoa. Ainda utilizando a xerox do texto “Transplante de menina”, analisaremos o foco narrativo dele.
 - ✓ Análise de textos: Pedir que os alunos releiam o texto e tentem descobrir quem fala e perguntar como eles conseguiram descobrir. Em seguida, pedir que eles destaquem as palavras que os levaram a essa descoberta (algumas palavras podem ser pronomes, adjetivos, verbos).
 - ✓ Aula expositiva: Explicar aos alunos que quando o narrador é personagem, o foco narrativo está em primeira pessoa. Quando o narrador apenas observa o que acontece o foco está em terceira pessoa. E isso conseguimos descobrir ao observarmos algumas palavras no texto. Se for necessário, e de acordo com o nível da turma, retomar o básico sobre verbo e pessoas do discurso a fim de que os alunos não fiquem perdidos nas explicações.
 - ✓ Atividade escrita: Por fim, elaborar uma atividade com um trecho de um texto em primeira pessoa, e junto com a classe passar para a terceira pessoa juntos em uma atividade oral, registrando as respostas no quadro. Atentar aos alunos sobre a grafia dos verbos em 1ª e 3ª pessoa.

- Materiais utilizados: Xerox de textos, Datashow.
- Práticas de linguagem: leitura; Análise linguística/ semiótica.
- Objetos de conhecimento: Estratégia de leitura; Apreciação e réplica.
- Competências específicas de Língua Portuguesa na BNCC:

Competência 2: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas habilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

- Habilidades da BNCC:

(EF67LP28): ler, em forma autônoma, e compreender -selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferencias por gêneros, temas, autores.

(EF69LP47): Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados; identificar o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades

4.3.3.3 Módulo 3: As palavras que marcam o tempo e lugar do texto

- Objetivo da atividade: Analisar o uso de palavras que marcam tempo na narrativa.
- Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos
- Sugestões metodológicas: Roda de leitura; Aula expositiva.
- Procedimentos:
 - ✓ Roda de leitura: Fazer a leitura do texto “Viver para contar”, de Gabriel Garcia Márquez (ver anexo C).
 - ✓ Aula expositiva: Pedir que os alunos destaquem no texto “Viver para contar” quais palavras eles observaram que introduzem marcas de tempo, observando também qual importância dessas palavras. Em seguida, pedir que os alunos socializem suas respostas e o professor vai listando na lousa. Após o registro, explicar aos alunos o uso das palavras no contexto de uso e finalizando com uma explicação sobre o que são essas palavras na nossa língua. Se necessário, fazer uma breve revisão do que são advérbios, locuções adverbiais. Quais as funções dessas palavras/locuções e quais efeitos de sentido trazem para o texto. As palavras marcadoras de tempo auxiliam a situar o leitor no tempo do texto como em “Ao entardecer...”, “Até a adolescência...”, “Desde o meu nascimento...”, “Agora...”, mostrando o momento das lembranças e ações do personagem.
- Materiais utilizados: Xerox dos textos, canetas para sublinhar.
- Práticas de linguagem: Análise linguística/ semiótica.
- Objeto de conhecimento: Coesão.
- Competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC:

Competência 10: Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de

compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

- Habilidades da BNCC:

(EF67LP36): Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades

4.3.3.4 Módulo 4: O Pronome como recurso de coesão nos textos de memórias literárias

- Objetivo da atividade: Entender o uso dos pronomes como recursos coesivos.
- Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.
- Sugestões metodológicas: Aula expositiva.
- Procedimentos:
 - ✓ Aula expositiva: Nesta aula, iremos tratar dos pronomes que aparecem no decorrer do texto de Gabriel Garcia Méndez, “Viver para contar”, trabalhado no módulo anterior, e que pode substituir ou se relacionar com o substantivo. Pedir que os alunos releiam o texto e tentem encontrar palavras que estão substituindo outra, como por exemplo no trecho “Eu me lembrava como ela era...” esse “ela” está substituindo qual termo? “Eu” está se referindo a quem? “meu” “aquele” quais suas funções no texto? É importante instigar no aluno essa forma de uso da língua no texto, só, assim, possibilitará um aprendizado contextualizado ao uso real da língua no gênero. Após essa reflexão dos pronomes em uso, retomar com os alunos o conceito de pronomes e algumas classificações. Vale salientar que essa atividade não deve ser feita com o intuito de classificar os pronomes, mas refletir o seu uso real na situação comunicativa do gênero proposto.
- Materiais utilizados: Xerox dos textos.
- Práticas de linguagem: Análise Linguística/ semiótica.

- Objeto de conhecimento: Semântica/ Coesão.
- Competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC:

Competência 2: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

- Habilidades da BNCC:

(EF06LP12): Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronome), recursos semânticos de sinonímia, antonímia, homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (direto e indireto).

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades.

4.3.3.5 Módulo 5: O tempo verbal pretérito perfeito e imperfeito

- Objetivo da atividade: Aprender o uso de verbos no tempo pretérito perfeito e imperfeito.
- Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.
- Sugestões metodológicas: leitura em voz alta; Aula expositiva.
- Procedimentos:
- ✓ Organização da aula: Nesta aula iremos analisar o tempo pretérito perfeito e imperfeito dos verbos no gênero memórias literárias. Esse tempo representa ações que foram realizadas no passado e como o gênero enfatiza lembranças passadas.
- ✓ Aula expositiva: Pedir para que os alunos leiam o texto Memória de livros II, de João Ubaldo (ver anexo F), observem os verbos e façam duas listas no caderno: uma que represente ações já concluídas e na outra lista ações que

são indefinidas ou inacabadas no passado. Em seguida, explicar o uso desses dois pretéritos no texto e seu efeito de sentido na construção das Memórias Literárias.

- Materiais utilizados: Xerox dos textos.
- Práticas de linguagem: Análise linguística/ Semiótica
- Objeto de conhecimento: Elementos notacionais da escrita/ Morfossintaxe.
- Competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC:

Competência 2: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

- Habilidades da BNCC:

(EF06LP11): Utilizar, ao produzir textos, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades

4.3.3.6 Módulo 6: Os recursos expressivos da língua no gênero memórias literárias.

- Objetivo da atividade: Identificar o uso de alguns recursos expressivos em textos do gênero memórias literárias.
- Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.
- Sugestões metodológicas: Aula com o Datashow; Leitura compartilhada.
- Procedimentos:
- ✓ Organização da aula: Nesta aula iremos trabalhar os recursos linguísticos expressivos utilizados nas memórias literárias para a construção do sentido amplo e plurissignificativo. Sabemos que na linguagem literária são utilizados

recursos como as figuras de linguagem para construir os diversos significados no texto, por esse motivo é importante o estudo de algumas mais comuns como a metáfora, a comparação, a hipérbole, a ironia. Distribua, então, as cópias dos textos “Lavador de Pedras” de Manoel Barros (anexo D) “Memórias de livros” de João Ubaldo (anexo E) aos alunos que podem estar divididos em grupos, e antes da leitura instigue os alunos a explorar o título do texto, seguindo algumas perguntas como:

- ✓ Por que os textos têm esses títulos? “Lavador de Pedras”? Por que “Memórias de livros”? O que esses textos trarão para nós? Qual seria o objetivo de alguém escrever um texto com esses títulos. É importante registrar as respostas dos alunos na lousa para que depois retomem o que entenderam antes da leitura. Em seguida, faça a leitura em voz alta com a turma.
- ✓ Aula expositiva: Utilizando o Datashow, projete um texto de memórias literárias e faça a leitura, podemos sugerir alguns como “O lavador de Pedra” e “Memórias de Livros”. Faça a leitura com os alunos, um momento bem empolgado e expressivo a fim de que os alunos comecem a perceber a linguagem literária e figurada utilizada por meio dos recursos. Depois da leitura, comentar sobre as possíveis respostas antes e depois da leitura. Em seguida, conversar com os alunos que os autores, ao narrarem seus momentos vividos na infância, procuram mexer com as emoções do leitor, e por esse motivo não apenas relatam o que acontece, mas utilizam de recursos para isso, construindo imagens para quem lê. Coloque no quadro duas frases para mostrar aos alunos a diferença entre uma linguagem objetiva e uma linguagem expressiva utilizando recursos expressivos, essas frases devem estar em uso no próprio texto a fim de que os alunos percebam e reflitam sobre o sentido. Sugestão de frases:
 - I. “E uma pedra que aflorava no meio do rio.”

Havia uma pedra no meio do rio.
 - II. “Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedras.”

Meu avô ganhou o apelido de Lavador de Pedras.

Em seguida, explicar aos alunos a diferença dos recursos linguísticos utilizados, a metáfora e o neologismo respectivamente. Utilizando sempre o exemplo dentro da situação comunicativa do gênero.

- ✓ Atividade em grupo: Fazer um mural com algumas figuras de linguagem mais comuns como: metáfora, comparação, metonímia, neologismo, ironia, personificação. Em uma folha de cartolina ou papel pardo, construir coletivamente um mural com esses recursos expressivos da língua. Essa pesquisa pode ser feita nos textos já trabalhados e na internet. Fica mais interessante e significativo utilizar partes dos textos trabalhados, pois os alunos já conhecem por causa das atividades trabalhadas até aqui.
- Materiais utilizados: xerox do texto O Lavador de pedras e outros textos já trabalhados, cartolina, papel pardo, tesoura, canetas.
- Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos
- Práticas de linguagem: Análise linguística/ semiótica.
- Objeto de conhecimento: Figuras de linguagem
- Competências específicas de Língua Portuguesa:

Competência 10: Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

- Habilidades da BNCC:

(EF67LP38): Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades.

4.3.3.7 Módulo 7: A pontuação

- Objetivo da atividade: Entender o uso dos sinais de pontuação e o efeito de sentido na construção das memórias literárias.
- Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.
- Sugestões metodológicas: leitura em voz alta pelo professor, Análise de textos.
- Procedimentos:
 - ✓ Apresentação e organização da aula: Nesta aula trabalharemos sobre os sinais de pontuação, assim como nos outros módulos, de forma contextualizada e no uso real da língua. Por esse motivo, escolheremos dois textos já trabalhados na sequência para analisarmos o uso dos sinais e quais efeitos eles produzem.
 - ✓ Leitura em voz alta pelo professor: Retomar a leitura do texto “Transplante de menina”, e “Lavador de pedras”. Fazer a leitura bem expressiva a fim de que o aluno se envolva e perceba a entonação feita de acordo com os sinais de pontuação no texto.
 - ✓ Aula expositiva: Por meio do Datashow ou na lousa, colocar algumas frases do texto Transplante de menina, como “Papai e mamãe, mais o primo- feliz proprietário de uma “baratinha””, “E foi nessa avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão- e que impressão! - do Carnaval brasileiro...”, e chamar a atenção dos alunos para o uso dos sinais de pontuação. Qual a função do travessão? Por que utilizamos a exclamação? Por que algumas palavras estão entre aspas? É importante levar os alunos a refletir sobre o uso na situação comunicativa.
 - ✓ Roteiro de perguntas: Esse roteiro possibilitará ao aluno uma reflexão sobre o uso da pontuação no texto, observando além deste uso o sentido que traz à frase, a mudança da entonação da voz na hora da leitura oral.
 - Qual a função do travessão nesta frase? Por que a expressão “-e que impressão! -” foi colocada entre travessões? E a exclamação, como temos que ler essa expressão com a exclamação no final? Por que algumas palavras estão entre aspas no texto?
 - ✓ Atividade: Produzir algumas fichas com os nomes dos sinais, seu emprego e alguns exemplos e pedir que os alunos afixem em um mural na sala de aula. Esse mural ser afixado na parede da sala para consulta sempre que necessário. Abaixo segue uma sugestão de modelo de quadro para ser afixado no mural da sala.

Quadro 8- O uso dos sinais de pontuação

Sinais de pontuação	Emprego	Exemplos
Vírgula	Separar elementos de uma enumeração.	Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele “corso” – o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima
	Introduzir uma explicação a mais de quem faz a ação.	“Depois do almoço, continuávamos nosso turismo carioca.”
Travessão	Intercalar informações que o autor acha que o leitor desconhece.	“Papai e mamãe, mais o primo – feliz proprietário de uma “baratinha” – nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro.”
	Enfatizar uma passagem, situação marcante.	“E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão – e que impressão! – do carnaval brasileiro.”
Exclamação	Transmitir ao leitor sentimentos como espanto, admiração, surpresa ou alegria.	“Dom de ser poesia é muito bom!”
Interrogação	Aproximar o autor de seu interlocutor, estabelece diálogo com o leitor.	“Sylvia, qual vai ser o nome deste livro?” “Que raio de livro é este?”
Dois-pontos	Indica enumeração.	“Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia.”
	Indica a introdução da fala de uma personagem ou de uma explicação ao longo do texto.	“Aí surgiu o nome: SE A MEMÓRIA NÃO ME FALHA.”
Ponto final	Produzir frases curtas para imprimir ritmo ao texto.	“A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos.”
Aspas	Indica a referência a uma expressão utilizada pelo autor.	“... feliz proprietário de uma “baratinha””

	Indica uma ironia ou uma citação.	“Não havia surgido ainda os edifícios altos; nem mesmo os “Prédios Martinelli.”
--	-----------------------------------	---

Fonte: https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/memoria/sinais-de-pontuacao-nos-textos/.

Acesso em 27 de dezembro de 2022, às 12h 09min. adaptado pela autora.

- Materiais utilizados: xerox dos textos Transplante de Menina, O lavador de Pedras.
- Práticas de linguagem: Análise linguística/ semiótica
- Objeto de conhecimento: Elementos notacionais da escrita.
- Competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC:

Competência 5: Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

- Habilidades da BNCC:

(EF67LP33): Pontuar textos adequadamente.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades.

4.3.4 A produção final

Essa etapa final foi dividida em três momentos. O primeiro momento foi a escrita da produção final. O segundo momento os alunos revisarão juntamente com o professor o seu texto, melhorando e adequando ao gênero Memórias Literárias. O terceiro foi a reescrita do texto com as adaptações necessárias.

- Objetivo da atividade: Produção de memórias literárias.
- Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos.
- Sugestões metodológicas: Atividade escrita.
- Procedimentos:

- ✓ Apresentação e organização da aula: Nesta atividade o aluno irá pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos nos módulos para produzir a versão final do gênero memórias literárias. A produção será feita individual.
- ✓ Relembrando alguns pontos antes da produção de texto: Antes da escrita do texto, relembre com os alunos alguns pontos importantes sobre o gênero como: Escolha qual foco narrativo terá o texto, no caso será em 1ª pessoa; Utilizar a descrição bem detalhada e que expresse emoção, para isso utilizar a linguagem literária com as figuras de linguagem; Não relate apenas os acontecimentos, mas procure rememora-los e inventá-los com emoção; Observe que nosso texto está no passado, portanto os verbos devem estar no pretérito; Utilizar palavras para marcar o tempo passado na narrativa; Deixar as repetições de lado e utilizar sempre os pronomes ou palavras que substituam outras; Corrigir a falta de pontuação.
- ✓ Após essas observações e orientações, é hora de o aluno colocar em prática a escrita. Deixe o aluno à vontade e incentivado a participar desse momento final da sequência.
- ✓ É necessário que após a escrita individual, o professor faça uma correção coletiva com os alunos. Escolha um texto produzido e faça essa correção em grupo com a classe, colocando sugestões e melhoria na escrita, depois peça para que cada aluno troque seu texto com um aluno e faça uma revisão daquilo que precisa ser aprimorado. O professor pode xerocar o roteiro abaixo e entregar a cada aluno a fim de que eles se orientem para julgar o texto do colega.

Roteiro de perguntas

Este roteiro que veremos a seguir, foi elaborado para que o professor realize juntamente com os alunos e com seus textos em mãos, como uma autoavaliação do próprio texto. Desta forma, será um momento também de socialização e troca de conhecimentos para a melhoria do gênero.

1. Você colocou o título no seu texto? Ele tem a ver com o conteúdo do texto?
2. O foco narrativo e os verbos no pretérito perfeito e imperfeito estão escritos corretamente?
3. O texto utilizou corretamente as palavras que situam o leitor no passado?

4. O autor utiliza descrições para objetos, pessoas ou lugares?
5. Você conseguiu expressar suas emoções, sentimentos e sensações no texto utilizando as figuras de linguagem estudadas?
6. Os verbos estão utilizados corretamente?
7. Há alguma palavra no seu texto escrita incorreta? E a pontuação, está correta?

✓ Revisão do texto: Após essa revisão individual, seguindo o roteiro acima, peça para que os alunos anotem no próprio texto as mudanças e adaptações. Nesse momento é válido mostrar aos alunos a importância de revisar sempre o que é escrito, pois o objetivo é ser entendido por quem lerá o texto, adequando à situação comunicativa. Na aula seguinte, após a revisão do texto, é hora de passar o texto a limpo. Os alunos serão submetidos a essa produção final após o processo da revisão. Os textos finais dos alunos podem ser reunidos em uma coletânea para serem apresentados à comunidade escolar.

- Materiais utilizados: Xerox do roteiro, proposta da produção textual.
- Prática de linguagem: Produção de texto.
- Objeto de conhecimento: Consideração das condições de produção; Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão ou edição.
- Competência específica de Língua Portuguesa:

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência 10: Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

- Habilidades da BNCC:

(EF69LP51): Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o

leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF69LP56): Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

A seguir, elaboramos um quadro resumo que sintetiza as etapas sugeridas da sequência didática para a produção do gênero memórias literárias destinada ao 6º ano do fundamental.

Quadro 9- Etapas da sequência didática

Etapas da sequência didática	Objetivos	Tempo de duração
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da situação <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecendo o conteúdo temático 2. Conhecendo a situação comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o conteúdo temático do gênero. • Entender a situação comunicativa. 	3 aulas de 50 minutos.
<ul style="list-style-type: none"> • Produção inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos de Memórias Literárias com os conhecimentos preliminares sobre o gênero. 	1 aula de 50 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 1: As sequências textuais no gênero Memórias Literárias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir as sequências narrativas e descritivas e seu efeito de sentido no texto. 	2 aulas de 50 minutos.
<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 2: O foco narrativo, os tipos de narradores; discurso direto e indireto 	<ul style="list-style-type: none"> • Constatar a construção do foco narrativo e dos discursos direto e indireto. 	1 aula de 50 minutos.
<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 3: As palavras que marcam tempo e lugar no texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o uso de palavras que marcam tempo e lugar na narrativa. 	1 aula de 50 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 4: O pronome como recurso de coesão nos textos de Memórias Literárias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o uso dos pronomes como recursos coesivos. 	1 aula de 50 minutos.
<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 5: O tempo verbal Pretérito perfeito e imperfeito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender o uso de verbos no tempo pretérito perfeito e imperfeito. 	2 aulas de 50 minutos.

<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 6: Os recursos expressivos da língua no gênero Memórias Literárias 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o uso de alguns recursos expressivos em textos do gênero Memórias Literárias. 	2 aulas de 50 minutos.
<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 7: A Pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o uso dos sinais de pontuação e seu efeito de sentido na construção das Memórias Literárias 	2 aulas de 50 minutos.
<ul style="list-style-type: none"> • Produção final: 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir Memórias Literárias. 	3 aulas de 50 minutos.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Abaixo, apresentamos um quadro sintetizando as atividades sugeridas a serem desenvolvidas durante as etapas da sequência didática na produção do gênero Memórias Literárias.

Quadro 10- Atividades desenvolvidas durante a sequência didática

Etapas da sequência didática	Procedimentos	Tempo estimado
1. Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roda de conversa intitulada caixinha do tempo. ✓ Seguindo um roteiro de perguntas, instigar os alunos lembrarem um acontecimento marcante da sua vida. ✓ Leitura em voz alta pelo professor de textos de Memórias Literárias. Sugestões: À procura de um nome, de Sylvia Orthof; 	150 minutos
2. Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção escrita de um texto de Memórias Literárias. 	50 minutos
3. Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise do texto Transplante de Menina; ✓ Produção de um quadro-resumo sobre as características das sequências textuais estudadas. 	100 minutos
4. Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividade de análise linguística sobre o foco narrativo do texto com o texto Transplante de Menina; ✓ Adaptar textos com foco narrativo em primeira pessoa para terceira pessoa. 	50 minutos
5. Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roda de leitura com o texto Viver para contar, de Gabriel Garcia Márquez; ✓ Análise linguística das palavras que expressam tempo e lugar no texto; 	50 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aula expositiva sobre as palavras que expressam tempo e lugar: advérbios e locuções adverbiais. 	
6. Módulo 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise do uso do pronome como elemento coesivo no texto; ✓ Texto utilizado: continuação do texto Viver para contar, de Gabriel Garcia Márquez. 	50 minutos
7. Módulo 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise e aplicação do pretérito perfeito e imperfeito no gênero Memórias Literárias. 	100 minutos
8. Módulo 6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividade inicial com questões norteadoras para ativar os conhecimentos prévios sobre o texto. Por que o texto é intitulado O lavador de pedras? Por que Memórias de livros? De quais conteúdos esses textos você acredita que irão abordar? Qual seria o objetivo de alguém escrever um texto com esse título? ✓ Leitura compartilhada dos textos Lavador de Pedras, de Manoel de Barros; Memórias de livros, de João Ubaldo; ✓ Aula expositiva sobre a forma diferente de dizer do gênero Memórias Literárias e as figuras de linguagem; ✓ Confecção de um cartaz com as principais figuras de linguagens e seus conceitos. 	180 minutos
9. Módulo 7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em voz alta e análise do uso dos sinais de pontuação nos textos Transplante de Menina, de Tatiana Belinky; ✓ Aula expositiva com trechos do texto lido sobre o uso dos sinais de pontuação; ✓ Utilizar algumas questões norteadoras sobre o uso da pontuação nos textos. ✓ Produção de um cartaz com os sinais de pontuação estudados. 	100 minutos
10. Produção final	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Momento de reescrita do texto da primeira produção. 	180 minutos

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Caderno pedagógico

No final deste trabalho, no apêndice, apresentamos o caderno pedagógico, fruto da sequência didática acima proposta, que foi elaborado com o intuito de amenizar as dificuldades de leitura e escrita e na produção do gênero memórias literárias para alunos do 6º ano do fundamental.

A proposta aborda um breve referencial teórico, em seguida, descrevemos atividades, que permitem ao aluno uma escrita protagonista, divididas em apresentação da situação, produção inicial, 7 módulos e a produção final do gênero memórias literárias

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o gênero memórias literárias foi muito instigante, não apenas por pertencer ao campo artístico literário que desperta emoção, sentimentos em sua linguagem, mas porque se apresentou como mais uma possibilidade para o aluno desenvolver uma leitura mais atenta e uma escrita reflexiva e autêntica sobre sua própria história e comunidade, tornando-se protagonista deste processo.

A nossa pesquisa partiu de uma observação percebida na nossa experiência docente em relação aos baixos índices de leitura e escrita do IDEB da escola bem como um problema muito comum entre a maioria dos alunos que concluem o ensino fundamental I: as dificuldades em leitura e escrita no momento da produção. Eles ingressam no 6º ano, muitas vezes, sem ler compreensivamente os textos e sem o conhecimento do que são gêneros textuais/discursos. Pensando nisso, com um olhar na concepção interacionista, elaboramos uma sequência didática que resultou em uma proposta pedagógica, que amenizasse esse déficit, que se encontra no final desse texto (apêndice).

Assim, podemos concluir, após a finalização das etapas do nosso trabalho, que conseguimos cumprir nosso objetivo geral que foi o de elaborar uma sequência didática baseada em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), a partir do gênero memórias literárias, que teve como finalidade o aprimoramento da leitura e escrita nos alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Foram também explorados, durante a sequência didática, sugestão de atividades que atenderam aos objetivos específicos que seriam: ampliar o repertório do gênero memórias literárias; desenvolver atividades pedagógicas para aprimoramento de leitura e escrita e a elaboração do caderno pedagógico.

É importante registrar, ao final de nossas discussões, a relevância do trabalho com o gênero memórias literárias que pode, sim, proporcionar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita do aluno de forma mais prazerosa e satisfatória, facilitando sua inserção na nossa sociedade letrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. **Memórias e escola. Escrevendo o futuro**, 2021. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: Senado federal, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997).

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. São Paulo: editora 34, 2016.

CAMPOS, Ana Lúcia Furquim; LIMA, Cacilda Comássio. **A leitura como processo do conhecimento: reflexões acerca de um projeto de leitura**. Vol. 2, nº 2, junho, 2004, p. 24-28.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs.) Explorando o ensino. Brasília, 2010, p. 85-106.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 35-60.

DURAN, Guilherme Rocha. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto**. Vol.2, nº2, jul/ dez, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

GAYDECZKA, Beatriz. **Questões de estilo e de gênero: um estudo sobre enunciados memorialistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro**. 2012. Tese(doutorado)-Curso de linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Maria Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LIMA, Ana Maria Peixoto. **Leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental: uma análise sobre as práticas de letramento nas turmas de 6º ano**. 2015. 41 f. Trabalho de conclusão de curso. Especialização em letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (6º ao 9º). Universidade de Brasília, Distrito Federal.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues(org.) Explorando o ensino. Brasília, 2010, p. 65-82.

MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades**. Vol. 2, nº1, julho de 2012, p. 47-73.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão** [recurso eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais: definições e funcionalidades**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) gêneros textuais E ensino. São Paulo: Parábola editorial, 2010, p. 19-38.

NOGUEIRA, João Paulo Nobre. **Memórias literárias e ensino: A construção da narrativa memorialística nas aulas de Língua Portuguesa**.2016. Dissertação de mestrado, PROFLETRAS, UERN, Pau dos Ferros.

OLIVEIRA, Raquel Lima Araujo de. **Memórias Literárias: o interagir de gerações**. 2014. Curso de especialização em fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

ORTHOF, Sylvia. **Se a memória não me falha**. 5ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, Ernani. **Prática de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva, 2019.

ANEXOS

ANEXO A - À Procura de um nome, Sylvia Orthof

Fiquei um tempão matutando:

- Sylvia, qual vai ser o nome deste livro?

Fiz uma lista de nomes, procurei no Aurélio (vulgo dicionário) e matutei, pensei, rabisquei. Que raio de livro é este? tem algo a ver com memórias, mas são umas coisiquinhas curtas, com verdades e fantasias, saltos no tempo. Havia um ponto em comum: as falhas.

Aí surgiu o nome: SE NÃO A MEMÓRIA NÃO ME FALHA.

Hoje, de repente escritora, arregalo os olhos de espanto. Minha coroa não tem folhas de louro, é de lata.

Como sou carioca, tenho o carnaval em mim e lembro: nem de prata/ eu também já usei/ e sei que ela/ é de lata.

Se a memória não me falha, a letra é assim. Coloquei a coroa, conto e bordo com lantejoulas e miçangas. É uma coisa linda o carnaval, é igual a um livro: vão passando as imagens, todas verdadeiras, mas fantasiadas. E tem até o tal negócio do ritmo. Tem crítico que diz que a história “atravessou”. Tem nota no julgamento do júri. Mas o que importa mesmo é a festa.

Sou filha de austríacos, nascida no Rio. Da Áustria, só herdei os cabelos louros...pintados! Sou morena de verdade. Aí um dia danei de pintar, fiquei cor de telefone antigo, porque o cabeleireiro escureceu demais. Aí, mandei clarear, quase fiquei careca de tanta química, acabei loura...e desisti, continuando a ser loura porque meu filho Gê, um dia, reclamou:

- Mãe, fica loura, por favor, resolva! Porque você muda tanto de cor de cabelo que quando um colega meu perguntar se minha mãe é loura, morena ou ruiva fico sem saber o que dizer!

Isso foi no tempo em que Gê estudava no São Vicente de Paulo, aqui nas laranjeiras. Concordei. Pobre do meu filho! Eu não fui uma mãe ideal em matéria de cabelo, fora

outras reclamações que devem existir, lógico. Em homenagem a Gê, fiquei loura..., mas sou morena e carioca. Verdade e fantasia... qual o limite?

P.S.: Já devo estar pra lá de grisalha, mas não sei ao certo: me fantasiei de loura... por enquanto.

ORTHOFF, Sylvia. À procura de um nome. In: Se a memória não me falha. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. p. 7-9.

ANEXO B - Transplante de menina, de Tatiana Belinky

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo – feliz proprietário de uma “baratinha” – nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar – aí, que emoção – pelo funicular, o “bondinho” pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o fôlego que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos – passageiros de outro trenzinho incrível, quase vertical – ao alto do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de Janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais “divino” ao natural, sem ela.

Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante deserta, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua linda Cascatinha. “Cascatinha”, por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante incrível que tinha o estranho nome de Guaraná.

Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima Rua do Ouvidor, e na muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada. E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga, e imponente, embicando no cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez.

E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão – e que impressão! – do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e

mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que comportados”, bailes de máscaras, em muitas capitais europeias. Eu já ouvira falar em fasching, carnevale, Mardi Gras – vagamente. Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele “corso” – o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajés – todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os “cordões”, os “ranchos”, os “blocos de sujos” – e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando – era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... Tanto que, ainda vários anos depois, uma marchinha carnavalesca falava, na sua letra alegremente escandalizada, da “moreninha querida... que anda sem meia em plena avenida”.

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval, maliciosas, buliçosas e engraçadas, algumas até com ferinas críticas políticas... E os ritmos, e os instrumentos – violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...

E finalmente, coroando tudo, as escolas de samba, e o desfile feérico dos enormes carros alegóricos das sociedades carnavalescas – coisa absolutamente inédita para nós – com seus nomes esquisitos, “Fenianos”, “Tenentes do Diabo” – cada qual mais imponente, mais fantástico, mais brilhante, mais deslumbrante, mais mirabolante – e, para mim, nada menos que acachapante!

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada – tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas

nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

Disponível em https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/coletanea_memoria/transplante-de-menina-tatiana-belinky/. Acesso em 03 de dez. 2022.

ANEXO C - Viver para contar de Gabriel Garcia Márquez

Até a adolescência, a memória tem mais interesse no futuro que no passado, e por isso minhas lembranças da cidadezinha ainda não estavam idealizadas pela nostalgia. Eu me lembrava de como ela era: um bom lugar para se viver, onde todo mundo conhecia todo mundo, na beira de um rio de águas diáfanas que se precipitavam num leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos.

Ao entardecer, sobretudo em dezembro, quando passavam as chuvas e o ar tornava-se de diamante, a Serra Nevada de Santa Marta parecia aproximar-se com seus picos brancos até as plantações de banana, lá na margem oposta. Dali dava para ver os índios aruhacos correndo feito formiguinhas enfileiradas pelos parapeitos da serra. Nós, meninos, tínhamos então a ilusão de fazer bolas com as neves perpétuas e brincar de guerra nas ruas abrasadoras. Pois o calor era tão inverossímil, sobretudo durante a sesta, que os adultos se queixavam dele como se fosse uma surpresa a cada dia.

Desde o meu nascimento ouvi repetir, sem descanso, que as vias do trem de ferro e os acampamentos foram construídos de noite, porque de dia era impossível pegar nas ferramentas aquecidas pelo sol.

Nem minha mãe nem eu, é claro, teríamos podido nem mesmo imaginar que aquele simples passeio de dois únicos dias seria tão determinante para mim que nem a mais longa e diligente de todas as vidas não me bastaria para acabar de contá-lo. Agora, com mais de setenta e cinco anos bem pesados, sei que foi a decisão mais importante de todas as que tive que tomar na minha carreira de escritor. Até conseguir isso, minha vida esteve sempre perturbada por um emaranhado de armadilhas, artimanhas e ilusões para burlar as incontáveis iscas que tentavam me converter em qualquer coisa que não fosse escritor. (Gabriel Garcia Márquez)

<https://www.tudosaladeaula.com/2020/10/memoriasliterarias.html>. acesso em 05 de dez. de 2022.

ANEXO D -O lavador de pedra, de Manoel de Barros

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.

A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!

https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/coletanea_memoria/o-lavador-de-pedra-manoel-de-barros/. Acesso em 14 de dez. de 2022 às 10h 23min.

ANEXO E - Memórias de livros II, de João Ubaldo

[...] morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa tudo quanto era tipo de geringonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos long play, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de

gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/memoria-de-livros-ii/index.html. Acesso em 07 de dez. de 2022, às 15h 56m.

ANEXO F- Memórias de livros III

...] Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai ficava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor — respondia minha avó —, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor.

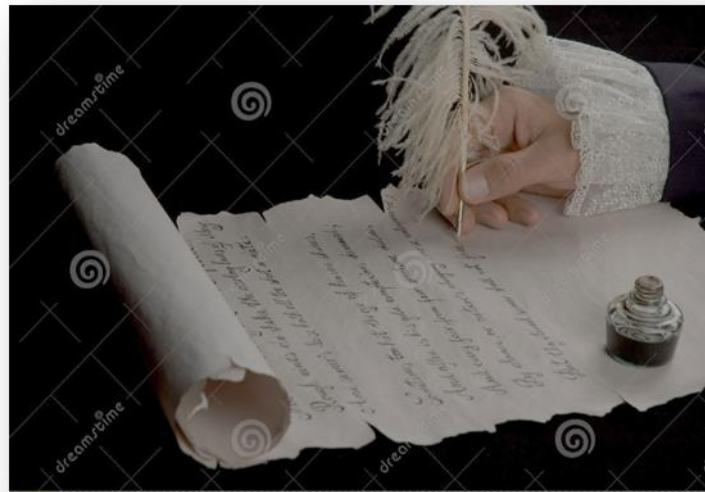
E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica.

https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/coletanea_memoria/memorias-de-livros-iii-joao-ubaldo-ribeiro/. Acesso em 14 de dez. de 2022 às 10h 30 min.

APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO

ANA PAULA DA SILVA LOPES

CADERNO PEDAGÓGICO



MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ESCRITA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Material Didático – desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras /
PROFLETRAS

Orientações para produção de textos
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

**MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA E ESCRITA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

CADERNO PEDAGÓGICO

Orientações para produção de texto

Material Didático – desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras /
PROFLETRAS

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Ana Paula da Silva Lopes (orientanda)

Dra. Iara Ferreira de Melo Martins Aquino (orientadora)

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Este caderno foi desenvolvido com o intuito de apresentar aos professores(as) um conjunto de atividades que foi pensada para ser desenvolvidas com alunos (as) do 6º ano do ensino fundamental e se constitui como resultado do trabalho final da dissertação para conclusão do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS.

O objetivo deste material didático é orientar o trabalho do(a) professor(a) de Língua Portuguesa para a produção do gênero memórias literárias, aprimorando a competência escrita através das atividades sequenciadas.

Este caderno é composto por orientações que servirão como norte para a elaboração da apresentação da situação, produção inicial, 7 módulos que poderão trabalhar os seguintes aspectos: Módulo I- As sequências narrativas e descritivas no gênero Memórias Literárias; Módulo II- O foco narrativo e os tipos de narradores e o discurso direto e indireto; Módulo III- As palavras que marcam o tempo e o lugar do texto; Módulo IV- O pronome como recurso de coesão nos textos de memórias literárias; Módulo V- O tempo verbal pretérito perfeito e imperfeito; Módulo VI- Os recursos expressivos da língua no gênero Memórias Literárias; Módulo VII- A pontuação. Por fim, abordaremos as orientações que se referem às sugestões para a produção final.

Entendemos que cada contexto escolar é único e dinâmico, por esse motivo é importante que o (a) professor(a), ao utilizar nossa proposta de atividades, possa adequar à sua realidade de sala de aula e às dificuldades apresentadas pelos seus alunos. Esse procedimento é fundamental para que os objetivos sejam alcançados com êxito.

Esperamos que este caderno seja empregado como instrumento de ensino para aprimorar a prática pedagógica do docente e a leitura e escrita dos seus alunos, incentivando a buscar a cada dia metodologias diversificadas e embasadas na teoria do gênero textual/discursivo. E que nós, docentes, venhamos a cada dia acreditar que possamos sempre fazer o melhor pelos nossos alunos. Bom trabalho! A autora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
A leitura e a escrita e o ensino dos gêneros textuais/ discursivos nas aulas de Língua Portuguesa.....	
O gênero textual/ discursivos memórias literárias.....	
Sequência didática.....	
Apresentação da situação inicial.....	
1. Conhecendo o conteúdo temático.....	
2. Conhecendo a situação comunicativa.....	
Produção inicial.....	
Módulos.....	
Módulo 1: As sequências narrativas e descritivas no gênero memórias literárias.....	
Módulo 2: O foco narrativo e os tipos de narradores; Discurso direto e indireto.....	
Módulo 3: As palavras que marcam o tempo e lugar no texto.....	
Módulo 4: O Pronome como recurso de coesão nos textos de memórias literárias.....	
Módulo 5: O tempo verbal Pretérito perfeito e imperfeito.....	
Módulo 6: Os recursos expressivos da língua no gênero memórias literárias.....	
Módulo 7: A Pontuação.....	
Produção Final.....	
Considerações finais.....	
Referências bibliográficas.....	

INTRODUÇÃO

Este caderno foi produzido a partir da pesquisa sobre leitura e escrita na concepção interacional em que autor-texto-leitor produzem juntos o significado do texto. É uma proposta de atividades embasada na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que pretende auxiliar os alunos do 6º ano do ensino fundamental nas dificuldades em relação à leitura e escrita.

Almejamos que as atividades aqui propostas sejam postas em prática a fim de que consigam alcançar os objetivos gerais e específicos deste trabalho, sabendo que este não é concluído quando se trata de conhecimento e aplicação, podendo ser adequado à realidade da turma.

Este caderno foi elaborado a partir dos conhecimentos adquiridos por meio das leituras dos seguintes estudiosos Solé (1998), Kleiman (2002), Geraldi (2003), Campos e Lima (2004), Marcuschi (2010), Cafiero (2010), Koch; Elias (2021, 2022), Koch (2015), Terra (2019), Bakhtin (1997, 2016), Marcuschi (2010, 2020), Fiorin (2020), Gaydeczka (2013), Altenfelder e Clara (2021), Nogueira (2016), Oliveira (2014), Silva (2021), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e dos documentos oficiais da educação Brasil (1998, 2018).

A Leitura e escrita e o ensino dos gêneros textuais/ discursivos nas aulas de Língua Portuguesa

A leitura e escrita são duas práticas distintas, porém se complementam quando entendemos como uma atividade interativa. Quem escreve, escreve para ser lido, e quem ler precisa de alguém que escreva.

A leitura é uma habilidade de grande importância na aquisição do conhecimento. É por meio dela que o indivíduo consegue interagir verbalmente e de forma mais plena no mundo letrado ao qual vivemos, se envolvendo em atividades que desenvolva o cognitivo, dando significado ao que está ao seu redor e entendendo o seu papel de cidadão na sociedade.

A leitura, também, funciona como um pré-requisito na busca de outros conhecimentos não só de língua portuguesa, mas das diversas disciplinas. “A leitura é pressuposta básico de todas as disciplinas no processo de aprendizagem. [...] a leitura auxilia na aquisição dos mais diversos conhecimentos” (CAMPOS E LIMA, 2004, p. 23). O aluno que não se apropria da leitura, assim, terá dificuldade em todas as áreas.

Como a leitura e escrita são “faces de uma mesma moeda”, conforme afirma (TERRA, 2019, p. 171), é de extrema importância entendermos sobre essa habilidade. Além da leitura, optamos por trabalhar em uma proposta que trouxesse aos nossos discentes a escrita como uma atividade interacionista, visto que a leitura e escrita deve abranger três elementos autor-leitor-texto. “Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e são construídos no texto. O foco nessa concepção está na interação entre autor-texto-leitor.” (KOCH e ELIAS, 2021, p. 10)

Por esse motivo frisamos a necessidade de, ao trabalhar a leitura e escrita, abordar os diversos discursos e suas funções sociais, tendo um ensino centrado nos gêneros textuais/ discursivos, vejamos:

Os conhecimentos sobre gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades

de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

Conforme aponta Brasil (2018), os conhecimentos sobre os gêneros textuais/discursivos devem ser mobilizados em prol da ampliação dos conhecimentos dos alunos a fim de que possam participar ativamente em diferentes momentos de interação.

Logo, o ensino da leitura e escrita deve ser pautada, nas escolas, de uma maneira que possibilite um aprendizado contextualizado, de uso real das suas competências, atribuindo, assim, significado ao que se aprende e utilizando esse aprendizado também na sua vida fora da escola.

O gênero textual/discursivo memórias literárias

Relembrar faz parte da nossa vida como ser humano. Por anos, vivemos guardando lembranças e relembando aquilo que nos marcou. Quem nunca guardou cheiros, um acontecimento que vivenciou na infância ou algo que lhe fez sorrir ou chorar? Rememorar faz parte de nós. E essa rememoração não é só de acontecimentos, mas das emoções sentidas, dos sentimentos vividos em determinada época.

Ao falarmos de memórias, nos remetemos a capacidade que o ser humano tem de guardar lembranças. Porém, não só a isso, há outras possibilidades de conceitos. Veja:

Antes de compreendermos como o gênero memórias literárias funciona, é importante que observemos o quanto o conceito de memória abrange múltiplas possibilidades de definição, já que podemos tratar de uma faculdade biológica, uma homenagem a alguém já falecido e até mesmo a capacidade de armazenamento de informações de alguns dispositivos eletrônicos. (OLIVEIRA, 2014, p. 16)

Assim, falar sobre memória em seu sentido literal não é falar apenas de histórias e acontecimentos que vieram de nossas lembranças, de momentos que fizeram parte de nossa vida e que nos forma como indivíduo social e histórico, mas de dispositivos de armazenamento, ou até de uma homenagem a alguém que já não está mais entre nós.

Partindo desta concepção literal do que é memória, podemos definir o gênero textual/discursivo em questão, memórias literárias, que traz um discurso voltado para acontecimentos narrados, com um estilo literário e com um sentimentalismo saudosista e memorialista. As memórias literárias têm um cunho literário voltado para a vida seja pessoal ou coletiva de alguém, da história contada e narrada de forma literária, plurissignificativa.

As memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos pessoas, fatos, sentimentos, valores, etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. (MARCUSCHI, 2012, p. 56)

Nesta abertura dada por essa recriação do real, o memorialista utiliza de um passado que é recontado no presente por uma perspectiva também presente, fazendo este diálogo entre os tempos. Assim, a narrativa não precisa ser, necessariamente, fiel aos acontecimentos, mas aborda por um ponto de vista particular e subjetivo, utilizando de recursos linguísticos escolhidos para construir uma narrativa envolvente.

Por fim, vale salientar que o gênero textual/discursivo memórias literárias, aqui trabalhado, possibilitará ao aluno um conhecimento de sua história, e de sua comunidade ao rememorar acontecimentos vividos pela própria pessoa, ou até por algum ente querido.

Sequência didática

A proposta deste caderno pedagógico segue o modelo da sequência didática de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) que tem como principal objetivo contribuir para a melhoria na leitura e escrita dos nossos alunos na produção do gênero Memórias Literárias. Abaixo, um quadro resumo com as etapas da sequência didática.

Quadro 1- Etapas da sequência didática

Etapas da sequência didática	Objetivos	Tempo estimado
1. Apresentação da situação <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o conteúdo temático do gênero. • Conhecendo a situação comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar o conteúdo temático do gênero. ✓ Entender a situação comunicativa. 	3 aulas de 50 minutos
2. Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever textos de Memórias Literárias com os conhecimentos preliminares sobre o gênero. 	1 aula de 50 minutos
3. Módulo 1:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ • Distinguir as sequências narrativas e descritivas e seu efeito de sentido no texto. 	2 aulas de 50 minutos
4. Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constatar a construção do foco narrativo e dos discursos direto e indireto. 	1 aula de 50 minutos
5. Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o uso de palavras que marcam tempo e lugar na narrativa. 	1 aula de 50 minutos
6. Módulo 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entender o uso dos pronomes como recursos coesivos. 	1 aula de 50 minutos
7. Módulo 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender o uso de verbos no tempo pretérito perfeito e imperfeito. 	2 aulas de 50 minutos
8. Módulo 6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar o uso de alguns recursos expressivos em textos do gênero Memórias Literárias. 	3 aulas de 50 minutos

9. Módulo 7	✓ Entender o uso dos sinais de pontuação e seu efeito de sentido na construção das Memórias Literárias.	2 aulas de 50 minutos
10. Produção final	✓ Produzir Memórias Literárias.	3 aulas de 50 minutos

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Apresentação da situação

Esta é a primeira atividade da sequência didática e consiste na apresentação tanto do conteúdo temático quanto do plano de comunicação. É um momento bem inicial em que o aluno aprenderá alguns aspectos importantes da situação comunicativa do gênero, assim como também tomarão ciência de que participarão de um momento de escrita de um gênero textual/discursivo.

As atividades que estão sendo propostas, nessa seção, são divididas em dois momentos e tem como objetivos específicos apresentar o conteúdo temático e entender a situação comunicativa do gênero memórias literárias.

1.1 Conhecendo o conteúdo temático do gênero Memórias Literárias.

- **Objetivo da atividade:** Apresentar aos alunos o conteúdo temático do gênero memórias literárias.
- **Tempo estimando:** 1 aula de 50 minutos.
- **Sugestões metodológicas:**
 - ✓ Uma roda de conversa;
 - ✓ Roteiro de perguntas sobre o que é memória e sobre momentos vividos pelos alunos.
- **Procedimentos:**
 - ✓ **Roda de conversa:** Fazer um círculo com a turma e trazer uma caixinha embrulhada com papel de presente ou opaco intitulada Caixinha do tempo. O professor entregará a cada aluno um pedaço de papel e pedirá que escrevam um acontecimento marcante da sua vida.
 - ✓ **Roteiro de perguntas:** Em seguida, seguindo um roteiro com algumas perguntas, socializar as respostas dos alunos no momento da roda de conversa. O roteiro poderá ter as seguintes sugestões de perguntas e pode ser

exibido no Datashow, com algumas imagens motivadoras que remetam à antigas lembranças, histórias etc.

- Por que esse acontecimento ficou marcado em sua vida?
- Ele envolveu quem das pessoas que você conhece?
- Tem algum objeto que lembre esse momento?
- O que você entende por memória? Por que guardamos momentos importantes na memória?
 - ✓ **Roda de leitura:** Após essas questões, fazer a leitura do texto “À procura de um nome”, de Sylvia Orthof. (ver anexo A)
- **Materiais utilizados:** uma caixa de sapato embrulhada com o nome Caixinha do Tempo; papéis A4; canetas coloridas; tesoura; Datashow.
- **Prática de linguagem:** Oralidade
- **Objeto de conhecimento:** Conversação Espontânea; reflexão sobre o conteúdo temático do texto.
- **Competência específica de Língua Portuguesa BNCC:**

Competência 1: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência 7: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF06LP02) Responder, oralmente, a perguntas, fóruns ou enquetes, justificando posicionamentos e adequando o vocabulário às condições de comunicação.

(EF06LP03) Interagir, oralmente, na escola e fora dela, considerando o contexto, a função social e a finalidade da interação.

1.2 Conhecendo a situação comunicativa do gênero memórias literárias

- **Objetivo da atividade:** Entender a situação comunicativa do gênero Memórias Literárias.
- **Tempo estimado:** 2 aulas de 50 minutos.
- **Sugestões metodológicas:**
 - ✓ Roda de leitura;
 - ✓ Aula expositiva no Datashow com a situação comunicativa do gênero.
 - ✓ Leitura autônoma;
 - ✓ Roda de conversa.
- **Procedimentos:**
 - ✓ Organização da atividade: Distribuir entre os alunos em grupo de três, dupla ou até individualmente (dependendo da dinâmica da sala de aula), cópias de textos de memórias com temas, autores diferentes para os alunos fazerem a leitura com seus colegas em grupo. O professor também pode apresentar os textos no Datashow para a turma, neste caso é importante também variar nos textos a fim de que os alunos possam entender na prática e na observação algumas características preliminares do gênero.
 - ✓ **Leitura autônoma:** os alunos poderão ler com seus pares silenciosamente.
 - ✓ **Roda de conversa:** Após a leitura silenciosa pelos grupos, é hora da socialização. Os alunos irão falar sobre o texto que leram, fazendo um breve apanhado do que leram.
 - ✓ **Roteiro de perguntas para ativar os conhecimentos prévios:** Em seguida, para ativar os conhecimentos prévios ou até uma revisão sobre os assuntos estudados, fazer algumas perguntas norteadoras, sugestão abaixo, que auxiliem no entendimento da situação comunicativa do texto.
 - Quem lerá esse texto?
 - Quando foi escrito?
 - Para quem?
 - Quando?
 - Como?

OBS.: Essas questões devem ser brevemente explicadas pelo professor.

- ✓ **Aula expositiva:** Por fim, colocar no Datashow ou quadro a explicação destas questões e explicar para os alunos que eles produzirão um texto no gênero Memórias Literárias da forma como eles entenderam as explicações.

- **Materiais utilizados:** cópias de textos do gênero memórias literárias; Datashow.
- **Prática de linguagem:** leitura.
- **Objeto de conhecimento:** Apreciação e réplica
- **Competência específica de Língua Portuguesa na BNCC:**

Competência 1: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF67LP28): ler, em forma autônoma, e compreender -selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

A produção inicial

A produção inicial será o momento em que o aluno elaborará sua primeira versão do gênero, e ela servirá para tanto o aluno quanto o professor entenderem quais dificuldades e problemas devem ser trabalhados no próximo passo da sequência, ou seja, os módulos.

- **Objetivo da atividade:** Escrever textos de memórias literárias com os conhecimentos preliminares sobre o gênero.
- **Tempo estimado:** 1 aula de 50 minutos.
- **Sugestões metodológicas:**

- ✓ Produção escrita de um texto de memórias literárias.
- **Procedimentos:**
- ✓ **Direcionamento pelo professor:** Os alunos irão produzir seus primeiros textos de acordo com as explicações anteriores, de acordo com as explicações sobre o conteúdo temático e a situação comunicativa a qual o gênero pede. Essa atividade pode ser feita em folha A4 como produção impressa e entregue ao professor para análise.
- ✓ **Análise dos textos:** O professor irá fazer uma análise desses textos, apontando o que precisa ser aprimorado pelos alunos no decorrer dos módulos que serão desenvolvidos.
- ✓ **Modelo de proposta a ser colocada na produção inicial:** De acordo com o que você viu com o professor de forma introdutória sobre o gênero, produza uma memória literária em que você é o narrador-personagem, ou seja, seu texto tem que estar na 1ª pessoa, e conta um acontecimento da sua vida que foi marcante. Use a imaginação, você poderá acrescentar ficção também. Lembre-se que seu texto tem como leitor alguém que pode fazer parte da escola ou comunidade em que você mora.
- **Materiais utilizados:** Impressão com a proposta de produção de texto.
- **Prática de linguagem:** Produção de texto
- **Objeto de conhecimento:** Estratégia de escrita.
- **Competência específica de Língua Portuguesa na BNCC:**

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF67LP30): Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando

conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF69LP51): engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção- o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc., - e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias do texto literário.

Os módulos

Os módulos foram elaborados sob a perspectiva de possíveis dificuldades mais frequentes que surgirão da produção inicial dos alunos do 6º ano. Deste modo, os módulos poderão abordar aspectos gramaticais, de análise linguística, semântica, de coesão e coerência. “Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Módulo 1: As sequências narrativas e descritivas no gênero Memórias Literárias.

- **Objetivo da atividade:** Distinguir as sequências narrativa e descritiva e seu efeito de sentido no gênero.
- **Tempo estimado:** 2 aulas de 50 minutos.
- **Sugestões metodológicas:**
 - ✓ Aula expositiva;
 - ✓ Sublinhar ideias no texto;
 - ✓ Roda de leitura.
- **Procedimentos:**
 - ✓ **Organização da atividade:** Para trabalharmos as sequências narrativas e descritivas, propomos para os alunos as cópias do texto “Transplante de menina”, de Tatiana Belinky (ver anexo B). O texto traz uma narrativa bem envolvente e cheia de emoção. Nesse mesmo texto podemos trabalhar os outros objetivos propostos.

- ✓ **Roda de leitura:** Iremos fazer a leitura do trecho do livro exposto nos slides pelo Datashow. Se achar necessário, podemos fazer a xerox dos textos e pedir que os alunos façam em grupo ou dupla, a fim de que possam socializar as ideias do texto com o colega.
- ✓ **Atividade 1:** Após a leitura, pedir que os alunos, por meio das informações dadas pelo texto, tentem fazer uma ilustração do lugar descrito no texto, ou seja, o carnaval do Rio de Janeiro. Essa atividade possibilitará ao aluno refletir e utilizar na prática a descrição. Após a atividade, explicar a função da sequência descritiva em um texto narrativo.
- ✓ **Atividade 2:** Depois, pedir que os alunos grifem no texto, com canetas coloridas, as ações da menina: o que ela fez, onde ela foi, a fim de que observem a sequência narrativa no texto.
- ✓ **Atividade 3:** Produção de um quadro-resumo com os alunos sobre os dois tipos de sequências, mostrando que a sequência descritiva é composta por verbos de ligação e adjetivos, dando ao texto um sentido mais estático; e a narrativa é composta por verbos de ação, dando ao texto uma certa dinâmica.

Sugestão do quadro-resumo sobre as sequências narrativas e descritivas da atividade.

Quadro 2- Sequências narrativas e descritivas

Sequências textuais	Tipos de verbo	Função e efeito de sentido no texto
Sequência narrativa	Ligação e adjetivos	Retrato por meio de palavras de algo, alguém, lugar; Estaticidade do texto.
Sequência descritiva	Ação dos personagens e narrador-personagem.	Ações realizadas pelos personagens, dinamicidade do texto.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

- **Materiais utilizados:** Datashow, cópias dos textos, canetas coloridas.
- **Práticas de linguagem:** Leitura; Análise linguística/ semiótica.
- **Objetos de conhecimento:** Sequências textuais.
- **Competência específica de Língua Portuguesa BNCC:**

Competência 2: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas habilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF67LP37): Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades.

Módulo 2: O foco narrativo e os tipos de narradores; Discurso direto e indireto

- **Objetivo da atividade:** Constatar como se constrói o foco narrativo e os discursos direto e indireto no gênero memórias literárias.
- **Tempo estimado:** 1 aula de 50 minutos.
- **Sugestões metodológicas:** aula expositiva, análise de textos, atividade escrita.
- **Procedimentos:**
 - ✓ Organização da atividade: propor uma atividade que trabalhe o foco narrativo do texto, 1ª ou 3ª pessoa. Ainda utilizando a xerox do texto “Transplante de menina”, analisaremos o foco narrativo dele.
 - ✓ Análise de textos: Pedir que os alunos releiam o texto e tentem descobrir quem fala e perguntar como eles conseguiram descobrir. Em seguida, pedir que eles destaquem as palavras que os levaram a essa descoberta (algumas palavras podem ser pronomes, adjetivos, verbos).
 - ✓ Aula expositiva: Explicar aos alunos que quando o narrador é personagem, o foco narrativo está em primeira pessoa. Quando o narrador apenas observa o que acontece o foco está em terceira pessoa. E isso conseguimos descobrir ao

observarmos algumas palavras no texto. Se for necessário, e de acordo com o nível da turma, retomar o básico sobre verbo e pessoas do discurso a fim de que os alunos não fiquem perdidos nas explicações.

- ✓ Atividade escrita: Por fim, elaborar uma atividade com um trecho de um texto em primeira pessoa, e junto com a classe passar para a terceira pessoa juntos em uma atividade oral, registrando as respostas no quadro. Atentar aos alunos sobre a grafia dos verbos em 1ª e 3ª pessoa.
- ✓ Materiais utilizados: Xerox de textos, Datashow.
- ✓ Práticas de linguagem: leitura; Análise linguística/ semiótica.
- ✓ Objetos de conhecimento: Estratégia de leitura; Apreciação e réplica.
- ✓ Competências específicas de Língua Portuguesa na BNCC:

Competência 2: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas habilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF67LP28): ler, em forma autônoma, e compreender -selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP47): Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados; identificar o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero,

da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades.

Módulo 3: As palavras que marcam o tempo e lugar do texto

- **Objetivo da atividade:** Analisar o uso de palavras que marcam tempo na narrativa.
- **Tempo estimado:** 1 aula de 50 minutos
- **Sugestões metodológicas:** Roda de leitura; Aula expositiva.
- **Procedimentos:**
 - ✓ **Roda de leitura:** Fazer a leitura do texto “Viver para contar”, de Gabriel Garcia Márquez (ver anexo C).
 - ✓ **Aula expositiva:** Pedir que os alunos destaquem no texto “Viver para contar” quais palavras eles observaram que introduzem marcas de tempo, observando também qual importância dessas palavras. Em seguida, pedir que os alunos socializem suas respostas e o professor vai listando na lousa. Após o registro, explicar aos alunos o uso das palavras no contexto de uso e finalizando com uma explicação sobre o que são essas palavras na nossa língua. Se necessário, fazer uma breve revisão do que são advérbios, locuções adverbiais. Quais as funções dessas palavras/locuções e quais efeitos de sentido trazem para o texto. As palavras marcadoras de tempo auxiliam a situar o leitor no tempo do texto como em “Ao entardecer...”, “Até a adolescência...”, “Desde o meu nascimento...”, “Agora...”, mostrando o momento das lembranças e ações do personagem.
- **Materiais utilizados:** Xerox dos textos, canetas para sublinhar.

- **Práticas de linguagem:** Análise linguística/ semiótica.
- **Objeto de conhecimento:** Coesão.
- **Competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC:**

Competência 10: Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF67LP36): Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades.

Módulo 4: O Pronome como recurso de coesão nos textos de Memórias literárias

- **Objetivo da atividade:** Entender o uso dos pronomes como recursos coesivos.
 - **Tempo estimado:** 1 aula de 50 minutos.
 - **Sugestões metodológicas:** Aula expositiva.
 - **Procedimentos:**
- ✓ **Aula expositiva:** Nesta aula, iremos tratar dos pronomes que aparecem no decorrer do texto de Gabriel Garcia Méndez, “Viver para contar”, trabalhado no módulo anterior, e que pode substituir ou se relacionar com o substantivo. Pedir que os alunos releiam o texto e tentem encontrar palavras que estão substituindo outra, como por exemplo no trecho “Eu me lembrava como ela era...” esse “ela” está substituindo qual termo? “Eu” está se referindo a quem? “meu” “aquele” quais suas funções no texto? É importante instigar no aluno essa forma de uso da língua no texto, só, assim, possibilitará um aprendizado contextualizado ao uso real da língua no gênero. Após essa reflexão dos

pronomes em uso, retomar com os alunos o conceito de pronomes e algumas classificações. Vale salientar que essa atividade não deve ser feita com o intuito de classificar os pronomes, mas refletir o seu uso real na situação comunicativa do gênero proposto.

- **Materiais utilizados:** Xerox dos textos.
- **Práticas de linguagem:** Análise Linguística/ semiótica.
- **Objeto de conhecimento:** Semântica/ Coesão.
- **Competências específicas de Língua Portuguesa:**

Competência 2: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF06LP12): Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronome), recursos semânticos de sinonímia, antonímia, homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (direto e indireto).

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades.

Módulo 5: O tempo verbal pretérito perfeito e imperfeito

- **Objetivo da atividade:** Aprender o uso de verbos no tempo pretérito perfeito e imperfeito.
- **Tempo estimado:** 2 aulas de 50 minutos.
- **Sugestões metodológicas:** leitura em voz alta; Aula expositiva.
- **Procedimentos:**

- ✓ **Organização da aula:** Nesta aula iremos analisar o tempo pretérito perfeito e imperfeito dos verbos no gênero Memórias Literárias. Esse tempo representa ações que foram realizadas no passado e como o gênero enfatiza lembranças passadas.
- ✓ **Aula expositiva:** Pedir para os alunos que leiam o texto Memórias de Livros II, de João Ubaldo, (ver anexo F), observem os verbos e façam duas listas no caderno: uma que represente ações já concluídas e na outra lista ações que são indefinidas ou inacabadas no passado. Em seguida, explicar o uso desses dois pretéritos no texto e seu efeito de sentido na construção das Memórias Literárias.
 - **Materiais utilizados:** Xerox dos textos.
 - **Práticas de linguagem:** Análise linguística/ Semiótica
 - **Objeto de conhecimento:** Elementos notacionais da escrita/ Morfossintaxe.
 - **Competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC:**

Competência 2: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF06LP11): Utilizar, ao produzir textos, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades.

Módulo 6: Os recursos expressivos da língua no gênero memórias literárias

- **Objetivo da atividade:** Identificar o uso de alguns recursos expressivos em textos do gênero memórias literárias.
 - **Tempo estimado:** 2 aulas de 50 minutos.
 - **Sugestões metodológicas:** Aula com o Datashow; Leitura compartilhada;
 - **Procedimentos:**
- ✓ **Organização da aula:** Nesta aula iremos trabalhar os recursos linguísticos expressivos utilizados nas memórias literárias para a construção do sentido amplo e plurissignificativo. Sabemos que na linguagem literária são utilizados recursos como as figuras de linguagem para construir os diversos significados no texto, por esse motivo é importante o estudo de algumas mais comuns como a metáfora, a comparação, a hipérbole, a ironia. Distribua, então, as cópias dos textos “Lavador de Pedras” de Manoel Barros (anexo D) “Memórias de livros III” de João Ubaldo (anexo E) aos alunos que podem estar divididos em grupos, e antes da leitura instigue os alunos a explorar o título do texto, seguindo algumas perguntas como:
- Por que os textos têm esses títulos? “Lavador de Pedras”? Por que “Memórias de livros”? O que esses textos trarão para nós? Qual seria o objetivo de alguém escrever um texto com esses títulos. Em seguida, faça a leitura em voz alta com a turma.
- ✓ **Aula expositiva:** Utilizando o Datashow, projete um texto de memórias literárias e faça a leitura, podemos sugerir alguns como “O lavador de Pedra” e “Memórias de Livros”. Faça a leitura com os alunos, um momento bem empolgado e expressivo a fim de que os alunos comecem a perceber a linguagem literária e figurada utilizada por meio dos recursos. Depois da leitura, comentar sobre as possíveis respostas antes e depois da leitura. Em seguida, conversar com os alunos que os autores, ao narrarem seus momentos vividos na infância, procuram mexer com as emoções do leitor, e por esse motivo não apenas relatam o que acontece, mas utilizam de recursos para isso, construindo imagens para quem lê. Coloque no quadro duas frases para mostrar aos alunos a diferença entre uma linguagem objetiva e uma linguagem expressiva utilizando recursos expressivos, essas frases devem estar em uso no próprio texto a fim de que os alunos percebam e reflitam sobre o sentido. Sugestão de frases:

III. “E uma pedra que aflorava no meio do rio.”

Havia uma pedra no meio do rio.

IV. “Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedras.”

Meu avô ganhou o apelido de Lavador de Pedras.

- ✓ Em seguida, explicar aos alunos a diferença dos recursos linguísticos utilizados, a metáfora e o neologismo respectivamente. Utilizando sempre o exemplo dentro da situação comunicativa do gênero.
- ✓ **Atividade em grupo:** Fazer um mural com algumas figuras de linguagem mais comuns como: metáfora, comparação, metonímia, neologismo, ironia, personificação. Em uma folha de cartolina ou papel pardo, construir coletivamente um mural com esses recursos expressivos da língua. Essa pesquisa pode ser feita nos textos já trabalhados e na internet. Fica mais interessante e significativo utilizar partes dos textos trabalhados, pois os alunos já conhecem por causa das atividades trabalhadas até aqui.
- **Materiais utilizados:** xerox do texto O Lavador de pedras e outros textos já trabalhados, cartolina, papel pardo, tesoura, canetas.
- **Tempo estimado:** 2 aulas de 50 minutos
- **Práticas de linguagem:** Análise linguística/ semiótica.
- **Objeto de conhecimento:** Figuras de linguagem
- **Competências específicas de Língua Portuguesa:**

Competência 10: Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF67LP38): Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Módulo 7: A pontuação

- **Objetivo da atividade:** Entender o uso dos sinais de pontuação e o efeito de sentido na construção das memórias literárias.
- **Tempo estimado:** 2 aulas de 50 minutos.
- **Sugestões metodológicas:** leitura em voz alta pelo professor, Análise de textos.
- **Procedimentos:**
 - ✓ **Apresentação e organização da aula:** Nesta aula trabalharemos sobre os sinais de pontuação, assim como nos outros módulos, de forma contextualizada e no uso real da língua. Por esse motivo, escolheremos dois textos já trabalhados na sequência para analisarmos o uso dos sinais e quais efeitos eles produzem.
 - ✓ **Leitura em voz alta pelo professor:** Retomar a leitura do texto “Transplante de menina”, e “Lavador de pedras”. Fazer a leitura bem expressiva a fim de que o aluno se envolva e perceba a entonação feita de acordo com os sinais de pontuação no texto.
 - ✓ **Aula expositiva:** Por meio do Datashow ou na lousa, colocar algumas frases do texto Transplante de menina, como “Papai e mamãe, mais o primo- feliz proprietário de uma “baratinha””, “E foi nessa avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão- e que impressão! - do Carnaval brasileiro...”, e chamar a atenção dos alunos para o uso dos sinais de pontuação. Qual a função do travessão? Por que utilizamos a exclamação? Por que algumas palavras estão entre aspas? É importante levar os alunos a refletir sobre o uso na situação comunicativa.
 - ✓ **Roteiro de perguntas:** Em seguida, seguindo um roteiro de perguntas, instigá-los a refletir.
 - Qual a função do travessão nessa frase? Por que a expressão “-e que impressão! -” foi colocada entre travessões? E a exclamação, como temos que ler essa expressão com a exclamação no final? Por que algumas palavras estão entre aspas no texto?
 - ✓ **Atividade:** Produzir algumas fichas com os nomes dos sinais, seu emprego e alguns exemplos e pedir que os alunos afixem em um mural na sala de aula. Esse mural ser afixado na parede da sala para consulta sempre que necessário. Abaixo segue uma sugestão de modelo de quadro para ser afixado no mural da sala.

Quadro 3- O uso dos sinais de pontuação

Sinais de pontuação	Emprego	Exemplos
Virgula	Separar elementos de uma enumeração. Introduzir uma explicação a mais de quem faz a ação.	“Aqueles multidões enchendo toda a avenida, aquele “corso” – o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima.” “Depois do almoço, continuávamos nosso turismo carioca.”
Travessão	Intercalar informações que o autor acha que o leitor desconhece. Enfatizar uma passagem, situação marcante.	“Papai e mamãe, mais o primo – feliz proprietário de uma “baratinha” – nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro.” “E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão – e que impressão! – do carnaval brasileiro.”
Exclamação	Transmitir ao leitor sentimentos como espanto, admiração, surpresa ou alegria.	“Dom de ser poesia é muito bom!”
Interrogação	Aproximar o autor de seu interlocutor, estabelece diálogo com o leitor.	“Sylvia, qual vai ser o nome deste livro?” “Que raio de livro é este?”
Dois-pontos	Indica enumeração. Indica a introdução da fala de uma personagem ou de uma explicação ao longo do texto.	“Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia.” “Aí surgiu o nome: SE A MEMÓRIA NÃO ME FALHA.”
Ponto final	Produzir frases curtas para imprimir ritmo ao texto.	“A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos.”
Aspas	Indica a referência a uma expressão utilizada pelo autor.	“... feliz proprietário de uma “baratinha”” “Não havia surgido ainda os edifícios altos; nem mesmo os “Prédios Martinelli.”

	Indica uma ironia ou uma citação.	
--	-----------------------------------	--

Fonte: https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/memoria/sinais-de-pontuacao-nos-textos/. Acesso em 27 de dezembro de 2022, às 12h 09min. Adaptado pela autora.

- **Materiais utilizados:** xerox dos textos Transplante de Menina, O lavador de Pedras.
- **Práticas de linguagem:** Análise linguística/ semiótica
- **Objeto de conhecimento:** Elementos notacionais da escrita.
- **Competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC:**

Competência 5: Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF67LP33): Pontuar textos adequadamente.

Justificativa sobre a escolha do conteúdo do módulo: Mesmo não tendo sido aplicada e não haver a produção dos alunos como referência para a elaboração dos módulos e os conteúdos aqui sugeridos, fizemos as escolhas conforme nossa experiência em sala de aula, sabendo que os alunos poderiam apresentar tais dificuldades.

A Produção final

Essa etapa final será dividida em três momentos. O primeiro momento será a escrita da produção final. O segundo momento os alunos irão revisar o texto, melhorando e adequando ao gênero memórias literárias. O terceiro será a reescrita do texto com as adaptações necessárias.

- **Objetivo da atividade:** Produzir memórias literárias.
- **Tempo estimado:** 4 aulas de 50 minutos.
- **Sugestões Metodológicas:** Atividade escrita.
- **Procedimentos:**

- ✓ Apresentação e organização da aula: Nesta atividade o aluno irá pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos nos módulos para produzir a versão final do gênero memórias literárias. A produção será feita individual.
- ✓ Relembrando alguns pontos antes da produção de texto: Antes da escrita do texto, lembre com os alunos alguns pontos importantes sobre o gênero como: Escolha qual foco narrativo terá o texto, no caso será em 1ª pessoa; Utilizar a descrição bem detalhada e que expresse emoção, para isso utilizar a linguagem literária com as figuras de linguagem; Não relate apenas os acontecimentos, mas procure rememora-los e inventá-los com emoção; Observe que nosso texto está no passado, portanto os verbos devem estar no pretérito; Utilizar palavras para marcar o tempo passado na narrativa; Deixar as repetições de lado e utilizar sempre os pronomes ou palavras que substituam outras; Corrigir a falta de pontuação.
- ✓ Após essas observações e orientações, é hora de o aluno colocar em prática a escrita. Deixe o aluno à vontade e incentivado a participar desse momento final da sequência.
- ✓ É necessário que após a escrita individual, o professor faça uma correção coletiva com os alunos. Escolha um texto produzido e faça essa correção em grupo com a classe, colocando sugestões e melhoria na escrita, depois peça para que cada aluno troque seu texto com um aluno e faça uma revisão daquilo que precisa ser aprimorado. O professor pode xerocar o roteiro abaixo e entregar a cada aluno a fim de que eles se orientem para julgar o texto do colega.

Roteiro para revisão do texto

1. Você colocou o título do texto? Ele tem a ver com o conteúdo do texto?
2. O foco narrativo e os verbos estão escritos corretamente
3. O texto utilizou corretamente as palavras que situam o leitor no passado?
4. O autor utiliza descrições para objetos, pessoas ou lugares?
5. Você conseguiu expressar suas emoções, sentimentos e sensações?
6. Os verbos estão utilizados corretamente?
7. há alguma palavra no seu texto escrita incorretamente? E a pontuação, está correta?

- ✓ Revisão do texto: Após essa revisão individual, seguindo o roteiro acima, peça para que os alunos anotem no próprio texto as mudanças e adaptações. Nesse momento é válido mostrar aos alunos a importância de revisar sempre o que é escrito, pois o objetivo é ser entendido por quem lerá o texto, adequando à situação comunicativa. Na aula seguinte, após a revisão do texto, é hora de passar o texto a limpo. Os alunos serão submetidos a essa produção final após o processo da revisão. Os textos finais dos alunos podem ser reunidos em uma coletânea para serem apresentados à comunidade escolar.
- **Materiais utilizados:** Xerox do roteiro, proposta da produção textual.
- **Prática de linguagem:** Produção de texto.
- **Objeto de conhecimento:** Consideração das condições de produção; Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão ou edição.
- **Competência específica de Língua Portuguesa da BNCC:**

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência 10: Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

- **Habilidades da BNCC:**

(EF69LP51): Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF69LP56): Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

A seguir, apresentamos um quadro resumo com as atividades sugeridas a serem desenvolvidas durante as etapas da sequência didática na produção do gênero memórias literárias.

Quadro 4- Atividades sugeridas a serem desenvolvidas na sequência didática

Etapas da sequência didática	Procedimentos	Tempo estimado
Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roda de conversa intitulada caixinha do tempo. ✓ Seguindo um roteiro de perguntas, instigar os alunos lembrarem um acontecimento marcante da sua vida. ✓ Leitura em voz alta pelo professor de textos de Memórias Literárias. Sugestões: À procura de um nome, de Sylvia Orthof. 	150 minutos
Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção escrita de um texto de Memórias Literárias. 	50 minutos
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise do texto Transplante de Menina; ✓ Produção de um quadro-resumo sobre as características das sequências textuais estudadas. 	100 minutos
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividade de análise linguística sobre o foco narrativo do texto com o texto Transplante de Menina; ✓ Adaptar textos com foco narrativo em primeira pessoa para terceira pessoa. 	50 minutos
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roda de leitura com o texto Viver para contar, de Gabriel Garcia Márquez; ✓ Análise linguística das palavras que expressam tempo e lugar no texto; ✓ Aula expositiva sobre as palavras que expressam tempo e lugar: advérbios e locuções adverbiais. 	50 minutos
Módulo 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise do uso do pronome como elemento coesivo no texto; ✓ Texto utilizado: continuação do texto Viver para contar, de Gabriel Garcia Márquez. 	50 minutos
Módulo 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise e aplicação do pretérito perfeito e imperfeito no gênero Memórias Literárias. 	100 minutos
Módulo 6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividade inicial com questões norteadoras para ativar os conhecimentos prévios sobre o texto. Por que o texto é intitulado O lavador de pedras? Por que Memórias de livros? De quais conteúdos esses textos você acredita que 	180 minutos

	<p>irão abordar? Qual seria o objetivo de alguém escrever um texto com esse título?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura compartilhada dos textos Lavador de Pedras, de Manoel de Barros; Memórias de livros, de João Ubaldo; ✓ Aula expositiva sobre a forma diferente de dizer do gênero Memórias Literárias e as figuras de linguagem; ✓ Confeção de um cartaz com as principais figuras de linguagens e seus conceitos. 	
Módulo 7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em voz alta e análise do uso dos sinais de pontuação nos textos Transplante de Menina, de Tatiana Belinky; ✓ Aula expositiva com trechos do texto lido sobre o uso dos sinais de pontuação; ✓ Utilizar algumas questões norteadoras sobre o uso da pontuação nos textos. ✓ Produção de um cartaz com os sinais de pontuação estudados. 	100 minutos
Produção final	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Momento de reescrita do texto da primeira produção. 	180 minutos

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

ANEXOS

Anexo A: À Procura de um nome, Sylvia Orthof.

Fiquei um tempão matutando:

- Sylvia, qual vai ser o nome deste livro?

Fiz uma lista de nomes, procurei no Aurélio (vulgo dicionário) e matutei, pensei, rabisquei. Que raio de livro é este? tem algo a ver com memórias, mas são umas coisiquinhas curtas, com verdades e fantasias, saltos no tempo. Havia um ponto em comum: as falhas.

Aí surgiu o nome: SE NÃO A MEMÓRIA NÃO ME FALHA.

Hoje, de repente escritora, arregalo os olhos de espanto. Minha coroa não tem folhas de louro, é de lata.

Como sou carioca, tenho o carnaval em mim e lembro: nem de prata/ eu também já usei/ e sei que ela/ é de lata.

Se a memória não me falha, a letra é assim. Coloquei a coroa, conto e bordo com lantejoulas e miçangas. É uma coisa linda o carnaval, é igual a um livro: vão passando as imagens, todas verdadeiras, mas fantasiadas. E tem até o tal negócio do ritmo. Tem crítico que diz que a história “atravessou”. Tem nota no julgamento do júri. Mas o que importa mesmo é a festa.

Sou filha de austríacos, nascida no Rio. Da Áustria, só herdei os cabelos louros...pintados! Sou morena de verdade. Aí um dia danei de pintar, fiquei cor de telefone antigo, porque o cabeleireiro escureceu demais. Aí, mandei clarear, quase fiquei careca de tanta química, acabei loura...e desisti, continuando a ser loura porque meu filho Gê, um dia, reclamou:

- Mãe, fica loura, por favor, resolva! Porque você muda tanto de cor de cabelo que quando um colega meu perguntar se minha mãe é loura, morena ou ruiva fico sem saber o que dizer!

Isso foi no tempo em que Gê estudava no São Vicente de Paulo, aqui nas laranjeiras. Concordei. Pobre do meu filho! Eu não fui uma mãe ideal em matéria de cabelo, fora

outras reclamações que devem existir, lógico. Em homenagem a Gê, fiquei loura..., mas sou morena e carioca. Verdade e fantasia... qual o limite?

P.S.: Já devo estar pra lá de grisalha, mas não sei ao certo: me fantasiei de loura... por enquanto.

ORTHOF, Sylvia. À procura de um nome. In: Se a memória não me falha. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. p. 7-9.

Anexo B: Transplante de menina, de Tatiana Belinky.

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo – feliz proprietário de uma “baratinha” – nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar – aí, que emoção – pelo funicular, o “bondinho” pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o fôlego que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos – passageiros de outro trenzinho incrível, quase vertical – ao alto do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de Janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais “divino” ao natural, sem ela.

Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante deserta, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua linda Cascatinha. “Cascatinha”, por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante incrível que tinha o estranho nome de Guaraná.

Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima Rua do Ouvidor, e na muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada. E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga, e imponente, embicando no cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez.

E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão – e que impressão! – do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e

mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que comportados”, bailes de máscaras, em muitas capitais europeias. Eu já ouvira falar em fasching, carnevale, Mardi Gras – vagamente. Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele “corso” – o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajés – todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os “cordões”, os “ranchos”, os “blocos de sujos” – e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando – era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... Tanto que, ainda vários anos depois, uma marchinha carnavalesca falava, na sua letra alegremente escandalizada, da “moreninha querida... que anda sem meia em plena avenida”.

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval, maliciosas, buliçosas e engraçadas, algumas até com ferinas críticas políticas... E os ritmos, e os instrumentos – violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...

E finalmente, coroando tudo, as escolas de samba, e o desfile feérico dos enormes carros alegóricos das sociedades carnavalescas – coisa absolutamente inédita para nós – com seus nomes esquisitos, “Fenianos”, “Tenentes do Diabo” – cada qual mais imponente, mais fantástico, mais brilhante, mais deslumbrante, mais mirabolante – e, para mim, nada menos que acachapante!

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada – tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas

nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

Disponível em https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/coletanea_memoria/transplante-de-menina-tatiana-belinky/ Acesso em 03 de dez. 2022.

Anexo C: Viver para contar, de Gabriel Garcia Márquez.

Até a adolescência, a memória tem mais interesse no futuro que no passado, e por isso minhas lembranças da cidadezinha ainda não estavam idealizadas pela nostalgia. Eu me lembrava de como ela era: um bom lugar para se viver, onde todo mundo conhecia todo mundo, na beira de um rio de águas diáfanas que se precipitavam num leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos.

Ao entardecer, sobretudo em dezembro, quando passavam as chuvas e o ar tornava-se de diamante, a Serra Nevada de Santa Marta parecia aproximar-se com seus picos brancos até as plantações de banana, lá na margem oposta. Dali dava para ver os índios aruhacos correndo feito formiguinhas enfileiradas pelos parapeitos da serra. Nós, meninos, tínhamos então a ilusão de fazer bolas com as neves perpétuas e brincar de guerra nas ruas abrasadoras. Pois o calor era tão inverossímil, sobretudo durante a sesta, que os adultos se queixavam dele como se fosse uma surpresa a cada dia.

Desde o meu nascimento ouvi repetir, sem descanso, que as vias do trem de ferro e os acampamentos foram construídos de noite, porque de dia era impossível pegar nas ferramentas aquecidas pelo sol.

Nem minha mãe nem eu, é claro, teríamos podido nem mesmo imaginar que aquele simples passeio de dois únicos dias seria tão determinante para mim que nem a mais longa e diligente de todas as vidas não me bastaria para acabar de contá-lo. Agora, com mais de setenta e cinco anos bem pesados, sei que foi a decisão mais importante de todas as que tive que tomar na minha carreira de escritor. Até conseguir isso, minha vida esteve sempre perturbada por um emaranhado de armadilhas, artimanhas e ilusões para burlar as incontáveis iscas que tentavam me converter em qualquer coisa que não fosse escritor. (Gabriel Garcia Márquez)

<https://www.tudosaladeaula.com/2020/10/memoriasliterarias.html>. acesso em 05 de dez. de 2022.

Anexo D: O lavador de pedras, de Manoel de Barros

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.

A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!

https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/coletanea_memoria/o-lavador-de-pedra-manoel-de-barros/. Acesso em 14 de dez. de 2022 às 10h 23min.

Anexo E: Memórias de livros III, de João Ubaldo

...] Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai ficava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o menino vai com a senhora, mas sob uma

condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor — respondia minha avó —, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor.

E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica.

https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/coletanea_memoria/memorias-de-livros-iii-joao-ubaldo-ribeiro/. Acesso em 14 de dez. de 2022 às 10h 30 min.

Anexo F: Memórias de livros II, de João Ubaldo

[...] morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa tudo quanto era tipo de geringonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos long play, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/memoria-de-livros-ii/index.html. Acesso em 07 de dez. de 2022, às 15h 56m.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos na elaboração deste caderno pedagógico, tivemos a preocupação em trazer para professor(a) e aluno(a), uma ferramenta que contribuísse para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, fazendo com que o professor assuma um papel de mediador e incentivador no processo de aprendizagem. Desta forma, o aluno assume, com essas etapas desenvolvidas, um caráter ativo e reflexivo em um trabalho conjunto com o docente.

Vale ressaltar que nossas atividades são propostas pedagógicas direcionadas para alunos do 6º ano do ensino fundamental, porém podem ser adaptadas para outras turmas da mesma etapa de ensino, tendo em vista a necessidade de se trabalhar a leitura e escrita em todo o ensino fundamental. Ao apropriar-se deste material, verá que muitas habilidades consideradas nas atividades atendem tanto o 6º ano como também o 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. Assim, não sugerimos mudanças apenas nos textos ou atividades, mas em qualquer aspecto que o professor julgue necessário para a realização em sua sala de aula.

Entendemos que a nossa proposta pedagógica não é um trabalho acabado e definitivo, mas um direcionamento que contribuirá para um ensino de leitura e escrita que esteja adequada à concepção interacionista da leitura e escrita onde a relação entre autor-texto-leitor é construída no contexto de recepção e produção do texto, e coopere para uma prática mais alinhada aos documentos oficiais da educação e a um ensino mais contextualizado e real nas nossas salas de aula.

Por fim, desejamos que tanto professor(a) quanto aluno(a) aproveite esses momentos de interação e conhecimento e possa apropriar-se da leitura e escrita como competências importantes para atuar no contexto social de forma eficiente e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. **Memórias e escola. Escrevendo o futuro**, 2021. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias> Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da educação. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília: Senado federal, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997).

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. São Paulo: editora 34, 2016.

CAMPOS, Ana Lúcia Furquim; LIMA, Cacilda Comássio. **A leitura como processo do conhecimento: reflexões acerca de um projeto de leitura**. Vol. 2, nº 2, junho, 2004, p. 24-28.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs.) Explorando o ensino. Brasília, 2010, p. 85-106.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 35-60.

DURAN, Guilherme Rocha. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto**. Vol.2, nº2, jul/ dez, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

GAYDECZKA, Beatriz. **Questões de estilo e de gênero: um estudo sobre enunciados memorialistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro**. 2012. Tese(doutorado)-Curso de linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Maria Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LIMA, Ana Maria Peixoto. **Leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental: uma análise sobre as práticas de letramento nas turmas de 6º ano**. 2015. 41 f. Trabalho de conclusão de curso. Especialização em letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (6º ao 9º). Universidade de Brasília, Distrito Federal.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues(org.) Explorando o ensino. Brasília, 2010, p. 65-82.

MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades**. Vol.2, nº1, julho de 2012, p. 47-73.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão** [recurso eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais: definições e funcionalidades**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) gêneros textuais E ensino. São Paulo: Parábola editorial, 2010, p. 19-38.

NOGUEIRA, João Paulo Nobre. **Memórias literárias e ensino: A construção da narrativa memorialística nas aulas de Língua Portuguesa**.2016. Dissertação de mestrado, PROFLETRAS, UERN, Pau dos Ferros.

OLIVEIRA, Raquel Lima Araujo de. **Memórias literárias: o interagir de gerações**. 2014. Curso de especialização em fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

ORTHOFF, Sylvia. **Se a memória não me falha**. 5ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, Ernani. **Prática de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva, 2019.