



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Jace Mari Costa

**O TRABALHO COM A NARRATIVA MEMORIALÍSTICA
NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO SUJEITO**

**Florianópolis
2022**

JACE MARI COSTA

**O TRABALHO COM A NARRATIVA MEMORIALÍSTICA
NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO SUJEITO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação – PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos
Coorientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Costa, Jace Mari

O trabalho com a narrativa memorialística no processo de humanização do sujeito / Jace Mari Costa ; orientador, Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, coorientador, Celdon Fritzen, 2022.

108 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Memórias. 3. Narrativa memorialística. 4. Elaboração didática. I. Vasconcelos, Silvia Inês Coneglian Carrilho de . II. Fritzen, Celdon. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

Jace Mari Costa

**O trabalho com a narrativa memorialística no processo de humanização do
sujeito**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Celdon Fritzen, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Fernanda Müller, Dr.^a
Colégio de Aplicação/CED/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de
Mestrado Profissional em Letras.

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Sílvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2022.

*Aos meus grandes amores Willians
Maicon Carvalho Costa, João Vitor Costa
e Isabela Maria Costa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me deu forças para concluir o mestrado.

A Nossa Senhora Aparecida, a quem sou devota e a quem recorri inúmeras vezes nos meus momentos de angústia e aflição, pedindo bênçãos e proteção.

A minha família, pela preocupação e afeto durante toda a minha vida e pela compreensão da minha ausência em muitos momentos durante o período do mestrado.

Ao meu avô Marçal (in memoriam), que foi quem me contou as primeiras histórias e me ensinou a admirar e valorizar as experiências dos mais velhos.

Ao meu pai, que sempre me aconselhou a estudar e nunca mediu esforços para me ajudar a conquistar os meus objetivos.

A minha mãe que sempre me inspirou com a sua garra e coragem.

Ao meu esposo Willians, por sempre me apoiar, incentivar, me ouvir e me fazer acreditar que era possível. A ti, todo o meu amor e a minha gratidão por tê-lo sempre ao meu lado, dando-me todo o suporte necessário.

Ao meu filho João Vitor pelo carinho, incentivo, trocas e conversas para que as coisas ficassem mais amenas.

A minha filha Isabela, pelo carinho e compreensão pela minha ausência em todos os momentos que precisei estar distante e abdicar do nosso convívio.

Aos colegas que conheci no mestrado pelas trocas, companhia e incentivo.

A minha amiga Yara, que foi uma grande companheira nessa empreitada, pelas caronas e viagens compartilhadas, pela parceria nos trabalhos do curso, pela força, carinho, cumplicidade e amizade.

A todos os meus professores do mestrado PROFLETRAS, turma 2019, pela partilha dos seus conhecimentos.

A minha orientadora Silvia Coneglian por todo conhecimento compartilhado, e sobretudo pela paciência e compreensão nesse processo de escrita.

Ao meu coorientador, Celdon Fritzen, pela imensa colaboração no desenvolvimento desse projeto.

Às professoras da banca do exame de qualificação e da banca de defesa pública, Dras. Fabiana Giovani, Fernanda Müller e Rosângela Hammes Rodrigues pelas contribuições no aprimoramento deste trabalho.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

O meu agradecimento a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

“Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou.”

Heráclito

RESUMO

Esta dissertação buscou apresentar encaminhamentos didáticos-pedagógicos a serem desenvolvidos para a promoção de atividades de leitura e reflexão a partir das narrativas de memórias. Tal desenvolvimento visou responder a seguinte questão norteadora: Como o trabalho com a narrativa memorialística pode contribuir para uma formação humanizadora nos alunos inseridos em uma comunidade de pluralidade étnica e cultural? Para responder a essa questão, definida a partir de um problema diagnosticado numa turma do 7º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal de Jaraguá do Sul, localizada na região norte de Santa Catarina, desenvolveu-se a problematização da narrativa de memórias com o intuito de gerar reflexão sobre a especificidade de sua linguagem e a relação com o mundo, a fim de despertar criticamente os estudantes para sua historicidade. As bases teóricas acerca das práticas de memórias foram amparadas em Halbwachs (1990), Barrenechea (2005), Pollak (1989 - 1992) e Bosi (1994) além das contribuições de Bakhtin (1997). Na sequência, no que condiz à contribuição histórico-crítica, a base se deu a partir de Saviani (1999 - 2007 - 2015) e Britto (2012), e no que se refere ao papel humanizador promovido pela leitura literária foram abordados os autores Candido (2017) e Cosson (2019). A metodologia foi fundamentada na pesquisa-ação amparada nos estudos de Thiollent (2011) e Tripp (2005), porém, por conta da pandemia, não pode ser levada a campo. A proposta de elaboração didática desenvolvida a partir de atividades de interpretação do texto literário selecionado, *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky, buscou: a) oportunizar momentos de reflexão sobre a linguagem e sua relação com o mundo; b) promover atividades de entrevistas com familiares dos alunos para conhecer/ reconhecer a sua história como válida de ser narrada; e c) a partir das entrevistas, propor aos alunos a produção de textos memorialísticos para consolidar a reflexão sobre suas narrativas e sua relação com a comunidade local.

Palavras-chave: Memórias. Narrativas memorialística. Leitura literária. Humanização.

ABSTRACT

This dissertation sought to present didactic-pedagogical guidelines to be developed for the promotion of reading and reflection activities from the narratives of memories. Such development aimed to answer the following guiding question: How can working with the memorialistic narrative contribute to a humanizing formation of students inserted in a community of ethnic and cultural plurality? To answer this question, defined from a problem diagnosed in a 7th year class of an elementary school II of a municipal school in Jaraguá do Sul, located in the northern region of Santa Catarina, we developed the problematization of the narrative of memories with the aim of generating reflection on the specificity of its language and its relationship with the world, in order to critically awaken students to its historicity. The theoretical bases on memory practices were supported by Halbwachs (1990), Barrenechea (2005), Pollak (1989 - 1992) and Bosi (1994) in addition to the contributions of Bakhtin (1997). Subsequently, in terms of the historical-critical contribution, the basis was taken from Saviani (1999 - 2007 - 2015) and Britto (2012), and with regard to the humanizing role promoted by literary reading, the authors Candido (2017) and Cosson (2019). The methodology was based on action research supported by studies by Thiollent (2011) and Tripp (2005), however, due to the pandemic, it cannot be carried out in the field. The proposal of didactic elaboration developed from activities of interpretation of the selected literary text, *Transplante de Menina*, by Tatiana Belinky, sought to: a) provide opportunities for reflection on language and its relationship with the world; b) promote activities of interviews with the family members of the students to know/recognise their history as valid to be narrated; and c) from the interviews, propose to the students the production of memorial texts to consolidate the reflection on their narratives and their relationship with the local community.

Keywords: Memories. Memorial narratives. Literary reading. Humanization.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Capa do livro Transplante de menina | 66 |
| Figura 2 - Fotografia de Tatiana Belinky | 67 |
| Figura 3 - Mapa Letônia - Rússia | 71 |
| Figura 4 - Mapa Letônia - Brasil | 71 |
| Figura 5 - Fotografia de Gonçalves Dias | 73 |
| Figura 6 - Mapa Haiti - Brasil | 76 |
| Figura 7 - Fotografia de Edinho Vilas Boas | 79 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Introdução da Leitura | 64 |
| Quadro 2 – Leitura e análise da capa do livro | 65 |
| Quadro 3 – Reflexão sobre a formação étnica do país | 68 |
| Quadro 4 – Relação do texto com as experiências do leitor | 69 |
| Quadro 5 – Leitura e análise do poema | 73 |
| Quadro 6 - Análise da reportagem | 77 |
| Quadro 7 - Análise da canção | 80 |
| Quadro 8 - Roteiro da entrevista | 81 |
| Quadro 9 - Roteiro pós entrevista | 82 |
| Quadro 10 - Análise do primeiro capítulo do livro | 87 |
| Quadro 11 - Roteiro para correção do texto | 90 |
| Quadro 12 – Motivação para a leitura do livro literário | 93 |
| Quadro 13 – Leitura da primeira parte do livro literário | 93 |
| Quadro 14 – Leitura do poema | 94 |
| Quadro 15 – Leitura da reportagem | 94 |
| Quadro 16 – Leitura da canção | 95 |
| Quadro 17 – Finalização da leitura do livro | 95 |
| Quadro 18 – Investigação das memórias coletivas | 96 |
| Quadro 19 – Produção das narrativas memorialísticas | 96 |
| Quadro 20 – Divulgação das atividades | 97 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 AS PRÁTICAS DE MEMÓRIA | 22 |
| 2.1 MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA | 24 |
| 2.2 MEMÓRIA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA | 28 |
| 2.3 A CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO MEMORIALÍSTICO | 31 |
| 2.4 NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS | 34 |
| 2.5 MEMÓRIA COMO CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA ALTERIDADE | 36 |
| 3 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA | 40 |
| 3.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA | 41 |
| 3.2 O TEXTO LITERÁRIO COM CARÁTER HUMANIZADOR | 43 |
| 4 DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO | 46 |
| 4.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS | 46 |
| 4.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 49 |
| 5 METODOLOGIA | 53 |
| 5.1 PESQUISA-AÇÃO | 53 |
| 5.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS | 55 |
| 6 A PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA | 57 |
| 6.1 PRIMEIRA ETAPA: LEITURA LITERÁRIA | 58 |
| 6.2 SEGUNDA ETAPA: ENTREVISTA | 81 |
| 6.3 TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO TEXTUAL | 84 |
| 6.4 QUARTA ETAPA: DIVULGAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS | 91 |
| 6.5 ORGANIZAÇÃO DA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA | 92 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| REFERÊNCIAS | 102 |
| APÊNDICE | 106 |
| APÊNDICE A - BIOGRAFIA DE TATIANA BELINKY | 106 |
| ANEXOS | 108 |
| ANEXO 1 - A IMIGRAÇÃO HAITIANA NO BRASIL | 108 |
| ANEXO 2 - FRAGMENTO DO LIVRO “TRANSPLANTE DE MENINA” | 111 |

1 INTRODUÇÃO

Início esta introdução com um texto de rememoração do meu processo de formação escolar. Escolhi esta etapa da minha vida por eu estar hoje atuando profissionalmente neste espaço e também por ser um período que me traz lembranças de vivências em um grupo social diferente do familiar. A adequação a este espaço implica em assumir uma postura diversa daquela que até então me constituía. Ao ser inserida no contexto escolar comecei a me entender como um indivíduo mais independente, que ocupa um lugar na sociedade, fora da proteção do lar. Recordar algumas experiências neste espaço não é tão prazeroso como eu gostaria que fosse. Sendo eu a única menina negra em uma sala com aproximadamente trinta alunos, lá na década de 90, quando não se discutia questões raciais na escola e o bullying era um termo que ainda não tinha se popularizado por aqui, não é difícil de imaginar as dificuldades pelas quais passei. Acrescentar a isso o fato de ter uma origem economicamente desfavorável, tornava as coisas ainda mais difíceis.

Eu entrei no jardim de infância aos quatro anos, sempre fui muito introvertida e pouco interagia com os meus colegas de turma. No entanto, por ser uma criança sempre muito “bem comportada”, sempre conquistava o carinho das professoras. As lembranças que eu carrego das minhas primeiras professoras sempre me trazem conforto por estarem relacionadas a um sentimento afetuoso. Tenho uma vaga lembrança das “tias”, era assim que chamávamos as docentes do jardim de infância naquela época, elogiando o meu cabelo frequentemente. Nessa época era o meu pai quem me penteava e ele fazia uns penteados que se destacavam, primeiro porque ele fazia diferentes tipos de tranças que ficavam bonitas e muito bem feitas, e segundo porque era um homem penteando o cabelo da filha, isso era incomum, tanto que chamava a atenção de várias profissionais da instituição que iam na sala só para ver e elogiar o meu penteado. Essa é uma das lembranças que me marcou positivamente na fase escolar da educação infantil.

Já no ensino fundamental, ao que, naquele tempo, nós chamávamos de 1º grau, as minhas reminiscências são um pouco mais coesas, mas ainda fragmentadas. A construção da memória não segue um traço linear, e portanto quando a reconstruímos, vamos tecendo um fio que faça sentido para nós hoje, no presente.

Quando eu entrei na segunda série, lembro-me que fiquei muito feliz porque na mesma sala de aula onde eu estudaria tinha uma outra menina negra, é evidente que nos tornamos melhores amigas e companheira uma da outra, já que nós duas éramos sempre as excluídas. Estudamos juntas até a quarta série, depois não me recordo o que aconteceu, mas nas minhas lembranças dos anos finais do ensino fundamental, nós já não estudávamos mais juntas e foi a partir da sexta série que além de excluída, tornei-me também alvo das “brincadeiras”, era assim que chamavam o bullying na época, de um grupo de meninos. Recordo-me que eu falava muito pouco e fazia de tudo para me tornar quase invisível na sala, mesmo assim eles faziam questão de me atormentar. A consciência da motivação só veio anos depois, quando eu me dei conta que o quê os incomodava era a minha etnia.

Ainda desse tempo de escola lembro-me com amargura de algumas aulas de história, que abordavam o tema da escravidão, no qual era nos apresentado todo, e somente, o sofrimento dos negros, sempre os mostrando em uma posição desumana. Eu me lembro que eu odiava esse tema, sentia os olhares e as risadinhas da turma me ferindo, além dos comentários maldosos que faziam.

Em contrapartida, é com grande nostalgia que me recordo das aulas de leitura. Em casa não tínhamos uma cultura letrada. Não havia história antes de dormir, nem livros, sequer gibis. Ao acessar essa parte da minha memória, consigo reconstruir a imagem da minha sala de aula da primeira série com a professora andando entre as carteiras lendo as histórias no livro de literatura. Posteriormente, já nos anos finais, a leitura era feita na biblioteca da escola. Naquela época, a coleção vaga-lume era desejada por muitos alunos e eu consegui ler a coleção inteira. Todas as histórias sempre despertavam em mim diversos sentimentos, eu ficava intrigada com algumas, comovida com outras e reflexiva com quase todas. Foi a partir das experiências propiciadas pela leitura que pude refletir acerca da minha e de outras realidades, compreendendo o meio em que vivo.

As nossas vivências nos formam enquanto indivíduos e o processo de rememorar faz com que, com o olhar que temos no presente, consigamos compreender melhor o passado e visar o futuro. Consigamos entender que quem somos está relacionado com o que fomos e de onde viemos estando também atrelado a um porvir. A reconstrução de momentos significativos da minha vida me permite compreender hoje que todos os momentos experienciados contribuíram para minha formação enquanto sujeito.

Hoje atuo como professora de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública do município de Jaraguá do Sul. A cidade fica localizada no interior da região norte do estado de Santa Catarina e até pouco tempo atrás tinha uma população homogênea, com a maioria dos moradores de origem alemã. Ainda é muito comum, dependendo do bairro, perceber essa homogeneidade, como também ouvir conversas no idioma alemão, geralmente falado por pessoas mais idosas. A cidade tem características bastante conservadoras. O objetivo de grande parte da população é trabalhar na grande empresa da cidade, a WEG, constituir família e continuar morando no mesmo local. De modo algum faço aqui uma crítica a esse modo de pensar, minha observação consiste na imagem que a cidade se empenha em transmitir. Orgulhosa em exibir suas origens germânicas, promoveu o apagamento da contribuição dos povos negros que ajudaram a construir a cidade, e que depois disso foram mandados para um lugar de difícil acesso, conhecido hoje como o Morro do Boa Vista, na época chamado Morro da África. Além disso, quase nada se fala sobre os povos indígenas que aqui moravam e que desapareceram com a chegada dos colonizadores. O que permanece vivo no imaginário da população e constituído como memória oficial do lugar é que os alemães fundaram a cidade e promoveram o seu desenvolvimento. Os apagamentos e avivamentos das histórias vividas no lugar foram promovidos a fim de que essa memória oficial ficasse estabelecida.

No entanto, há algum tempo a característica étnica da cidade de Jaraguá do Sul começou a se modificar. Abro espaço para apresentar o bairro onde fica a escola em que eu leciono. O bairro João Pessoa fica em uma região periférica da cidade, onde há alguns anos foi implementada uma COHAB - Conjunto Habitacional. Essas moradias são subsidiadas pelo governo e as famílias contempladas pelo programa

de habitação popular são de baixa renda. Após a implantação das moradias populares o local mudou muito. Antigamente era um bairro de colonos, herdeiros de grandes extensões de terras, posteriormente tornou-se um bairro miscigenado, com muitas pessoas vindas de diversas partes do país, a maioria oriundas do nordeste.

Essa transformação do lugar conseqüentemente refletiu na escola, que passou a ter um público com origens bem diversificadas, e muitas dificuldades em conviver com isso. Atualmente, observo que os alunos que têm suas raízes na cidade apresentam um sentimento de pertença, e algumas vezes até de superioridade, sentimento este que não é perceptível nos alunos que vieram das outras regiões.

Retorno ao meu período escolar, durante o qual sempre me senti deslocada. Hoje percebo que esse sentimento era determinado por situações externas, oriundas da maneira como a sociedade estava organizada. Halbwachs (1990) diz que o convívio com o grupo ao qual pertencemos contribui para a preservação das nossas memórias. No entanto, a história do Brasil é marcada pela contribuição de diversos povos, originários de várias etnias locais e de vários países. Dessa forma, o que faz com que determinados grupos tenham suas memórias preservadas ao passo que contribui para o apagamento das memórias de outros grupos?

Esta pergunta pode ser respondida se revisitarmos o passado e analisarmos a nossa história. Esse processo perpassa a memória. A sociedade contribui com o avivamento e o apagamento das memórias dos povos. A forma como um povo é apresentado interfere na identificação dos seus descendentes. Quando a cultura, a história e a contribuição de determinados grupos são inferiorizadas não se desperta o sentimento de identificação. Isso somente ocorrerá se a transmissão se der de forma positiva. Desta forma, não podemos nos ater apenas à memória oficial, aquela determinada como válida, temos também que recorrer à memória subterrânea, aquela que pertence aos grupos marginalizados.

Dito isto, entendo o trabalho memorialístico de suma importância para a compreensão do indivíduo enquanto ser que carrega na sua constituição muitas memórias, não só suas, mas também de todos os seus ancestrais. A história de cada um tem importância e esse entendimento permite que cada aluno se enxergue como indivíduo. Essa compreensão o leva a refletir sobre o papel que ocupamos

nesta sociedade tão desigual. Bosi (1994), em sua pesquisa precursora nesse tema, relata que um dos mais cruéis exercícios da opressão sobre o sujeito é a espoliação das lembranças. Ao nos darmos conta dessa relação, tão fortemente apresentada nos dias atuais, enxergamos o quão necessário é promover uma reflexão acerca das memórias. Quando essa prática não é valorizada, ocorre um esvaziamento em nossas vivências.

Considerando o quadro até aqui exposto, é válido que, no processo de formação dos alunos, sejam oportunizados momentos de reflexão acerca das memórias, conduzindo-os, dessa forma, a um entendimento da sua composição como indivíduo carregado de histórias que o constituem como cidadão dentro de uma sociedade. O trabalho acerca das memórias possibilita a inserção do passado no presente. Gondar (2005) afirma que, das experiências que vivemos, selecionamos como impressões ou lembranças aquelas que nos afetam em um campo de relações. A partir do trabalho com o gênero memorialístico possibilita-se aos alunos uma experiência humanizadora na promoção de práticas que incentivem um mergulho nas recordações a fim de que cada um valorize a sua história e a sua ancestralidade.

Desta forma entendo que o trabalho com a narrativa memorialística no âmbito da literatura possibilita o contato com outras experiências vivenciadas em outros contextos, tempos e lugares, e é esta reflexão que também contribui para o processo de formação humanizadora do sujeito, o que perpassa um comprometimento ético acerca das relações que são estabelecidas socialmente.

Partindo dessa premissa, a promoção de reflexões para que os alunos se conscientizem de que todos têm uma história digna de ser contada e que isso implica no processo de formação humanizadora do sujeito aluno torna-se uma necessidade do ensino escolar.

Dentro desta perspectiva, este trabalho apresenta encaminhamentos didático-pedagógicos para a promoção de atividades de leitura e reflexão a partir de narrativas de memórias, visando responder à seguinte questão norteadora: Como o trabalho com a narrativa memorialística pode contribuir para uma formação humanizadora nos alunos inseridos numa comunidade de pluralidade étnica e cultural?

Para responder à questão norteadora, propus um projeto de ação pedagógica a ser desenvolvido junto aos alunos do 7º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal de Jaraguá do Sul, no norte do estado de Santa Catarina.

Como consequência da pandemia causada pela COVID-19, as atividades presenciais em escolas foram suspensas, impedindo a execução do projeto inicialmente concebido. Por determinação da coordenação geral do PROFLETRAS, conforme Resolução nº 003/2020 de 02/06/2020, foi autorizado que as dissertações fossem elaboradas como propostas de atuação ou como planos de atividades a serem desenvolvidas em um outro momento, quando as relações sociais de proximidade estiverem restabelecidas. Nesse sentido, a presente dissertação se constitui em uma proposta de atuação cujo objetivo principal é promover o contato dos estudantes com a narrativa de memórias a fim de gerar reflexão sobre sua linguagem e sua relação com o mundo de forma crítica.

O trabalho está organizado em duas partes, sendo a primeira constituída pela fundamentação teórica e a segunda abrangendo a metodologia de aplicação das atividades a serem concretizadas quando as práticas escolares voltarem à normalidade após o período especial devido à COVID 19.

O referencial teórico aborda as contribuições de diversos autores, dos quais destaco Halbwachs (1990), Barrenechea (2005), Pollak (1989; 1992) e Bosi (1994) para contemplar as práticas de memória, começando pelo seu surgimento, localizado no campo da filosofia e avançando, de maneira mais ampla, à conceitualização do tema na área das ciências sociais, abordando o papel da memória na constituição do indivíduo. Na sequência ocorre a exposição das implicações da memória como narrativa, seguida da abordagem desta como gênero literário. Nesse continuum é feita uma breve abordagem sobre o modo como a questão da memória é vista por Bakhtin (1997).

No aporte teórico é também apresentada uma sucinta introdução da perspectiva histórico-crítica, na visão de Saviani (1999; 2007 e 2015) e Britto (2012), no qual, sob a perspectiva histórico-crítica, é enfatizada a contribuição da instituição escolar para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, além do papel humanizador promovido pela leitura literária, apresentado sob a ótica dos autores Candido (2017) e Cosson (2019).

O encerramento desta primeira parte ocorre com a apresentação das recomendações trazidas pelos documentos norteadores, Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, no que tange à abordagem do texto literário no ensino de Língua Portuguesa.

A segunda etapa é composta pela metodologia e pela proposta de elaboração didática. Na metodologia são apresentados os fundamentos da pesquisa-ação amparado nos estudos de Thiollent (2011) e Tripp (2005), além dos instrumentos tecnológicos utilizados. Na etapa da proposta de elaboração didática é apresentada as atividades metodológicas a serem desenvolvidas assim que for possível a aplicação das atividades. Visando atingir o objetivo geral do trabalho, delineei os seguintes objetivos específicos: a) desenvolver atividades de interpretação do texto literário selecionado, *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky, para oportunizar momentos de reflexão sobre a linguagem e sua relação com o mundo; b) desenvolver atividades de entrevistas com familiares dos alunos para conhecer/ reconhecer a sua história como válida de ser narrada; c) a partir das entrevistas, oportunizar aos alunos a produção de textos memorialísticos para consolidar a reflexão sobre suas narrativas e sua relação com a comunidade local.

2 AS PRÁTICAS DE MEMÓRIA

A localização da pessoa humana se dá em uma linha temporal de um antes e um depois, intermediada por um agora, pelo presente. Para o sujeito se constituir como ser, ele precisa ter referência de localização histórica. Quando recordamos, fazemos uma montagem da sociedade que nos produziu no passado bem como da sociedade que continua nos produzindo no presente, e essa montagem implica um porvir.

Há sempre uma concepção de memória social implicada na escolha do que conservar e do que interrogar. [...] O conceito de memória, produzido no presente, é uma maneira de pensar o passado em função do futuro que se almeja. Seja qual for a escolha teórica em que nos situemos, estaremos comprometidos ética e politicamente (GONDAR, 2005, p.17).

Para que determinada ideia, percepção ou acontecimento se configure numa lembrança, muitos outros foram esquecidos. A memória se configura nessa seleção relacionada aos processos de lembrar e esquecer e o que lembrar e o que esquecer estão vinculados às práticas discursivas de apagamento ou de avivamento postas em circulação por algum grupo social que se assume como dominante (cf. FOUCAULT, 2009).

Nessa perspectiva a memória está intrinsecamente ligada ao contexto social no qual se está inserida. Selecionar o que lembrar ou o que esquecer perpassa por um comprometimento ético e político.

A história do surgimento da memória apresenta que, por muito tempo, a memória permaneceu vinculada a explicações míticas ou metafísicas. Na concepção mítica arcaica, memória e esquecimento se articulam, já que os poetas deveriam esquecer o tempo presente para ter acesso à lembrança daquilo que era essencial. A memória era considerada algo sublime, religioso, próximo dos deuses. A deusa que a representava era nomeada como Mnemosine, e os poetas eram os emissários desta deusa. Mais tarde, na ótica platônica, a lembrança tem extraordinário valor cognoscitivo e vital, pois nos

restitui a verdade, nos liberta dos erros, permitindo-nos recuperar a perfeição perdida (BARRENECHEA, 2005).

Posteriormente, a memória passou a ser objeto de estudos da filosofia e da psicologia e limitou-se a estas áreas por muito tempo. Acreditava-se que o homem era o único responsável pelas suas lembranças, pois a memória era encarada apenas como um fator biológico. Foi a contribuição de Halbwachs, na década de 1920, que abriu um novo caminho para o estudo das memórias na área das ciências sociais, área de investigação que foi oficialmente estabelecida no início do século XX.

No entanto, de acordo com Barrenechea (2005), a questão da memória social já era abordada por Nietzsche no século XIX, quando o filósofo apresentou contribuições fundamentais para a reflexão teórica sobre ela. Na sua obra *Genealogia da moral Nietzsche* (1998 *apud* BARRENECHEA, 2005) reflete sobre a construção social da memória, além de esclarecer detalhadamente como a memória individual é inseparável da memória coletiva. Na tentativa de desvendar as origens da memória em uma ótica mais abrangente, ele analisou o aparecimento da memória devido a condicionamentos sociais, afastando das interpretações oferecidas pela metafísica e pela religião. No seu ponto de vista, a memória individual surge e se constitui no seio das influências coletivas. Barrenechea coloca que Nietzsche interpreta que a memória é criada, gerada e imposta socialmente, não sendo uma condição natural do homem.

Barrenechea diz ainda que, nos primórdios, a natureza humana não tinha consciência e memória, sendo esses fatos tardios do homem. O homem era um bicho que atendia às suas necessidades orgânicas. “O esquecimento é próprio ao indivíduo que “digere” suas experiências, sem necessidade de reter nada delas, ou seja, a memória surgiu em razão de sérias pressões coletivas, diante de grandes ameaças para a vida do grupo” (BARRENECHEA, 2005, p. 62).

São as condições sociais que determinam o nascimento de uma faculdade que retém experiências, e as hipóteses levantadas por Nietzsche são de que, provavelmente, as ameaças de grupos rivais, animais agressivos,

catástrofes naturais, etc. eram dificuldades do grupo que determinavam a importância de lembrar de fatos anteriores.

“O nascimento da memória é um momento extraordinário na história do mundo. A memória aparece quando são deturpadas todas as condições espontâneas do homem primitivo” (BARRENECHEA, 2005, p. 64). Ela é um elemento que nos caracteriza como seres humanos. Podemos entender que o surgimento da memória insere no homem a consciência de seus atos perante a sociedade, sendo a memória, de acordo com essa análise, essencialmente social.

2.1 MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA

Conforme mencionado acima, Maurice Halbwachs é um importante nome quando o assunto é a origem do estudo da memória no campo social, pois foi ele quem a implementou oficialmente como área de investigação e conduziu uma análise clássica acerca desta temática, abordada explicitamente no século XX. Esta seção se ocupa da tarefa de fazer uma breve análise sobre os conceitos de memória individual e memória coletiva, a partir das hipóteses levantadas pelo sociólogo, além da posterior abordagem de Michel Pollak (1989) sobre a memória coletiva.

Maurice Halbwachs (1990) é o primeiro a pensar em uma dimensão da memória que ultrapassa o plano individual e a concebe enquanto fenômeno eminentemente coletivo. Para o pesquisador, as memórias de um indivíduo nunca são só suas, pois a lembrança só pode existir ligada à sociedade. Quando nos lembramos de algum acontecimento, estamos acionando a nossa memória. A impressão que temos é a de que essas lembranças são individuais e pertencem somente à pessoa que realiza este exercício de lembrar. Porém, muitas lembranças que ficaram registradas na memória do indivíduo e que aparentemente são memórias individuais referem-se a momentos vivenciados dentro de um grupo, do qual este indivíduo fez parte enquanto ser social. Ele realça que lembramos porque os outros e a situação presente nos fazem

lembrar.

Este sociólogo estuda os “quadros sociais da memória” apontando as relações das instituições sociais nas quais o indivíduo está inserido. A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com os grupos dos quais faz parte, sendo a família o primeiro grupo social e posteriormente outros: escola, igreja, trabalho, etc. Nenhuma lembrança pode coexistir descolada de um grupo social. Os grupos sociais nos quais o sujeito está inserido determinam a constituição da sua memória. Para este autor a lembrança necessita de uma comunidade afetiva que ocorre mediante o convívio social. A convivência em um grupo funciona como suporte para a formação de uma memória individual, que portanto carrega marcas da memória coletiva do grupo no qual se estava inserido.

Halbwachs (1990) diz que o indivíduo participa de dois tipos de memórias, sendo que as memórias individuais se amparam em memórias coletivas, pois em todos os momentos os nossos pensamentos nos deslocam para um ou outro grupo. Quando vamos a um lugar novo que ainda não conhecemos, trazemos lembranças de outras pessoas que estão conosco no momento em que estamos construindo as nossas memórias individuais. A memória individual é formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo.

Sobre a possibilidade de uma memória estritamente individual, a hipótese levantada por ele é que, enquanto seres sociais que somos, nunca estamos sós, ainda que aparentemente estejamos sozinhos. O autor destaca que nossas lembranças são coletivas e que, mesmo nos momentos em que estamos sozinhos materialmente, temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas. Mesmo que os homens não estejam presentes materialmente, pode-se falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de um grupo do qual fizemos parte e que continuamos considerando no presente.

Conceder-nos-ão, talvez, que um grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens; conceder-nos-ão mesmo que, quando esses homens não estão materialmente presentes, se possa falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e

que considerávamos; e que consideramos ainda agora, no momento em que nos lembramos, do ponto de vista desse grupo (HALBWACHS, 1990, p. 36).

O autor defende que só temos a capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo. Ele diz ainda que, quando não temos mais relação com determinado grupo, acabamos por esquecer. As lembranças se diluem e se anulam. Às vezes, conservamos apenas uma vaga lembrança. “Podemos definir ainda em termos gerais os grupos com os quais nos relacionamos. Mas não nos interessam mais, porque no presente tudo nos afasta deles” (HALBWACHS, 1990, p.33). Para ele, é preciso manter uma relação afetiva para reconstruir a lembrança, no entanto, para recordá-la, os indivíduos não precisam estar presentes sob uma forma material (HALBWACHS, 1990).

Halbwachs diz que as lembranças podem voltar à nossa mente através das imagens, e se ampara em Bergson para tratar do reconhecimento por imagens. Isso quer dizer que a ligação da imagem de um objeto quando é vista ou evocada, associada a outras imagens, formam uma espécie de quadro. A junção destas lembranças facilita a recordação, de onde surge o reconhecimento (HALBWACHS, 2006 *apud* WEBER, 2010).

De acordo com Weber (2010), Bloch, um crítico contemporâneo com o qual Halbwachs dialogou, divergiu do sociólogo em diversos pontos, um deles foi o questionamento sobre o modo como as lembranças são disseminadas entre diferentes gerações de um mesmo grupo. Para o crítico, que aponta a omissão de Halbwachs para essa questão, a resposta varia de acordo com o grupo. “Para que um grupo guarde sua memória, não basta que os indivíduos se lembrem, é necessário também que os mais idosos não negligenciem a transmissão dessas representações aos mais jovens” (BLOCH, 1925 *apud* WEBER, 2010, p. 110). Duas décadas depois, Halbwachs admite que os avós são transmissores da memória aos netos e que essa transmissão ocorreria no convívio intergeracional. Muito além de uma possível negligência em transmitir as histórias, por parte dos mais velhos, ocorre a falta de oportunidade para que essa memória seja

compartilhada.

Outra crítica, essa mais teórica, refere-se à concepção de história de Halbwachs, apontada como uma visão tradicional sobre a objetividade e imparcialidade do conhecimento histórico. Bloch diz que a memória coletiva e individual não conserva exatamente o passado, mas sim o reconstrói, partindo do presente. “A memória só pode ser elaborada no presente, a partir de um passado repensado, re-significado, ao longo do tempo, por um indivíduo, ou uma coletividade” (BLOCH, 1925 *apud* WEBER, 2010, p. 111), o que também vai ser reconhecido por Halbwachs vinte anos depois.

Outro pesquisador que se ocupa em fazer uma análise sobre a memória coletiva na concepção de Halbwachs é Michel Pollak (1989), na obra *Memória, Esquecimento e Silêncio*, na qual apresenta uma visão mais atual, numa perspectiva construtivista.

Pollak (1989) diz que, na abordagem, chamada de durkheimiana, já que Halbwachs é discípulo de Durkheim, os fatos sociais são tratados como coisas. Nesta perspectiva, tomam-se os diferentes pontos de referência como indicadores empíricos da memória coletiva de um determinado grupo, uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais.

Na abordagem durkheimiana, a ênfase é dada à força quase institucional dessa memória coletiva, à duração, à continuidade e à estabilidade. Assim também Halbwachs, longe de ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de "comunidade afetiva" (POLLAK, 1989, p.3).

Na abordagem construtivista, a memória coletiva se interessa pelos processos e atores envolvidos na constituição dessas memórias. “Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por

quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989, p. 4).

A memória coletiva na visão de Halbwachs aborda uma sociedade coesa e uniforme; no entanto a questão levantada por Pollak é a de quem determina a constituição de uma memória coletiva. O autor aponta para a relação de poder que rege a sociedade. É quem detém o poder que determina a importância ou não de um fato, ou seja, o que vai constituir a memória daquele grupo. As questões que abordam a relação entre a memória e o sentimento de identidade serão tratadas na próxima seção.

2.2 MEMÓRIA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

Saber quem somos faz de nós indivíduos singulares e na nossa constituição de identidade trazemos as experiências vivenciadas e preservadas na nossa memória. A compreensão do passado e do presente são fatores essenciais para o estabelecimento de uma identidade. “A interrogação sobre a identidade contribui para a constituição da mesma, graças à busca e à retomada das experiências de vida, ao evocar o passado, o presente lhe dá um novo sentido” (ARAGÃO, 1992, p. 4). Nesta vertente, a preservação da memória oportuniza a construção de uma identidade pautada no conhecimento que o indivíduo tem sobre si mesmo.

Entendemos a identidade como um processo em construção e que são vários os fatores que formam a identidade de um indivíduo. O lugar de origem marca os traços linguísticos, a religiosidade, os costumes e a cultura. Assim, a identidade não é algo estático e está em permanente processo. Hall (2005) diz que ela é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes e que permanece sempre incompleta por estar sempre em processo de formação. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por

outros” (HALL, 2005, p.39).

Desenhada esta realidade, percebemos que a memória, na constituição da identidade, precisa ser compreendida para que consigamos nos entender como sujeitos e, sobretudo, o lugar que ocupamos na sociedade.

A concepção de identidade do sujeito sociológico, apresentada por Hall (2005), é formada na relação que o sujeito estabelece com outras pessoas com as quais ele interage de alguma forma. De acordo com essa visão, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade e alterada pelas culturas exteriores.

Traçando um paralelo entre a identidade e a memória, entendemos que a memória se organiza em função das preocupações pessoais e políticas do momento, e esse movimento mostra a memória como um fenômeno construído. Esses modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual seleciona e preserva é o resultado de um trabalho de organização, afetado pelo social.

Em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente; no caso da memória herdada, pode-se dizer que há uma relação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. A memória herdada é explicada por Pollak (1992) sendo os acontecimentos que ele nomeia como “vividos por tabela”, ou seja, são acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas foram vividos pelo grupo ao qual ela se sente pertencer. Esses acontecimentos ganharam tanto espaço no seu imaginário que ela já não consegue saber se realmente participou deles ou não. Esses fatos se juntam aos eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo.

Pollak (1992) diz que a identidade, assim como a memória, pode ser negociada e não deve ser compreendida como essência de uma pessoa ou de um grupo. A identidade social é passível de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros e essas modificações estão atreladas aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio de negociação direta com os outros.

O sentimento de identidade apresentado por ele é no sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que o indivíduo constrói e apresenta aos outros e a si próprio, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebido da maneira como quer ser percebido pelos outros.

O autor destaca que as noções de memória e identidade são complementares, pois “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela também é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

Desta forma entendemos que a construção da memória e da identidade podem ser negociadas a partir das referências sociais. Essas referências, no entanto, podem ser impostas pela sociedade.

Ter clareza do processo de formação da memória social implica em uma conscientização de como ocorrem esses processos. Dizemos isso porque vivemos em uma sociedade extremamente desigual onde a discriminação de todos os tipos é comum e faz parte da nossa realidade. A história de violência no nosso país começa na sua colonização com o genocídio indígena e a posterior escravidão e se estende até os dias de hoje quando temos uma grande parcela da população que vive oprimida e repelida de seus direitos de cidadania.

O que se vê hoje é uma disputa discursiva entre os que optam pelo esquecimento e os que reivindicam a memória. O resgate das memórias faz emergir lembranças que parte da sociedade quer que sejam esquecidas, justamente porque o esquecimento neutraliza o desejo de transformação, impondo uma postura apática e conformista.

Michel Pollak (1989) vai chamar as memórias dos excluídos, dos marginalizados e das minorias de memórias subterrâneas, e essas, que fazem parte das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “Memória oficial”, que é a mesma memória nacional.

As lembranças que não constituem a memória nacional são transmitidas oralmente de uma geração a outra e desta forma permanecem vivas, à espera

do momento propício para serem expressas. “O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impõe aos excessos de discursos oficiais” (POLLAK, 1989, p. 3).

A memória como ato de resistência contra o esquecimento faz parte de algo que ainda precisa ser reivindicado. Conhecer o passado e rememorar-lo no presente implica um ato de resistência. Emergir essas memórias subterrâneas e confrontá-las com a memória oficial é reivindicar o direito de fazer parte da história da sociedade e resistir ao apagamento da memória de determinados grupos.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO MEMORIALÍSTICO

Na perspectiva bakhtiniana toda comunicação ocorre pelo uso da linguagem que por sua vez abrange todas as relações sociais nos diferentes campos da atividade humana. “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p.11). Por meio dos enunciados pode-se exprimir e transmitir os pensamentos ou sentimentos em palavras. Cada enunciado reflete condições específicas e finalidade de cada campo composto por três elementos: conteúdo temático, estilo da linguagem e a construção composicional. “Cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, que Bakhtin (2016, p.12) denomina gêneros do discurso.

Os gêneros podem ser primários, que são aqueles que se formam nas condições de comunicação imediata, geralmente orais, e secundários, que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, predominantemente escritos. Os gêneros secundários são formados num processo de incorporar e reelaborar os diversos gêneros primários. A diversidade de gêneros do discurso é infinita, pois em cada campo da atividade humana se elabora um repertório de gêneros que cresce e

se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

O gênero memórias como está constituído hoje passou por esse processo de reelaboração no decorrer do tempo e do espaço históricos. De acordo com Aragão (1992, p.2), “durante muito tempo, não existiu, em termos de literatura, um termo preciso para designar um certo gênero específico de narrativa, cujo assunto escolhido a colocava entre a história e a crônica pessoal”. O termo “memórias” para designar a especificação de um gênero começou a ser utilizado a partir do século XVII. Tratava-se de textos de historiadores ou de personalidades com destaque social como parlamentares, militares, nobres e religiosos, que tivessem realizado algum feito que justificasse o registro. A função era informar ou testemunhar sobre algum fato ou ideia.

Posteriormente o termo “memórias” vai recobrir textos como narrativas autobiográficas: memórias de cortesãos, de damas galantes. Neste caso, a narrativa que antes era dedicada à história passa a descrever experiências pessoais e interessa-se mais pelo lado anedótico, do que por sua fidelidade aos fatos reais. No século XVIII nasce o romance memorialístico com obras de ficção que inundam o mercado literário. “Já nos séculos XIX e XX, o termo “memórias”, apesar de ainda comparecer para designar um certo tipo de obras de cunho histórico e autobiográfico, vai aos poucos sendo substituído pelo de “autobiografia” (ARAGÃO, 1992, p.3).

Ainda neste período histórico, mais especificamente em 1973, Lejeune apresenta pela primeira vez o termo pacto autobiográfico, trazendo a definição de autobiografia consolidada como gênero e incluindo-a no território literário. Para tanto, o autor expõe algumas normas para classificar o gênero, porém reconhece que há “certo número de problemas teóricos” para definir a autobiografia, mas, no que ele chama de sua “tentativa de definição”, ela consiste em ser uma “narrativa introspectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (2003, p.14).

De acordo com o autor, o gênero memórias é considerado um gênero vizinho da autobiografia, a principal diferença entre ambos é o assunto tratado.

Enquanto a autobiografia trata da vida individual, da história de uma pessoa, o texto memorialístico soma a história social e política à história individual. “Trata-se de uma questão de proporção ou, antes, de hierarquia: estabelecem-se naturalmente transições com os outros gêneros da literatura íntima” como o gênero memórias (LEJEUNE, 2003, p. 15).

Sobre a narrativa biográfica¹, Bakhtin (1997) diz que a entende como a narrativa de uma vida, “uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico” (p. 166). O valor biográfico pode ser “o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida” (p.167).

A partir desta conceitualização, destacamos a incorporação da escrita autobiográfica à narrativa memorialística. Atualmente designamos “memórias” à narrativa feita por um narrador que também é personagem e conta os acontecimentos da sua vida. A demarcação entre autobiografia e memórias não é bem estabelecida e ambas compartilham da mesma pretensão de “traçar um caminho retrospectivo no tempo, para procurarem refazer o percurso de uma vida: a do autor” (ARAGÃO, 1992, p. 4).

Sendo assim, podemos dizer que o gênero memórias, da forma como está constituído hoje, está situado num cruzamento privilegiado entre história e literatura. Com a história, ocorre a pretensão de uma reconstrução verificável sobre os acontecimentos vividos. Com a literatura, acontece a construção do que foi vivenciado, que remete a uma noção de verdade não mais como exatidão da descrição, mas sim, para elaborar sentido (GAGNEBIN, 1997). Essa elaboração está atrelada ao pleno desenvolvimento humano de organizar a história vivida em uma narrativa coesa e coerente.

¹ No trecho citado, Bakhtin traz o termo biografia, no entanto, de acordo com as características apresentadas, considerando o decorrer do tempo histórico, a nomenclatura pode ter sido alterada para o que hoje conceituamos como autobiografia.

2.4 NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS

O ato de narrar memórias é uma oportunidade de compartilhar com o outro as suas experiências. O trabalho com a memória é uma reconstrução, no presente, das experiências vividas no passado e à medida em que ela é acionada para resgatar uma vivência faz-se um percurso à subjetividade do que foi vivido. A memória e a imaginação interagem e se complementam uma vez que as lembranças vão sendo reconstituídas e ganhando outros sentidos. A narrativa memorialística não pode se pautar na descrição exata do que foi outrora vivenciado, mas sim em uma reconstrução dessa vivência, trilhando um caminho onde o real e o discursivo se entrecruzam.

Nora (1993, p. 9) diz que “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”. As lembranças são vagas, flutuantes e particulares, e com o passar do tempo vão ganhando novas interpretações que são atreladas à mudança daquele que se lembra, justamente porque a memória é sensível a essas alterações.

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (1993, p. 9).

Na mesma esteira, Bosi (1994) diz que as lembranças, excepcionalmente, ocorrem de forma espontânea. Na maioria das vezes, o ato de lembrar não significa reviver, mas sim refazer, reconstruir e repensar, com imagens e ideias do presente, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p.17).

Cada fato vivenciado é único, no entanto à medida que o tempo transcorre, insere-se nessa vivência outras experiências que o tornam plural. Ou seja, todas as vivências de momentos diferentes se juntam àquela memória que era singular e esta já se torna alterada.

Ativar a memória é um desafio para o ser humano, pois ela é imensurável além de mutante, justamente por abranger significados de vida que se modificam no decorrer do tempo sendo que algumas vezes se confirmam e geralmente se renovam (DELGADO, 2003).

Através da memória é possibilitado ao sujeito percorrer a temporalidade de sua vida. Esse ato de rememorar é significativo, pois é uma atividade edificante.

Na dinâmica da temporalidade o que é específico é também múltiplo. Em outras palavras, se o tempo confere singularidade a cada experiência concreta da vida humana, também a define como vivência da pluralidade, pois em cada movimento da história entrecruzam-se tempos múltiplos, que acoplados à experiência singular / espacial lhe conferem originalidade e substância (DELGADO, 2003 p. 12).

Essas lembranças que remetem a um tempo passado não surgem de maneira organizada e linear. Ricoeur (1983 *apud* SILVA, 2005, p. 60) diz que “o tempo torna-se tempo humano na medida que é articulado de um modo narrativo”, dessa forma, a interpretação das memórias podem ser traduzidas em linguagem a partir das narrativas. São elas que tornam possível a reconstrução do vivido de forma articulada. O modo de reunir e integrar os acontecimentos, muitas vezes opacos e desconexos, em uma história que faça sentido evidencia a práxis humana.

Dessa forma, sendo a narrativa resultado dessa construção, os fios que interessam para esta prática pedagógica se amparam na capacidade do sujeito em elaborar uma sequência organizada dos acontecimentos, que não se limita a uma característica estrutural do texto, mas sim a um projeto de dizer, que o coloca como autor da sua história.

2.5 MEMÓRIA COMO CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA ALTERIDADE

Nesta seção buscamos apresentar brevemente alguns conceitos bakhtinianos, relacionando-os ao texto memorialístico, apresentando de qual maneira a questão da memória aparece em Bakhtin. Considerando os estudos sobre memórias, podemos observar que os conceitos explicitados contribuem ativamente no processo de constituição do sujeito.

De acordo com Amorin (2009), podemos dizer que a memória aparece na teoria bakhtiniana em pelo menos dois níveis importantes: a memória do sujeito (do “eu”) e a memória do objeto.

Em relação à memória do eu, a pesquisadora diz que ela tem papel de destaque na obra: “O autor e o herói” em *A estética da criação verbal*, no qual, ao construir o conceito de exotopia, Bakhtin (1997, apud Amorin 2009, p.9) diz que “a memória que o outro guarda de mim é fundamental para a construção da minha unidade”. Na interpretação da autora, a memória exotópica é a memória que se produz depois da compreensão, no processo de apreensão do outro.

No trabalho de escrita de um texto biográfico, Bakhtin (1997) faz uma distinção entre o autor pessoa e o autor criador. O primeiro escreve do seu lugar, de como vive, enquanto o segundo é aquele que escreve pensando no que vai escrever, em como se posicionar, no que ele vai retratar, para quem ele vai escrever, sobre o que e em qual ponto de vista.

Bakhtin diz ainda que o homem não pode se juntar a si mesmo num todo exterior relativamente concluído, porque vive a sua vida na categoria de seu eu. A falta de um princípio valorativo interno que lhe permita, de dentro de si, ter uma abordagem para a sua expressividade externa faz com que o homem tenha uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem pela primeira vez num novo plano da existência.

A memória exotópica é a memória estética, aquela que cria a unidade do outro dando-lhe forma e acabamento. Na medida em que ela trabalha com o acabamento, Bakhtin a designa memória do passado e a distingue da memória do futuro, que é a memória do herói e está intrinsecamente comprometida com o porvir (AMORIN, 2009). O olhar do herói se pauta pelo horizonte sendo portanto de ordem ética, retomando a citação feita acima, “a memória do passado é submetida a um processo estético, a memória do futuro é sempre de ordem moral”. (BAKHTIN, 1997, p.168)

Somos seres sociais e isso implica em fazermos parte de uma sociedade que está em constante modificação. A nossa constituição enquanto seres sociais não é imutável, trazendo o termo assinalado por Bakhtin, não somos seres acabados. A constituição do sujeito ocorre de maneira dialógica. Fiorin (2019) diz que:

O sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é formado por vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo interior não está acabado, fechado, mas em constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se (p.60).

Quando dialogamos, produzimos uma imagem de nós mesmos e essa imagem também será construída pelo outro a partir da sua visão exotópica. “Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos” (BAKHTIN, 1997. p 38).

Porém, as relações dialógicas das quais trata Bakhtin não são o diálogo face a face, mas as relações entre posições sociais. Ao tratar fundamentalmente das relações do eu com o outro, o outro é compreendido como uma posição social (FIORIN, 2019).

“A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição” (FIORIN, 2019, p.28).

Nesse processo, o excedente de visão, a imagem que o outro tem de mim, também modifica a minha relação com a memória. A exotopia, ou seja, a imagem que o outro tem de mim, por vezes me diminui, me minimiza, me marginaliza ou me apaga. O oposto também acontece. Dessa forma fica evidente a forma como a alteridade atua na construção e preservação das nossas memórias.

Neste sentido entendemos que o enunciado produzido no texto de memórias é determinado pela posição social do sujeito. Suas lembranças serão reconstituídas a partir de um posicionamento ético, formado de acordo com a sua posição social no presente. Ao longo de uma vida, mudam-se os tempos como também pode mudar a condição do sujeito em relação à sua posição social. O que ele lembra do passado é moldado pelas suas percepções do presente, reconfiguradas pelas mudanças históricas que vive.

Nesse primeiro nível, a memória em questão é relacionada à memória dos sujeitos, ou melhor, da posição onde se encontra o sujeito, produzindo, desta forma, qualidades distintas de memória (AMORIN, 2009, p. 10).

O segundo nível em que a questão da memória aparece é designado por Amorin (2009) como memória do objeto, pois trata-se de uma memória que está na cultura e em seus objetos. Bakhtin (1997) diz que as tradições culturais e literárias se conservam e vivem nas formas objetivas da própria cultura, inclusive nas formas linguísticas e verbais, sendo assim sociais.

A memória do objeto aparece de maneira sistemática no conceito de gênero: “o gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo, é representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário” (BAKHTIN, 1981, p. 109 *apud* AMORIN, 2009, p. 11). O gênero tem memória, por sua circulação e transmissão entre os sujeitos. A memória do gênero só se conserva “graças à sua permanente renovação”.

Segundo Amorin (2009), depreende-se que a memória coletiva ou memória dos objetos não está nos sujeitos, mas para não se perder, ela precisa estar entre eles. Ela precisa do elo que cada sujeito representa com sua

participação na cultura.

O acontecimento memorizado, retido na memória, que é vivo, somente é vivo porque tem significação e circula entre sujeitos, e a circulação ocorre por meio dos gêneros do discurso.

Considerando o exposto é válido ressaltar que o trabalho que está sendo proposto acerca das memórias dos sujeitos e de suas famílias está ancorado nessa perspectiva bakhtiniana de constituição do sujeito com a participação do outro.

3 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A formação do homem é um processo educativo. O homem não nasce sabendo produzir-se como homem, ele aprende a produzir a sua própria existência.

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem (SAVIANI, 2007, p. 154).

A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum (BRITTO, 2012).

O conhecimento ministrado pela escola deve ser no intuito de promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassem a vida cotidiana. É no contato com conteúdos que manifestem realidades que estão além do cotidiano que o aluno poderá superá-lo, superando também o senso comum. O desenvolvimento se amplia à medida que se transforma e isso se dá mediante as indagações intelectuais que estão além do referencial cotidiano.

De acordo com Saviani (1999), o ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica é a prática social, que é comum a professores e alunos. Essa prática é, no entanto, vivenciada de maneira diferente pelo professor e pelos alunos. O professor tem uma visão sintética da prática social enquanto no aluno a compreensão se manifesta de forma sincrética.

[...] o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que

poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social (SAVIANI, 1999, p. 80).

Assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa educar os alunos para viver em uma sociedade que eles precisam conhecer o mais profundamente possível.

Conhecer, nesse caso, significa compreender as determinações que se ocultam sob as aparências empíricas perceptivas. Conhecer implica em compreender como nasce essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem para definir as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação, que só se tornará possível pela ação consciente das forças sociais (SAVIANI, 2015).

Nesta perspectiva, enxergamos o trabalho com a leitura essencial no que concerne à inserção do aluno na sociedade de forma a garantir-lhe o envolvimento ativo diante de uma sociedade em constante construção. Assim, entendemos que o ensino de leitura literária na escola pode também estar atrelado à formação social do sujeito.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Entender a importância da leitura implica compreender a relação entre a leitura do mundo e a leitura das palavras. Paulo Freire (1989) diz que a leitura da palavra sucede a leitura do mundo, desta forma, linguagem e realidade se relacionam e a “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9). Geraldi (2015) corrobora com esse pensamento ao dizer que “[...] a leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos

sujeitos. Ao 'lermos' o mundo, usamos palavras. Ao lermos palavras, reencontramos leituras do mundo." E, acrescenta, que é na palavra que "[...] passado, presente e futuro se articulam" (GERALDI, 2015, p.32).

Diante do exposto entendemos que a escola deve estar comprometida em ensinar a ler além das palavras, cabe também a ela a responsabilidade em formar leitores capazes de ler de forma crítica, de construir sentido no que leem.

Ler não é um bem em si, a leitura só se torna edificante se vinculada à forma de ser na sociedade e na formação cultural.

Na dimensão do envolvimento com os produtos da cultura, ensinar leitura faz sentido se essa proposição promover a formação das pessoas, por meio dessa experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão (BRITTO, 2012, p. 43).

A leitura é uma atividade essencial no projeto educativo e também no projeto existencial, pois o ato de ler permite ao sujeito enxergar-se como um indivíduo capaz de interagir com o autor do texto, estabelecendo uma comunicação e, desta forma, ampliar sua visão de mundo.

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (GERALDI, 1996, p.70).

A leitura nos permite estabelecer um diálogo com o texto, completando-o a partir das experiências adquiridas ao longo das nossas vivências. O texto só tem sentido quando é lido, compreendido e transformado em uma atividade de reflexão.

Entendemos que a capacidade de ler e a prática de leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior intervenção política e social (BRITTO, 2012).

Vislumbrando contemplar o exposto acima, elegemos o gênero memorialístico para desenvolver o trabalho com a leitura defendido neste projeto. Na sequência abordaremos o ensino do texto literário comprometido

com a função da escola, bem como sua importância no processo de humanização do sujeito aluno.

3.2 O TEXTO LITERÁRIO COM CARÁTER HUMANIZADOR

A formação do ser social ocorre a partir do acesso aos bens culturais historicamente produzidos ao longo do desenvolvimento da sociedade. O indivíduo se humaniza a partir do contato com o que foi produzido pelo homem e transmitido de uma geração a outra, que multiplica e aperfeiçoa essa imensidão de riquezas acumuladas. “O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana [...]” (LEONTIEV, 1947-1978, p. 285).

A leitura, mais especificamente a literária, é um exercício de natureza intelectual produzido e aperfeiçoado pela humanidade ao longo do tempo e espaço. Essa atividade, entendida como uma prática social, cultural e histórica propicia ao sujeito, na posição de leitor, elementos para compreender o mundo, não passivamente, mas com indagações. A formação de leitores perpassa pela apropriação desses elementos culturais e isso implica o acesso a esses bens oportunizados pelo trabalho educativo que, de acordo com Duarte (2012)

[...] produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização. (DUARTE, 2012, p. 50).

Entendemos que o acesso do homem aos bens produzidos pela humanidade insere nele o processo de humanização e compreender o caráter humanizador do texto literário consiste em percebê-lo como importante ferramenta de transformação social.

A abordagem da literatura por este viés se torna relevante uma vez que

a proposta deste trabalho fará uso de uma obra literária para desenvolver parte das atividades relacionadas ao tema desta pesquisa.

O trabalho com a narrativa memorialística no âmbito da literatura possibilita o contato com outras experiências vivenciadas em outros contextos, tempos e lugares, e esta reflexão contribui no processo de formação humanizadora do sujeito, conceito esse assim definido por Cândido:

Entendo por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (2017, p. 182).

A humanização perpassa por um comprometimento ético acerca das relações que estabelecemos socialmente e o trabalho com a literatura é fundamental para o desenvolvimento humano. A humanização ocorre quando ele particulariza e se apropria do conhecimento historicamente construído e isso não ocorre se ele for apenas receptor. Se apropriar do conhecimento é desenvolver o intelecto e a afetividade.

A leitura de narrativa memorialística contribui no processo de formação humanizadora à medida que possibilita o contato com experiências diversas promovendo o alargamento da visão de mundo de cada sujeito envolvido no processo. Sobre isso, Cosson diz que

[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. [...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar esta experiência” (2019, p.17).

O autor reconhece o papel humanizador da literatura quando diz que a sua função maior é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (2019, p.17). O contato com o texto literário nos permite experimentar diferentes sensações e emoções, nos possibilita adentrar em um mundo novo, muitas vezes completamente diferente daquele que conhecemos.

Desse modo, quando se trata do trabalho com o texto literário no contexto escolar entendemos que é dever do professor explorar ao máximo, com os alunos, as potencialidades do texto literário, criando condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (COSSON, 2019).

A participação do aluno em práticas que incentivam o conhecimento e a valorização da história de cada indivíduo contribui para que os envolvidos nesse processo se reconheçam como seres humanizados inseridos em uma sociedade plural.

4 DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO

Neste capítulo investigamos a abordagem que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que apresentam recomendações para o sistema de ensino, servindo de referência para a Educação Básica, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de caráter normativo homologada em 2017, apresentam a respeito do trabalho com textos literários no processo educativo.

Essa discussão se faz necessária por se tratar de documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Brasil. É importante ressaltar que, relacionado ao texto literário, esta pesquisa está imbuída do seu papel no que se refere à contribuição na elaboração de estratégias visando o ensino de leitura literária, em uma perspectiva humanizadora, no cotidiano escolar dos anos finais do ensino fundamental, que por sua vez deve estar amparado nos documentos supracitados.

4.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados com o objetivo de servir como uma referência curricular nacional para o ensino fundamental e foram implementados em 1998. Em sua apresentação, o documento justifica a necessidade da construção de uma educação básica voltada para a cidadania e para que isso ocorra é necessário que o papel da escola na sociedade brasileira seja claramente definido.

Os PCN apresentam definições para nortear o trabalho das diferentes áreas curriculares, sendo necessário que os seus princípios sejam operacionalizados no projeto educativo da escola e contemplados no Plano Político Pedagógico da instituição.

O documento defende conceber a educação de forma ampla se opondo à tendência do sistema formal de privilegiar o acesso apenas a um tipo de conhecimento. Desta forma fica clara a intenção deste parâmetro de valorizar e legitimar os diferentes conhecimentos, além de atender as necessidades de todos os educandos, tendo por finalidade o seu desenvolvimento pleno.

No que tange à área de Língua Portuguesa, os PCN, “focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem” (BRASIL, 1998, p.58), ou seja, oferecer ao aluno oportunidades para ampliar a sua competência discursiva. O PCN voltado para o terceiro e quarto ciclo, que contempla o que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, expõe as especificidades do público adolescente no ensino, considerando as transformações próprias da idade ao seu desenvolvimento cognitivo e considera que o comportamento, próprio da fase adolescente, repercute na linguagem utilizada por ele.

No ensino da língua materna, o documento destaca a importância de se considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente no fazer reflexivo, no qual se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem. A importância se amplia na medida em que esses alunos passam a ter contato com textos mais complexos que ultrapassam a sua condição imediata. Assim compreendemos que as peculiaridades próprias da idade do público envolvido precisam ser consideradas ao se propor os textos a serem trabalhados.

O documento considera que contribuições trazidas pelas pesquisas produzidas pela linguística, independentemente da tradição normativa, e pelos estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística possibilitaram avanços na área da educação, permitindo reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino da língua materna.

O PCN deixa claro que a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa é o texto e converge com o constructo bakhtiniano quando diz que estes textos “organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gêneros, constitutiva do texto,

precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p.23).

Diante da infinidade de gêneros existentes, o documento destaca a necessidade de a escola priorizar alguns deles, a serem abordados de forma mais aprofundada.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.24).

No que remete à abordagem dos gêneros literários, o documento prevê a recepção de textos que rompam com o universo de expectativa do leitor e promova o contato com leituras desafiadoras, para que desta forma o aluno supere a sua condição atual. A leitura deve ser compreendida em suas diferentes dimensões como o dever, a necessidade e o prazer de ler.

Os objetivos expostos pelos PCN e relacionados à leitura do texto literário indicam a abordagem da leitura de maneira autônoma, contemplando textos de gêneros e temas com os quais o aluno tenha construído familiaridade. Para tanto é indicada a seleção de procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, além das características do gênero e seu suporte. Porém, não indica quais são os encaminhamentos para a formação do leitor.

A abordagem específica ao texto literário no referencial é apresentada através do subtítulo “A especificidade do texto literário” que consiste em apresentá-lo como uma representação que, de modo particular, dá forma às experiências humanas. O item evidencia a dimensão singular do texto literário e coloca que este ultrapassa e transgride a observação fatural, as categorias e relações que constituem os padrões e modos de ver a realidade e as noções e conceitos que descrevem e explicam diferentes planos da realidade. Assim, o seu papel consiste em “constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p.26).

Dessa forma, fica evidente que o entendimento do texto literário não se

limita a um produto cultural com conceitos padronizados e um sentido pronto e acabado. A individualidade e as experiências de vida de cada sujeito são significativas na construção do sentido que ele, enquanto leitor, dá à obra. A questão do imaginário na recepção do texto literário relaciona-se com o ato de consciência na percepção do mundo que rodeia o indivíduo, configurando que a obra literária se constitui na interação autor-texto-leitor.²

Sobre o tratamento dispensado ao texto literário o documento diz que:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p.27).

Nesse ponto, o documento faz uma crítica à abordagem feita pela escola no tratamento dispensado a esse tipo de texto em usá-lo como elemento central da aprendizagem linguística e abordá-lo apenas como pretexto para trabalhar questões práticas. O apontamento é que o trabalho com o texto literário seja aprofundado e contemple toda a sua especificidade, o que implica em favorecer um tratamento voltado ao entendimento da obra considerando o seu valor literário.

4.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, é uma proposta que possui caráter normativo e estabelece objetivos de aprendizagem definidos por meio de competências e habilidades essenciais. O documento representa a continuidade dos PCN e re-enuncia os seus encaminhamentos ao mesmo tempo em que os atualiza.

² Jauss (1994), a partir da teoria da estética da recepção, rompeu com a ideia de que o autor era o detentor do sentido literário do texto e valorizou o papel do leitor no processo de interpretação da obra. Na mesma vertente, Zilberman (1989) diz que as interpretações do leitor estão relacionadas à ordem das convenções social, intelectual, ideológica, linguística e literária.

Na sua introdução, a BNCC³ expõe o seu compromisso com a educação integral e reconhece que “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global”. Isso implica assumir uma visão plural, singular e integral do ser, considerando-o como sujeito de aprendizagem, além de promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p.14). Com isso podemos entender o compromisso assumido pelo documento em contribuir para a formação integral e humana do indivíduo.

A Base define dez competências gerais de aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas ao longo das três etapas da Educação Básica e contempla a literatura sobretudo na terceira Competência Geral: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p.9). A partir desta competência podemos entender que o objetivo é possibilitar a experiência do estudante com diversas manifestações culturais oriundas de todas as regiões, e isso diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho que contemple diversas manifestações artísticas, incluindo o texto literário não privilegiado ao longo da história do ensino de literatura.

Enxergamos nessa abordagem um ponto positivo que é o reconhecimento do valor literário em textos que até bem pouco tempo eram marginalizados e negados enquanto produtos culturais.

Dentre as seis Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, destacamos a quinta no que concerne à formação de leitores literários:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

³ A Base Nacional Comum Curricular é um documento institucionalizado. No entanto, vale ressaltar que a sua tramitação e aprovação ocorreram de forma polêmica. A BNCC foi discutida por diversos especialistas em educação, porém a versão aprovada passou por mudanças significativas e desconsiderou as discussões anteriores. Não há um consenso na versão final, pois há evidências que a terceira e última versão aprofundou o grau de sintonia entre a BNCC e os interesses privados ao atender as necessidades deste em relação ao mundo do trabalho.

O termo literatura não é citado, ao invés disso temos o termo “diversas manifestações artísticas e culturais”, no qual entendemos que ela esteja inserida.

O documento apresenta ainda dez Competências Específicas do componente curricular Língua Portuguesa para os Anos Finais, sendo a nona competência a que apresenta a Literatura como elemento cultural capaz de promover o desenvolvimento da fruição estética e contemplá-la considerando o seu papel humanizador:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

O texto não deixa claro quais gêneros devem ser apreciados, além disso destina o mesmo espaço para a literatura e para as outras manifestações artístico-culturais, o que demonstra a simplificação da complexidade do texto literário e da sua função enquanto agente capaz de reverberar reflexões essenciais no processo formativo do aluno e na prática da leitura literária como agente de formação humana.

Assim como o PCN, a Base destaca a necessidade de superar a função utilitária da literatura e aponta a importância de um trabalho de formação do leitor literário ser iniciado na etapa da Educação Infantil, continuado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e mantido nos Anos Finais, destacando o desenvolvimento da fruição. Os leitores fruidores são definidos nos seguintes termos:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p.138).

Entendemos que leitor fruidor é aquele capaz de se envolver com o texto, estabelecendo um diálogo no qual possa formular perguntas e captar ou

elaborar respostas, impregnando a leitura de sentidos.

No entanto, ao mesmo tempo que a BNCC aborda o trabalho em torno da fruição literária, aparentemente organiza-o em torno de habilidades a serem desenvolvidas que contemplam mais as práticas voltadas para o gênero e suas características do que para as particularidades da literatura no estímulo à construção de novos sentidos. Isso é refletido no tratamento dispensado pelos livros didáticos, pautados pela BNCC, aos textos literários, ao abordar apenas fragmentos dos livros de literatura para a proposta do trabalho, justamente em virtude do pouco tempo que pode dedicar à literatura. Digo isso com base na experiência adquirida ao participar da escolha dos livros didáticos do programa PNLD 2019, que trazem a obra literária fragmentada, limitando o espaço destinado ao trabalho de letramento literário.

Isso posto, entendemos que, ao não tratar a literatura como disciplina obrigatória, a BNCC minimiza a sua importância e dificulta uma abordagem ampla em torno de toda a complexidade que o termo exige.

5 METODOLOGIA

O procedimento metodológico apresentado aqui propõe o desenvolvimento de um trabalho com a narrativa memorialística⁴ no processo da formação humanizadora do sujeito. Para tanto, as atividades estão organizadas de forma que se possa construir uma elaboração didática, voltada para a leitura e produção textual de Memórias, que seguirá as seguintes estratégias: a) ler com os alunos a obra *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky; b) desenvolver atividades de interpretação do texto lido; c) desenvolver atividades de entrevistas com familiares para conhecer/reconhecer a sua história; d) a partir das entrevistas, oportunizar aos alunos a produção de textos memorialísticos; e) socializar as produções textuais.

Para o desenvolvimento desta metodologia apresentaremos a tipificação de pesquisa empregada, seguida da breve exposição do recurso didático utilizado como apoio para o desempenho do trabalho. Na sequência, trata-se da elaboração didática aplicada para o desenvolvimento desta proposta, seguida dos quadros explicativos.

5.1 PESQUISA-AÇÃO

As diretrizes para o Trabalho Final de Mestrado Profissional em Letras indicam que a pesquisa adotada seja de natureza interpretativa e interventiva, tendo como foco um problema da realidade escolar na qual o mestrando esteja inserido e que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Desta forma, a pesquisa-ação é a que melhor atende esta

⁴ O objetivo primordial deste trabalho é promover uma análise crítica a partir da visão que se tem da importância de alguns povos e estigmatização de outros. No entanto, vale ressaltar que a realização do trabalho acerca das memórias requer certo cuidado por parte do docente, justamente para não ratificar a imagem de superioridade idealizada por parte de extratos da sociedade.

exigência, pois tem como principal característica uma “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p.20).

No entanto, em meados de março de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia mundial da COVID 19, causada por um vírus potencialmente grave e com elevada transmissibilidade, o coronavírus. A crise sanitária resultou na suspensão das aulas presenciais, tanto na esfera acadêmica, quanto na escolar, impactando na realização das atividades presenciais de intervenção.

Em virtude disso, tornou-se inviável a adoção da pesquisa-ação, uma vez que ela “exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo” e na qual “os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa-ação” (THIOLLENT, 2011, p.22).

Assim, tornou-se necessária a aprovação de um trabalho de conclusão de caráter propositivo, sem necessidade de aplicação em sala de aula presencial, conforme Resolução nº 003/2020 de 02/06/2020, mencionada na introdução.

Tendo em vista que a pesquisa-ação investiga a própria prática com a finalidade de melhorá-la, elaborando “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p.445), optamos em apresentar uma proposta de elaboração didática inspirada na pesquisa-ação.

A noção do processo de elaboração didática foi cunhada pelo pesquisador francês Halté⁵ (2008) como contraponto à noção de Transposição Didática (TD), comumente referida em processos investigativos do tipo pesquisa-ação. De maneira bem sucinta, pode-se dizer que a TD trata-se de uma passagem do saber científico ao saber ensinado. Nesse processo o saber

⁵ HALTÉ, Jean-François. L'espace didactique et la transposition. Pratiques nº 97-98, juin 1998, Mets, France. pp. 171-192.

científico passa por diversas modificações até tornar-se apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino.

Halté critica, principalmente, o fato da TD colocar os saberes científicos em primeiro plano, tornando-o um elemento de ensino mais importante do que a análise do sistema integral, que é constituído pela tríade: saber, professor e aluno. Essa centralização do polo saber implica em uma redução do espaço didático. O autor considera que a participação do professor e do aluno são essenciais, tendo papel decisivo na transposição.

Tributária do ponto de vista que a funda, a saber, a participação do professor e do aluno no processo didático, a elaboração didática não é, propriamente, uma teoria alternativa para a transposição (que, aliás, está nela implicada). Simplesmente, precisamente, porque ela a situa num projeto didático, seu espaço privilegiado é o do sistema didático inteiro. Além disso, para a pergunta que a teoria geral da transposição expandida não faz (mas deveria fazê-la): “a transposição, para fazer o quê?”, a noção de elaboração didática propõe uma resposta: para servir à prática de ensino. O professor (e o aluno), negligenciados na TD, até mesmo relegados ao nível de atores subsidiários, são protagonistas essenciais e seu papel na transposição é decisivo (HALTÉ, 2008, p.138).

Assim, adotaremos para este trabalho a Elaboração Didática, nomeada por Halté como “uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista” (2008, p. 138), que aborde os objetos de ensino de modo que façam sentido para os envolvidos.

5.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

O diário de leitura será adotado nesta proposta como um instrumento auxiliador no processo de desenvolvimento das atividades que serão expostas na metodologia deste trabalho. Para tanto, faz-se necessário apresentar uma breve introdução sobre esse gênero, a fim de situar a sua utilização como recurso metodológico.

De acordo com Machado (2005, p.64) o diário de leitura configura “uma prática social bastante desenvolvida por um número muito significativo de

escritores, filósofos e cientistas, que não se cansam de elencar as vantagens de sua utilização para o desenvolvimento de sua escrita, de seu trabalho intelectual, de seu desenvolvimento pessoal”.

Dentre as características da escrita contemplada nesse gênero, a autora destaca os aspectos estilísticos relacionados à subjetividade do texto, que por sua vez marcam o caráter informal e privado do gênero. A escrita diarista pode ser comparada às características do discurso interior e das expressões pessoais.

A adoção deste instrumento como uma ferramenta didática se configura como uma prática social que oportuniza o exercício da escrita, o trabalho intelectual e o desenvolvimento pessoal do aluno. Ao produzir o texto no diário de leitura, o leitor pode fazer questionamentos e avaliações acerca da obra, associações com outros textos e avaliações relacionadas às suas experiências de vida.

O instrumento contempla a produção de textos feita pelos leitores de um livro, cujo objetivo é estabelecer um diálogo do leitor com o autor, e do leitor consigo mesmo. Nessa perspectiva, entendemos que a questão dialógica é uma importante característica desse gênero e que a interação dos alunos com o diário de leitura os leva a desenvolverem um amadurecimento em relação à atividade leitora, além de favorecer a compreensão do texto de maneira crítica e reflexiva.

A utilização desta ferramenta como recurso pedagógico permite ao praticante tomar notas de valor específico, possibilitando a conciliação da leitura de um texto concomitante à escrita. Machado (1998) considera o diário de leitura como um instrumento com grande potencial para a apropriação de conhecimento e promoção de reflexões sobre as leituras realizadas.

Desta forma, utilizaremos o diário de leitura como um instrumento de apoio para desenvolver as atividades propostas, uma vez que este mostra-se um recurso apropriado para a realização dos registros das reflexões dos estudantes acerca da leitura e entendimento da obra literária *Transplante de menina* e dos textos complementares.

Além das anotações relacionadas à leitura, o aluno poderá se beneficiar do uso do diário como um recurso para alocar as suas experiências no que concerne à atividade referente à etapa da entrevista, que será explicitada mais adiante, no qual ele poderá registrar as suas conclusões, impressões, sentimentos, entendimentos e também informações, a partir das conversas com as pessoas do seu convívio social.

Vale ressaltar que o diário, que é originário da esfera privada, será transposto para a esfera escolar, e portanto será ajustado para atender as necessidades didáticas.

6 A PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA

As atividades desta parte do trabalho foram elaboradas para os alunos do anos finais do ensino fundamental da educação básica, especificamente o 7º ano, por motivos já explicitados na introdução deste projeto a organização se constitui em três etapas. A primeira etapa, denominada Leitura Literária, visa efetivar um trabalho sistemático na formação do leitor acerca do letramento literário. A segunda, nomeada como Entrevista, apresenta atividades voltadas para a pesquisa que constitui a história do sujeito aluno. Por último, a Produção Textual, que constituirá a escrita de um texto memorialístico que contemple as lembranças que façam parte da história da vida do aluno narrador.

Entendemos que o trabalho com o texto literário precisa ser compreendido como uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola, concebendo-o como objeto do ensino do componente curricular de Língua Portuguesa. Apoiando-se nessa perspectiva, descrevo a seguir cada etapa acompanhada das estratégias a serem desenvolvidas para a sua materialização.

6.1 PRIMEIRA ETAPA: LEITURA LITERÁRIA

Na nossa sociedade, a literatura funciona como um instrumento poderoso de instrução e educação. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2017, p. 177). Em consonância com o exposto, Cosson (2019) ressalta que é na literatura que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade da qual fazemos parte.

É essa experiência que faz com que a literatura cumpra o seu papel humanizador, e o seu ensino nas escolas se justifica para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.

O trabalho educativo com o letramento literário precisa ser exercido com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Para tanto, é fundamental que a leitura efetiva dos textos seja o centro das práticas literárias na escola. Essa leitura precisa ser organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo o papel que a literatura tem a cumprir no âmbito escolar.

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. [...] No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2019, p.26-27).

Nesse sentido, a função da educação escolar é formar leitores competentes, promovendo o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana. De acordo com Colomer (2007), leitor competente é aquele que sabe construir um sentido das obras lidas. Para construir sentido, o aprendiz deve desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que possibilitem a interpretação. A partir deste valor formativo, o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, contribuir para a formação da pessoa, formação ligada à construção da sociabilidade.

Com base nesses princípios e em função dos objetivos pretendidos para

este trabalho, a metodologia apresentada aqui propõe atividades, voltadas para a leitura, fundamentadas no método denominado “letramento literário”, no qual Cosson (2019) apresenta estratégias para a sistematização necessária no âmbito escolar para o ensino de literatura, constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação, primeira etapa deste processo, consiste em preparar o aluno para entrar no texto, com atividades de curta duração, “que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2019, p.55). Na etapa de introdução, acontece a apresentação do autor e da obra selecionada para o trabalho educativo. Na sequência, inicia-se o processo de leitura que precisa ser acompanhado pelo professor, para que ele possa, desta forma, auxiliar os alunos em suas dificuldades. Por fim, a última etapa é denominada interpretação, parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (COSSON, 2019).

Para Cosson (2019), a interpretação, no letramento literário, acontece em dois momentos: o momento interior e o momento externo. O momento interior é aquele em que o leitor decifra o texto e, após o término da leitura, tem uma assimilação global da obra. O momento externo acontece quando o leitor materializa a interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.

Cosson apresenta sugestões de como ensinar literatura a partir das reflexões da obra lida. Desta forma, adotaremos e adaptaremos algumas sugestões inspiradas no método apresentado pelo pesquisador, respeitando as particularidades do público envolvido.

Na escola, a interpretação precisa ser compartilhada, pois é através dela que se torna possível a ampliação dos sentidos construídos individualmente, contribuindo para que os leitores se conscientizem de que são membros de uma coletividade e que é isso que fortalece e amplia os seus horizontes de leitura.

Essas atividades de interpretação podem acontecer de formas diversificadas. O mais importante é oportunizar ao aluno uma reflexão sobre o

texto lido e que essa reflexão seja externalizada com a comunidade escolar.

Nesse primeiro momento, o que se pretende com esta elaboração didática é: proporcionar um momento de leitura compartilhada, no qual toda a turma leia a mesma história, conversando e interagindo sobre ela no decorrer da leitura. Esta atividade literária proporcionará aos alunos momentos de reflexão acerca das memórias narradas.

A leitura é entendida como um processo de produção de sentido resultante da relação dialógica entre o autor e o leitor. Diversos fatores sociais influenciam na interpretação e compreensão da leitura como: idade, contexto social, vivências, etc. Tudo isso envolve a atribuição do sentido que cada leitor dá à obra.

As narrativas de memórias, quando se trata da esfera literária, partem das experiências e vivências estéticas vividas pelo autor. O gênero em questão narra uma realidade que mescla fatos históricos e sociais da vida real, acrescidos de alguns elementos fictícios na tentativa da reconstrução das memórias do passado.

Para desenvolver o trabalho acerca da leitura literária de memórias, selecionamos o livro *Transplante de menina*, escrito por Tatiana Belinky.

Tatiana Belinky foi uma escritora que se utilizou da leitura desde muito cedo e sempre desejou contribuir com a formação de uma consciência pautada na ética, no social para si e para seus leitores, através de uma literatura de bom nível poético. É uma figura de marcante presença no meio cultural, sendo também importante na crítica, na tradução, na edição e no que se refere ao teatro e à literatura infanto-juvenil no Brasil. É autora de mais de 250 títulos de literatura infanto-juvenil e traduziu grandes autores russos, como Anton Tchekhov e Leon Tolstoi. Foi ela que realizou a primeira adaptação para a televisão de *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, que para ela era considerado um escritor que foi um divisor de águas no que se refere à literatura infantil.

Sobre o livro *Transplante de menina*, trata-se de um texto autobiográfico que faz uso da narração em perspectiva e em primeira pessoa, no qual é

apresentada a visão do mundo no tempo presente, o que possibilita a construção do texto a partir das vivências no tempo passado.

A obra se constrói basicamente a partir das lembranças e impressões da autora sobre a sua infância marcada pela migração da Rússia para o Brasil com a sua família. O livro está dividido em duas partes, sendo a primeira intitulada Rússia - Brasil que, diferente do que sugere o título, apresenta as suas memórias de uma vivência na Letônia, e a segunda, Brasil - São Paulo, que conta a vida da personagem em São Paulo.

Logo no início do livro a autora apresenta os motivos pelos quais ela e sua família migraram para o Brasil na década de 20, fazendo uma retrospectiva histórica para que o leitor compreenda em quais circunstâncias eles se encontravam. Nessa construção narrativa, Tatiana conta sobre o seu nascimento, na Rússia, dois anos depois da Revolução Russa e um ano após o término da Primeira Guerra Mundial. Ela narra brevemente como esse contexto político influenciou na sua história, pois em virtude da guerra civil, seus pais, cidadãos letonianos, resolveram voltar para Riga, capital da Letônia, onde ela passou a sua infância, a partir de um ano de idade até os dez. No entanto, a situação econômica e política em Riga estavam insustentáveis, então seus pais resolveram sair do país e, atraídos pela ideia do “fazer América”, vieram para o Brasil, que recebia os imigrantes de braços abertos, “oferecendo-lhes toda a sorte de facilidades para quem quisesse vir se fixar aqui” (BELINKY, 2008, p.8-9).

Na segunda parte do livro a personagem central, já pré-adolescente, narra a sua angústia na tentativa de ser aceita pelos colegas da escola e pelas crianças da rua onde ela residia. Quando se está em idade escolar, essa também é uma angústia de boa parte dos adolescentes, sentir-se aceito. Outra situação bastante frequente são os constantes deboches e provocações sofridos pela narradora pelo fato de ela ser estrangeira e apresentar uma cultura diferente nos costumes, jeito de vestir, modos de falar, etc. Ela apresenta todo o seu esforço para tentar se adequar nesse novo país e se inserir em um círculo social. Sua narrativa memorialística é construída a partir das recordações sobre

o aprendizado e a adaptação em um país bem diferente.

A escolha deste livro se deu porque, além de pertencer ao gênero selecionado para este trabalho, trata-se de uma obra atemporal, com capítulos breves, que propiciarão um ritmo de leitura adequado ao público-alvo e à proposta pretendida. Além disso, a redação apresenta uma linguagem que supera o imediatismo sendo ao mesmo tempo acessível, um enredo interessante e que também proporciona diversos momentos de reflexões.

A memorialista narra a sua história e esta se assemelha com a de muitos descendentes europeus que vieram para o Brasil. Tatiana deixa claro em suas memórias que sua família veio fugindo da guerra, da fome e do sofrimento e que deixaram para trás muitas memórias para reconstruí-las aqui.

O intuito do trabalho a partir desta obra é justamente promover reflexões acerca das memórias da narradora, lembranças essas relacionadas a temas como a guerra, o preconceito, as desigualdades sociais, a diversidade cultural e as origens étnicas do brasileiro. A obra mostra as oportunidades oferecidas a esses grupos para recomeçarem suas vidas ao chegarem no Brasil. Espera-se que a partir das discussões realizadas a partir da leitura os alunos consigam perceber que assim como esses imigrantes europeus, os imigrantes da atualidade também estão migrando em busca de condições melhores de vida e são dignos dos mesmos direitos.

Outro motivo que suscitou a escolha é a aproximação da faixa etária dos alunos com a da personagem, bem como uma possível identificação com alguns conflitos vivenciados por ela e, por fim, pelo modo como a narradora constitui e dá acabamento à personagem do enredo.

Em suma, a pretensão dessa escolha é pautada principalmente em analisar criticamente o lugar que ocupamos na sociedade e de que forma o contexto histórico-social contribui para isso. As reflexões nos direcionam a pensar e refletir sobre a falácia da meritocracia e podem fazer emergir o desejo de ocupar os lugares que não são pensados para todos, mas que são de direito de todos.

Estratégias:

Esta primeira etapa da proposta didática tem como objetivo o trabalho de leitura literária do gênero memória, intercalado com outros gêneros como poema, reportagem e letra de música, que abordam temas relacionados aos tratados no livro. Dessa forma, as atividades estão organizadas nos seguintes itens:

- I. Mobilização para o trabalho com a leitura do livro de Memórias
- II. Leitura da primeira parte do livro
- III. Primeiro intervalo - Pesquisa no Google Maps
- IV. Segundo intervalo - Apresentação de outro texto sobre o mesmo tema, o poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias
- V. Leitura da segunda parte do livro
- VI. Terceiro Intervalo - Apresentação de outro texto sobre o mesmo tema
Reportagem sobre a imigração haitiana no Brasil
- VII. Finalização da leitura e interpretação do livro
- VIII. Quarto Intervalo - Música: Vida de Imigrante, de Edinho Vila Boas

I. Mobilização para o trabalho com a leitura do livro de memórias

A título de mobilização para o trabalho e também para a introdução da leitura que será feita, é importante abordar o tema da leitura que será trabalhada. A partir de uma conversa informal com os alunos sobre as suas vidas será propostas questões que os levem a refletir sobre isso, como por exemplo: Quais são as coisas que mais gostam de fazer? Quais são as pessoas com quem eles gostam de estar? Os alunos serão instigados para expor seus pensamentos.

Após as contribuições da turma, os alunos serão orientados a escrever no diário de leitura os itens abordados e também a responder às questões

expostas no quadro 1:

Quadro 1 – Introdução da leitura

- O que mais gostam do lugar onde vivem?
- O que não gostam?
- Se você pudesse voltar em determinado momento e lugar, para onde e quando retornaria? Por quê? Para quê?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A concepção implícita nesta etapa de motivação é sugerir ao aluno questionamentos que o direcionem a uma conscientização de que ele está inserido em um contexto social e que este meio, dotado de uma cultura socialmente construída, interfere na sua constituição enquanto ser. O sujeito precisa conhecer a sociedade da qual ele faz parte, como se deu a sua construção, quais são as forças que movem esta sociedade, de que forma ela está estruturada, quem ela beneficia e quem ela pretere. Ao tomar consciência que a sua história de vida é movida pela ação das forças sociais, este sujeito se conscientiza que ele precisa conhecer esta sociedade de forma profunda, mas não sem antes conhecer a sua história, ou melhor, entender como a sua história está condicionada à formação da sociedade.

Saviani (2015) diz que as possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade só podem se efetivar pela ação intencional e coletiva das pessoas, organizadas para lutar pelas transformações necessárias. No entanto, entendemos que, para que as possibilidades destas transformações se efetivem, o indivíduo precisa conhecer profundamente a sociedade em que vive. De posse desta consciência cabe ao indivíduo lutar por uma sociedade em que toda a humanidade seja beneficiada.

As questões propostas nesta etapa de motivação apontam para a tentativa de promover uma reflexão sobre o lugar onde estão ou estiveram inseridos, sobre como ele pode privilegiá-los ou desampará-los. A questão relacionada a outras experiências vivenciadas no passado e alocadas na memória são uma tentativa de buscar nas recordações os bons e/ou os maus

momentos, o quanto estas situações marcantes estão relacionadas ao meio social.

Ao motivá-los a recordar as experiências boas e/ou ruins relacionadas ao lugar, faremos debates que fomentem uma reflexão crítica perante esta mesma sociedade. Não sabemos quais serão as associações realizadas pelos alunos, mas, a partir dos seus registros, pode-se procurar compreender ao que as suas lembranças estão atreladas e qual é a influência que o social implica nas recordações destes sujeitos. Os alunos serão orientados a registrarem suas percepções e conclusões no diário de leitura para consultas posteriores, mais precisamente no momento da produção textual.

Na sequência, será feita a apresentação da obra literária *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky, que será lida para os alunos. O livro físico será apresentado para a turma e posteriormente a capa do livro será exibida no projetor. Os alunos poderão analisar a ilustração e criar hipóteses sobre a relação que a capa possa ter com a história. No quadro 2, estão expostas algumas questões para a realização da leitura e análise da capa do livro:

Quadro 2 – Leitura e análise da capa do livro

- Quais são as imagens apresentadas na capa do livro?
- Na sua opinião, o que essas imagens representam?
- Que relação você consegue estabelecer entre o título do livro e as imagens apresentadas?
- A partir do título e da capa, levante hipóteses sobre o tema do livro.

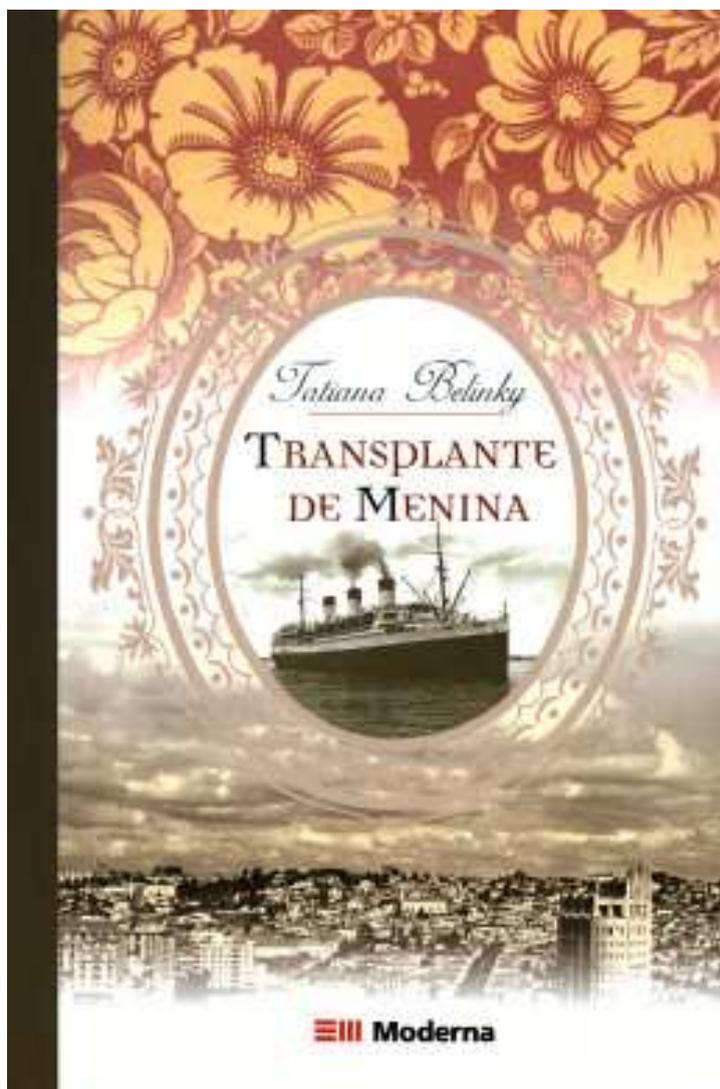
Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Esta obra apresenta pelo menos três capas diferentes, utilizarei a capa da última edição porque ela apresenta elementos visuais que possibilitam ao aluno a inferência do tema da história.

Na capa referida são apresentados dois planos, o superior e o inferior. Na parte de cima há a ilustração de um navio em movimento. Na parte inferior aparece uma cidade antiga, mas em pleno desenvolvimento, com muitas

construções e com alguns prédios se destacando. A indicação é propor aos alunos questionamentos acerca das suas impressões sobre as suposições do tema da história do livro, estimulando-os a fazerem o registro no diário de leitura.

Figura 1



Fonte: <https://loja.redepedagogica.com.br/didaticos/literatura/literatura-infanto-juvenil/1506501>

Após a análise paratextual do livro é importante realizar uma apresentação da autora, mostrando uma fotografia de Tatiana Belinky e exibindo a sua biografia disponibilizada no apêndice. Todas essas são ações possíveis e combináveis, passíveis de realização nesse momento.

Figura 2



Fonte: <https://livrista.com.br/autores/tatiana-belinky/>

Após essa abordagem, apresentarei a obra justificando que a escolha se deu para oportunizar o contato com uma obra literária memorialística que narra a experiência vivenciada por uma menina que teve que sair do seu lugar de origem para morar em um outro país, completamente diferente.

II. Leitura da primeira parte do livro

Após as etapas descritas acima faremos uma leitura compartilhada do primeiro e do segundo capítulos. O objetivo em fazer a leitura inicial do livro de forma compartilhada é para que os estudantes compreendam as ideias iniciais do livro.

No primeiro capítulo, a personagem narradora apresenta a sua origem

européia e os motivos pelos quais ela e sua família vieram para o Brasil. Tatiana conta que nasceu na Rússia, logo após a Revolução Russa e a Primeira Guerra Mundial e que a situação era muito difícil. A família mudou-se para Riga, na Letônia, onde encontraram as mesmas dificuldades. Resolveram vir para a América, a princípio para os Estados Unidos da América ou Argentina, mas devido às cotas destinadas a cada país isso não foi possível. Resolveram então vir para o Brasil, que oferecia aos imigrantes europeus “facilidades” para se fixarem aqui, pois precisavam de mão-de-obra para a lavoura de café e para a indústria.

Pode-se parar a leitura e instigar os alunos com algumas perguntas que os levem a refletir sobre a formação étnica do país.

Quadro 3 – Reflexão sobre a formação étnica do país

- Por que o Brasil oferecia essas facilidades para os imigrantes, em maioria europeus?
- Será que não tinha mão-de-obra para a lavoura e para a indústria aqui no Brasil?
- Você sabe onde os seus pais nasceram? E os seus avós? Você os conhece? Já ouviu as histórias da vida deles?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Tatiana ainda conta que demorou para se “tornar brasileira”. Como ela veio com dez anos para o Brasil, deixou para trás um “caldo de cultura”. Clima, costumes, educação, idioma, maneira de se vestir e de morar. Ainda neste capítulo ela narra as dificuldades que sua família encontrou por estarem sozinhos, tendo deixado para trás família e amigos.

Questionar os alunos sobre suas percepções dos motivos que fizeram com que a autora quisesse contar as suas memórias. Os alunos serão incentivados a registrar suas percepções no diário de leitura.

No segundo capítulo, ela volta no tempo da sua infância, vivida na Europa, e relembra vivências relacionadas ao clima extremamente frio do

inverno em Riga. Narra as brincadeiras, as histórias contadas pelo pai e como ela aprendeu a ler, aos quatro anos.

Neste momento os educandos serão instigados para que reflitam sobre o texto lido e o relacionem com suas experiências.

Quadro 4 – Relação do texto com as experiências do leitor

- Pela forma que ela registra, como você acha que foi a infância da autora?
- Como era a sua infância? De quais brincadeiras desta fase você se lembra?
- Você lembra de quando aprendeu a ler? Como foi?
- Como é possível Tatiana lembrar de algo que aconteceu quando ela tinha apenas quatro anos, e há tanto tempo?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

É importante fazer esse início da leitura com os alunos para que se sintam ainda mais motivados a dar continuidade na leitura da obra. Os alunos serão orientados a pesquisar no dicionário os significados das palavras que eles não conhecem e que comprometam o entendimento do texto. Farei essas reflexões com os alunos, estimulando-os a estabelecer um contato mais aprofundado com o texto e a anotar as suas percepções no diário de leitura. Halbwachs (1990) diz que as memórias individuais só existem por estarem ligadas à sociedade. Os momentos vivenciados são lembrados porque o grupo social no qual estamos inseridos e o presente nos fazem lembrar. Espera-se que os alunos se conscientizem de que muitas memórias que temos são narradas pelos outros.

Outro ponto importante para suscitar a discussão é o caráter de invenção presente na narrativa memorialística. A memória reconstruída do passado estabelece um diálogo com o presente. Ao narrar essas memórias o autor complementa o que não lembra com o que ele imagina, não sendo necessário se comprometer com uma descrição verídica. O cunho literário da

memória enquanto gênero permite que o autor elabore a sua descrição não necessariamente com exatidão, mas sim com sentido.

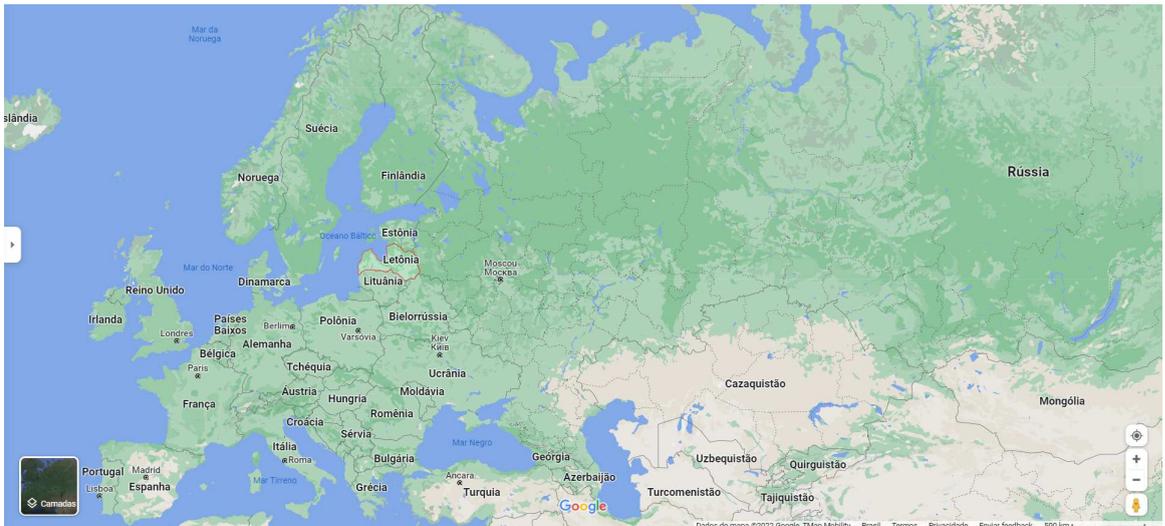
Depois da leitura dos primeiros capítulos, combinaremos um prazo para a realização da leitura do capítulo 3 ao 13. Nesses capítulos, a autora narra as suas memórias de quando morava em Riga, na Letônia, e conta como era a sua vida próxima dos seus familiares, a sua escola, os seus amigos, a sua cultura. Ela conta episódios que marcaram a sua infância enquanto viveu na Europa, narrando também algumas experiências relacionadas a fatos históricos, registradas nas memórias daquele grupo que viveu em um país durante o período pós-guerra.

III. Primeiro intervalo - Pesquisa no Google Maps

Após a leitura do capítulo 13, faremos o primeiro intervalo. Nessa pausa, o objetivo é mostrar para os alunos, com o auxílio do google maps, onde fica a Letônia e a sua proximidade com a Rússia, exibido na figura 3, para que eles compreendam que se tratam de lugares muito próximos. Compararemos a distância desses países com o Brasil, ilustrado na figura 4. Os alunos serão estimulados a realizarem uma pesquisa sobre a cidade para saber mais sobre a cultura do local.

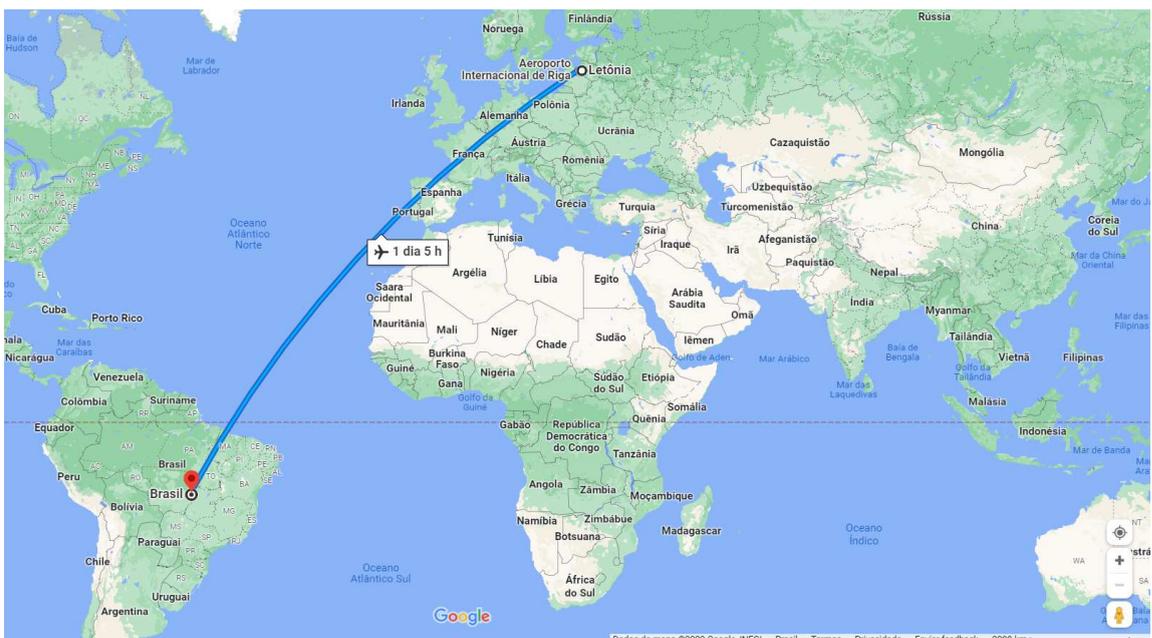
Espera-se que os alunos percebam as diferenças acarretadas pela distância do lugar de origem da narradora e a forma como isso a impactou. Nos seus registros, Tatiana conta sobre as diversas diferenças do seu lugar de origem para o lugar onde tiveram que mudar. Adquirir uma consciência das dificuldades encontradas pela narradora através da empatia pode possibilitar um desenvolvimento mais crítico por parte dos alunos ao lidarem com questões que envolvam essas situações.

Figura 3



Fonte: <https://www.google.com/maps/dir///@56.8630906,22.3016883,7z/data=!4m2!4m1!3e4>

Figura 4



Fonte: <https://www.google.com/maps/dir/Let%C3%B4nia/Brasil>

IV. Segundo intervalo - Apresentação de outro texto sobre o mesmo tema, o poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias

Após a realização da pesquisa no Google maps e da discussão acerca das dificuldades ocasionadas pelo choque cultural, citado na atividade anterior,

faremos a leitura do poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias. A escolha deste poema se justifica pela construção saudosista do poeta das belezas existentes no seu lugar de origem. O poeta, que vive exilado em outro país, demonstra um grande desejo em voltar para a sua terra. A intertextualidade do poema com o livro literário ocorre principalmente pelas memórias afetivas que a personagem do livro e o eu lírico do poema revelam.

Canção do exílio

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar sozinho, à noite
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que disfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Fonte:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2112

Figura 5



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gon%C3%A7alves_Dias

Após a leitura, apresentarei aos alunos as questões do quadro 5:

Quadro 5 – Leitura e análise do poema

- Como o autor do poema retrata a terra natal?
- Como ele se sente por estar longe do seu país?
- Como você acha que Tatiana se sentia longe da sua terra natal?
- Levante hipóteses: Por que você acha que ele precisava ficar longe do seu país?
- Há alguma semelhança com os motivos apresentados por Tatiana Belinky?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com o método deste letramento literário, é preciso tomar o cuidado de não se alongar muito nos intervalos, para que o foco no texto principal não seja perdido. Espera-se que, depois da leitura do poema, os alunos consigam estabelecer relação com a obra que estão lendo. Os envolvidos serão incentivados a anotarem os registros de suas reflexões no diário de leitura. (cf. Machado, 1998)

Combinarei com os alunos a continuação da leitura da obra, os capítulos que deverão ser lidos até o próximo intervalo serão do 14 ao 25.

As atividades relacionadas à leitura da obra e do poema oportunizam o envolvimento dos alunos com os produtos da cultura, neste caso a leitura literária, que é dotada de sentido quando promove a formação pessoal. De acordo com Britto (2012), esse contato contribui para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum.

Nesta perspectiva entendemos que é no contato com obras literárias que o sujeito vai se relacionar com uma leitura que supera o imediatismo e lhe dá acesso a formas elaboradas da cultura, inserindo-o em situações que exijam o uso da instrumentalização de forma complexa, pois é fora do seu cotidiano. Além do exposto, é através da prática de leitura que é possibilitado ao indivíduo um diálogo com o texto, que é completado a partir das experiências do leitor, adquiridas ao longo da sua existência e alocadas nas suas memórias. A leitura oportuniza o uso das associações, interpretações e reflexões. O leitor tem a possibilidade de conhecer outros modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações (GERALDI, 1996).

A leitura do livro *Transplante de Menina* oportuniza ao leitor conhecer a história da personagem, vivenciar uma cultura diferente da sua, enxergar uma outra realidade e dessa forma possibilitar a ampliação da sua visão de mundo.

Esta obra apresenta como a configuração da sociedade influenciou na história de vida da personagem. Desta forma o leitor pode perceber como o sujeito é atravessado e afetado pelo contexto no qual ele está inserido. Como isso afeta diretamente a história de vida de cada um, justamente por estarem

condicionadas a fatores externos.

Ao mesmo passo que o livro apresenta a história de uma cultura diferente, o texto traz as aproximações com o sujeito-leitor. A partir da leitura da obra ele pode sentir empatia pelo personagem e observar a vivência dele. Com esse movimento de se colocar no lugar do outro, é possibilitado ao leitor a reflexão acerca da vivência de cada um e de como cada indivíduo é constituído por suas histórias, por suas memórias.

Ao promover o contato com a obra literária memorialística, anseia-se por este dialogismo, no qual o leitor interage com o autor e considera quem produziu o texto, para quem, para quê e em quais circunstâncias. Essa relação com a obra insere o aluno como um leitor competente que compreende a necessidade da leitura e a realiza como uma prática social.

V. Leitura da segunda parte do livro

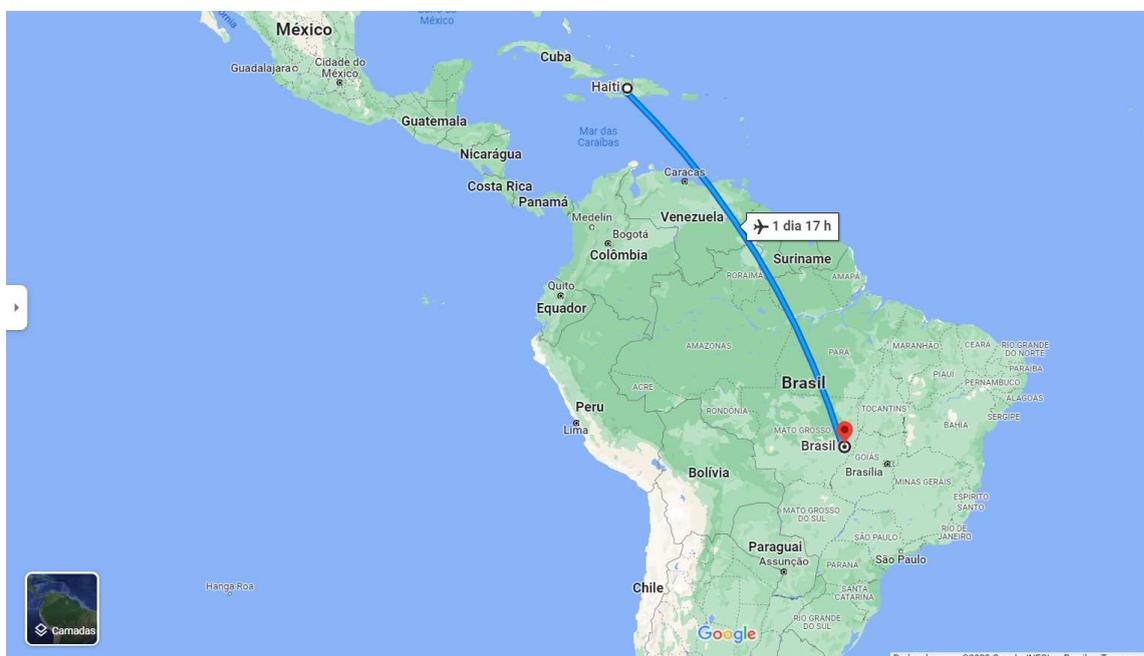
Nos capítulos 14 a 25, a autora encerra as narrativas dos acontecimentos vivenciados na Europa. Neste trecho ela ainda conta como foi a viagem dela, da Rússia para o Brasil, narrando suas lembranças a bordo do navio. O leitor poderá observar como as coisas demoravam para acontecer naquela época. O ritmo dos acontecimentos era mais lento, influenciado pela tecnologia disponível na época. Nessa parte do livro, a narradora vai descrevendo as expectativas para esse novo lugar, para onde estão indo, ela e sua família.

VI. Segundo intervalo - Apresentação de outro texto sobre o mesmo tema - Reportagem sobre a imigração haitiana no Brasil

Nesse segundo intervalo, analisaremos uma reportagem que aborda a vinda dos haitianos para o Brasil, especificamente em Santa Catarina, disponível

no anexo 1. O texto foi escolhido para fomentar uma discussão sobre o tema e para estimular um olhar crítico acerca do tratamento direcionado aos imigrantes. Numa breve contextualização histórica, objetiva-se que os alunos percebam que a protagonista do livro é imigrante, assim como os haitianos, e que ambos vieram para o Brasil à procura de melhores condições de vida. Os alunos serão orientados a pesquisar a localização do Haiti no google maps, exibida na figura 6, para que analisem a distância entre esse país e o Brasil. Os alunos também serão estimulados a realizarem uma pesquisa sobre o país para conhecer um pouco da cultura do lugar.

Figura 6



Fonte: <https://www.google.com/maps/dir/Haiti/Brasil/>

É preciso conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro. Esta frase, atribuída a diversos filósofos, ilustra a necessidade de conhecermos a história para compreendermos a realidade que vivemos, e a reportagem sobre a imigração haitiana permite que os alunos façam uma associação com o que já aconteceu, percebendo que a história se repete. A mesma situação narrada pela personagem de Tatiana Belinky se reprisa, agora com povos de um continente diferente, mas em situações semelhantes.

Iniciaremos um debate sobre as diferentes formas de recepção, instigando-os com as perguntas do quadro 6:

Quadro 6 - Análise da reportagem

- A recepção dos dois povos é semelhante? O que muda?
- A sociedade oferece o mesmo tratamento a todos?
- Ao que você associa as diferentes formas de recepção?
- De que forma isso pode impactar na vida dos imigrantes haitianos e de que forma impactou na vida dos imigrantes europeus?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A promoção de uma reflexão acerca das condições vivenciadas pelos personagens da narrativa e pelos atuais imigrantes ocorre na tentativa de que os alunos percebam como o contexto social atravessa a vida de cada um. A reflexão será conduzida para que os alunos possam discutir e refletir qual é o nosso papel diante destas diferenças.

Os alunos serão orientados a iniciarem a leitura da segunda parte do livro, a parte intitulada Brasil - São Paulo, na qual a narradora conta sobre a sua chegada a São Paulo e lembrará da sua vida aqui no Brasil.

Faremos a leitura de um capítulo na sala e posteriormente abrirei espaço para que os alunos comentem suas impressões sobre o livro. Nesse momento pode-se aproveitar para observar o ritmo de leitura dos alunos bem como a compreensão da obra.

VII. Leitura da terceira parte do livro - Finalização da leitura

Dos capítulos 26 em diante, as narrativas tratam dos acontecimentos Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo. É nesta parte que a autora aborda as situações vivenciadas como imigrante. A abordagem é feita sobre as experiências que marcaram a vida dela, como as dificuldades com a cultura de

um país tão diverso, além do clima, que é o oposto daquele que ela estava acostumada.

O leitor poderá aflorar o sentimento de empatia ao assemelhar situações vivenciadas pela personagem com as suas. Essa identificação pode ocorrer tanto com o que viveu a situação da imigração como com aqueles que receberam esses imigrantes.

VIII. Terceiro intervalo - Música: Vida de Imigrante, de Edinho Vila Boas.

Neste terceiro e último intervalo, a proposta é apresentar aos alunos a música “Vida de Imigrante”, de Edinho Vilas Boas e analisá-la coletivamente. A música revela o sentimento do imigrante ao ter que partir em busca de melhores condições e deixar para trás suas histórias e suas memórias.

A escolha desta música ocorre para que o aluno perceba as questões das dores que são ocasionadas nesses processos de imigração e o autor destaca a saudade como um desses motivos e isso estabelece uma relação com os textos trabalhados anteriormente.

Vida de Imigrante, de Edinho Vilas Boas

Ah, quem ousou partir tão cedo?
Quem partiu o véu do medo?
Quem souou por um emprego?
Quem chorou e quis voltar

Quem desafiou a vida?
Quem sofreu na despedida?
Quem chegou, "Cabeça erguida"?
Quem vazou pra outro lugar?

Ah, quem na vida de imigrante, fez amigos importantes?
Quem trocou o sofrimento pela sina de ajudar?
Foi Zezé com alegria, foi qualquer pessoa linda

Entendendo que essa vida não demora acabar

A saudade, o sonho, a mala feita
E a vontade tão louca de voltar
De cruzar esse imenso oceano
Reencontrar sua terra seu lugar

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/edinho-vilas-boas/vida-de-imigrante.html>

Figura 7



Fonte: <https://www.facebook.com/edinhovilasboas>

Espera-se que os alunos estabeleçam relação com os trechos em que Tatiana conta os motivos que a fizeram sair da sua terra de origem, deixando seus parentes e sua história para trás. Para tanto, serão feitas as provocações disponíveis no quadro 7:

Quadro 7 - Análise da canção

- De quais lugares você acha que os imigrantes citados na música vieram? Por quê?
- O que pode tê-los levado a saírem do seu lugar?
- Em que isso se assemelha ou se diferencia com os motivos narrados pela personagem do livro?
- De acordo com o que sugere a letra da música, como a imigração afeta o imigrante?
- A partir das narrativas de Tatiana Belinky, de que forma a autora revela que a partida da sua terra natal a afetou?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Anseia-se que os alunos percebam que o Brasil é um país composto por vários povos, portanto, multicultural.

IX. Socialização da leitura

Com a leitura do livro já concluída, os alunos serão estimulados a manifestar opiniões sobre a conclusão da obra, em seguida serão propostas atividades de interpretação que têm como objetivo principal a externalização da leitura.

Os alunos serão incentivados a produzir cartazes ou maquetes, nos quais eles deverão exibir a parte do livro que julgarem mais significativa. A atividade poderá ser feita em pequenos grupos e apresentada na sala a fim de materializar a interpretação como ato de construção de sentido. Após as apresentações, os trabalhos deverão ser expostos para toda a comunidade escolar em um momento oportuno.

6.2 SEGUNDA ETAPA: ENTREVISTA

O propósito desta etapa da ação didática é propiciar momentos de (re) conhecimento da própria história dos estudantes, além da história do lugar onde nasceram, cresceram e vivem. Esta pesquisa ocorrerá por meio de entrevistas com pessoas que os auxiliem na constituição das memórias coletivas de modo a ampliar a noção de contextualização de determinados eventos, oportunizar a pesquisa de registros históricos e investigar de que forma esses acontecimentos possam ter influenciado na vida deles.

- I. Entrevistas com os familiares
- II. Linha do tempo
- III. Pesquisa histórica

I. Entrevistas

Os alunos serão orientados para que se organizem individualmente para conversar com familiares ou pessoas do seu convívio social que possam contar-lhes a história do seu nascimento e da sua infância, lembranças das quais eles não podem se recordar por causa da idade e que são construídas a partir da visão do outro.

Para auxiliá-los durante a entrevista, serão sugeridas as perguntas dispostas no quadro 8.

Quadro 8 - Roteiro da entrevista

- Como foi o dia em que eu nasci?
- Como era o meu comportamento quando eu era pequeno? Conte-me alguma traquinagem que você se lembre.
- Do que eu mais gostava de brincar? Com quem?
- Há algum episódio triste ocorrido na minha infância que você possa me contar?

- Como eram as comemorações do meu aniversário?
- Como foi a minha adaptação na escola?
- Como eram as reuniões de família?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Vale ressaltar que as questões disponibilizadas tratam-se de um roteiro aberto, que pode ser utilizado e modificado pelo entrevistador de acordo com o andamento da entrevista.

É importante conscientizar os alunos sobre a importância do registro; orientá-los para que anotem as informações e reflexões no diário de leitura.

Será disponibilizado um roteiro de perguntas para auxiliar os alunos no registro após a entrevista.

Quadro 9 - Roteiro pós entrevista

- Como se organizou para realizar a entrevista e com quem conversou?
- Ficou surpreso em conhecer as histórias da sua vida?
- O que ficou sabendo da sua história que ainda não sabia?
- O que sentiu ao ouvir a pessoa entrevistada?
- Quais as principais mudanças que ocorreram em seu entorno?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Situando a prática da memória nesta atividade, recorreremos ao conceito da construção social da memória que evidencia como a memória individual é inseparável da memória coletiva. De acordo com Bakhtin (1997), uma parte considerável da nossa biografia só nos é conhecida através do que os outros nos contam e esses elementos são necessários à reconstituição de uma imagem global da nossa vida. São as narrativas dos outros, sobre a nossa vida que dão completude ao seu conteúdo, assegurando-lhe a unidade biográfica.

Neste sentido a atividade de entrevistar alguém da família ou de convívio mais íntimo, para narrar a história do aluno abarca o conceito exposto e aproxima o indivíduo de uma reflexão sobre a história de si, e ainda uma

conscientização de como a sua história individual é inseparável do coletivo.

Halbwachs (1990) concebe a dimensão da memória como um fenômeno eminentemente coletivo que ultrapassa o plano individual. A partir desta atividade o aluno pode se conscientizar sobre fazer parte de um grupo em que as memórias são lembranças de momentos vivenciados dentro de um grupo social. As vivências preservadas nas nossas memórias constituem a nossa identidade. Ao acessar as suas memórias, que podem também ter sido preservadas por alguém do seu grupo social, o aluno passa a conhecer melhor a si mesmo, se entendendo como sujeito e conseqüentemente reconhecendo o lugar que ocupa na sociedade. É conhecendo a sociedade de forma profunda que poderemos modificá-la para ser um lugar bom para todos.

De acordo com Freire, toda a transição de uma sociedade implica um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. “Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (1993, p. 33). Esse pensamento reflete sobre a necessidade de conhecer a sua história e a dos seus antecedentes como fator relevante na continuação da história de vida de cada um, na constituição de expectativas e objetivos para um futuro pautado na consciência de saber o lugar que ocupa.

II. Linha do tempo

Nesta etapa, os envolvidos serão orientados a reunir fotos antigas de momentos marcantes e significativos para cada um. Na impossibilidade de acesso a essas fotos, pode ser sugerido que eles ilustrem esses momentos. A proposta é a elaboração de uma apresentação cronológica com inserção de legendas nas imagens. Os alunos poderão colocar fotos/imagens deles desde quando eram bebês identificando o lugar onde estavam; registrar a fase em que começaram a andar; a falar; a ir para a escola; passeios e festas memoráveis,

nomeando as pessoas com quem estavam nesses momentos. Inserir fotos/imagens da escola, da igreja, dos círculos sociais dos quais fizeram parte. A apresentação poderá ser feita utilizando recursos tecnológicos com inserção de músicas ao fundo e efeitos para deixar a apresentação mais dinâmica.

Essa atividade complementa a atividade citada acima, de promover a reconstrução da memória social e instigar os alunos a refletirem sobre as suas vivências dentro de determinados grupos.

III. Pesquisa histórica

Os alunos serão instruídos a realizar uma pesquisa sobre o dia, mês e/ou ano do seu nascimento. Com esta atividade espera-se que eles identifiquem o que estava acontecendo na sociedade no período em que eles nasceram e se conscientizem de que forma esses acontecimentos atravessam a sua história. Eles poderão pesquisar o que estava acontecendo na sua cidade, estado, país ou até mesmo um acontecimento mundial que tenha sido marcante para a memória nacional.

Para desenvolver esta atividade pode ser organizada uma visita ao arquivo histórico da cidade, além de pesquisas na internet. Os resultados da pesquisa poderão ser completados com a contextualização de conversas feitas com os familiares.

6.3 TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO TEXTUAL

Para produzir um texto, entre outros aspectos, é preciso ter o que dizer, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, considerar o papel do interlocutor, elaboração de estratégias para alcançar o objetivo da interação e principalmente que o locutor se constitua como sujeito que diz o que diz para quem diz (GERALDI, 2010).

Escrever um texto de memórias implica explorar o conhecimento da

própria história, as lembranças, sensações e sentimentos, e organizá-los lançando mão dos recursos linguísticos que melhor traduzam o seu projeto de dizer. Bosi (1994) diz que memória é trabalho e mais do que apenas ser lembrada, ela precisa ser reconstruída. Nesse processo de refazer o vivido, o aluno/autor precisa reunir e integrar as lembranças em uma narrativa conexa e coerente (RICOEUR, 1983 *apud* SILVA, 2005).

Para que uma lembrança reapareça à consciência, é preciso com efeito que ela desça das alturas da memória pura até o ponto preciso onde se realiza a ação. Em outras palavras, é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida (BERGSON, 1999, p.179).

Para se materializar uma lembrança é preciso que ela saia da memória e ocupe o terreno da consciência. As narrativas, que têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, são contadas da forma como são lembradas no presente. Bakhtin (1997) diz que as lembranças são reconstituídas a partir de um posicionamento ético e o tratamento dado a essas recordações constitui a atividade estética.

Nesta perspectiva entendemos a importância de oportunizar aos alunos momentos significativos de escrita. Geraldi (2010) diz que a escola precisa oferecer propostas de práticas de linguagem alternativas, onde os sujeitos encontrem espaços organizados e produtivos para contar as suas histórias e para vê-las se tornarem cada vez mais significativas para eles e para os outros. Desta forma, objetiva-se com esta etapa da proposta didática oportunizar a escrita sobre os momentos marcantes nas histórias de vida dos envolvidos, ampliando assim seus conhecimentos de linguagem e suas possibilidades de participação social, a partir do gênero Memórias.

Bakhtin (2016) diz que em cada texto existe uma série de elementos que podem ser chamados de técnicos, portanto por trás de cada texto está o sistema da linguagem. Ao mesmo tempo, cada texto é individual, único e singular. Só conseguimos dizer a nossa história por meio do texto, lançando mão deste conjunto linguístico. “O escritor é aquele que sabe trabalhar na língua estando

fora dela, aquele que tem o dom de falar indireto. Expressar a si mesmo significa fazer de si objeto para o outro e para si mesmo” (BAKHTIN, 2016, p.82). Assim, entendemos que para falar de si o aluno precisará utilizar os recursos linguísticos ao seu alcance, dizendo o que ele quer dizer através do texto.

Na produção textual como uma prática social, o professor assume o papel de mediador do texto e o aluno assume a sua autoria. Cabe, portanto, acrescentar à etapa da produção escrita o processo de reescrita do texto. A reescrita possibilita ao sujeito a realização de uma reflexão acerca do texto construído por ele, além da interpretação e (re) significação, a partir dos apontamentos do professor para orientá-lo na melhor forma de dizer o que ele pretende dizer.

Visando contemplar o que foi citado acima, a organização desta última etapa da proposta didática se dará da seguinte forma:

Estratégias:

- I. Produção inicial do texto
- II. Releitura do primeiro capítulo do livro *Transplante de menina*
- III. Trabalho com os recursos de linguagem
- IV. Correção com bilhetes orientadores ou face a face, sugerindo as melhorias que possam ser feitas no texto
- V. Reescrita do texto de memórias

I. Produção inicial do texto

Nesse primeiro momento os estudantes farão a produção inicial do texto de memórias, no qual contarão um episódio marcante da sua história, amparando-se nas suas memórias e na entrevista, atividade da etapa anterior, na qual eles investigaram e rememoraram as suas histórias. De acordo com Maciel (2007), lembrar é uma das maneiras de garantir a sobrevivência do passado. Dessa forma entendemos que no ato de rememorar para escrever a

lembrança de uma existência ocorre uma aproximação entre o vivido e o presente.

Para materializar as lembranças utilizamos a linguagem que age como um instrumento socializador da memória. É por meio da linguagem e de seus recursos que se pode unificar e aproximar no mesmo espaço e tempo, a lembrança do passado com o presente. A linguagem atua como mediadora entre a memória e a sua exposição (MACIEL, 2007). Ao utilizar a escrita para expor a sua memória, o aluno materializa e registra a sua lembrança através do uso reflexivo da linguagem. É através do texto que se pode encadear os acontecimentos de forma coerente. Ao fazer uso da escrita o aluno/escritor poderá organizar os pensamentos de forma que possam fazer sentido, escolhendo o que e como narrar.

A partir desta primeira escrita o professor poderá observar o que os alunos já sabem sobre o gênero Memórias e delinear as próximas abordagens de acordo com as necessidades dos alunos.

II. Releitura do primeiro capítulo do livro *Transplante de menina*

Retomaremos a leitura do primeiro capítulo do livro *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky. A retomada ao livro nesse momento é importante para o aluno verificar como foi composto esse livro memorialístico. Na sequência será proposto que os alunos reflitam e respondam as questões do quadro 10:

Quadro 10 - Análise do primeiro capítulo do livro

- Quem eram os personagens?
- Quem narra a história?
- Qual é o fato que está sendo lembrado no trecho?
- O que ela sentiu no momento do acontecimento narrado?
- Como acha que ela se sente ao relembrar o vivido?
- O que você sentiu?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As reflexões serão compartilhadas e discutidas com a turma para que dessa forma as impressões e interpretações sejam complementadas pelo grupo. Anseia-se que os alunos percebam que o texto se trata de uma evocação de algo vivenciado por quem está contando. As memórias narradas revelam quem é a autora, os seus sentimentos no momento em que vivenciou o que está sendo narrado e os sentimentos vivenciados no momento em que ela faz a narração.

III. Trabalho com os recursos de linguagem

O intuito da atividade descrita acima é que os alunos percebam que o gênero contempla vivências do passado do narrador que foram marcantes para ele. Para narrar as próprias lembranças, a autora faz uso do foco narrativo em primeira pessoa que implica contar a história dela considerando unicamente o seu ponto de vista.

Com o intuito de conscientizar os alunos sobre os usos destes recursos linguísticos, pode-se mostrar a eles que o uso dos verbos para narrar as memórias estão predominantemente no pretérito perfeito e imperfeito, no modo indicativo, sendo que podem aparecer também no modo subjuntivo, e essa escolha implica diretamente no sentido do texto.

A linguagem do texto memorialístico, por pertencer à esfera narrativa, é organizada de forma subjetiva e pode fazer uso das figuras de linguagem para provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características, enfatizar algum acontecimento específico. Outra característica do gênero é a descrição detalhada do lugar, das pessoas, do momento recordado, a fim de aproximar o leitor da experiência relatada pelo autor.

A produção textual utilizando esses recursos expressivos atribui valor estético ao texto, inserindo-o no campo literário, e possibilita que esta experiência seja estendida aos receptores do texto.

Para o trabalho sobre as características citadas contemplarei duas

atividades: a primeira referente às figuras de linguagem e, a segunda, à descrição.

Será selecionado o trecho disponível no anexo 2, que contém algumas figuras de linguagem mais comuns no gênero trabalhado, para explicar a ocorrência do sentido figurado bem como o propósito do seu uso.

No trecho em questão a autora faz uso de diversas figuras de linguagem a fim de utilizar o recurso linguístico de forma elaborada, para contribuir na interpretação do leitor de forma mais abrangente. Pedirei para que os alunos tentem imaginar a temperatura citada pela autora e observem a comparação que ela faz com um freezer. Questionarei se eles conseguiriam se adaptar facilmente num lugar deste, tão diferente do Brasil. O questionamento se justifica para que os alunos desempenhem o sentimento de empatia, que provavelmente os auxiliará na compreensão das dificuldades encontradas pela autora ao mudar para um país com um clima tão diferente. É importante destacar que esses sentimentos somente serão possibilitados se a intenção do autor chegar até o leitor, e isso somente é possível através da construção da linguagem.

Os alunos serão conduzidos a refletir sobre a comparação, disponível também no anexo 2, feita com o passarinho, através da pergunta: O que a autora pretendeu ao realizar esta comparação?

Espera-se que os alunos compreendam que as comparações utilizadas direcionam o leitor a interpretação pretendida pelo autor. Através da construção do texto, utilizando os recursos linguísticos específicos, o narrador possibilita uma interpretação mais ampla da obra.

Para que os alunos observem o aspecto descritivo do local citado pela autora, pode-se conduzi-los a analisar como descreve detalhadamente a temperatura extremamente fria do lugar. A autora apresenta costumes relacionados ao clima a fim de que o leitor construa a imagem em sua interpretação.

A fim de propor uma reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados referente a oportunizar ao leitor uma compreensão mais abrangente do que se diz, pode-se solicitar que os alunos retomem o texto que escreveram e reflitam

sobre a construção narrativa. É interessante que eles observem se fizeram uso de recursos figurativos em seus textos e de que modo o fizeram.

IV. Correção com bilhetes orientadores, sugerindo as melhorias que possam ser feitas no texto

Esta atividade é voltada para o professor que assumirá o papel de mediador do texto. No processo de correção adicionarei comentários ao longo do texto e no final um bilhete orientador que norteie o aluno na escrita da sua última versão. É importante que o bilhete comece apontando os pontos positivos da escrita para que o autor se sinta confiante e não assimile a correção como forma de apontar as inadequações, mas sim como contribuições para aprimoramento do seu projeto de dizer.

Nesse processo de correção do texto verificar os pontos disponíveis no anexo 11:

Quadro 11 - Roteiro para correção do texto

- O texto remete a uma vivência do passado?
- O texto apresenta sentimentos e sensações?
- Há a presença de outras pessoas bem como a relação do personagem com elas na vivência narrada?
- Há descrição do lugar?
- O texto apresenta alguma relação do fato vivenciado com algum acontecimento histórico?
- A lembrança está organizada de forma conexa e coesa?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

V. Escrita final do texto de memórias

Esta atividade enfoca a escrita final do texto. Após o intermédio do

professor, os alunos serão incentivados a refletir sobre as sugestões feitas e escrever a última versão do texto.

6.4 QUARTA ETAPA: DIVULGAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Ao finalizar as atividades, é interessante que as produções dos alunos sejam compartilhadas com a comunidade escolar em um evento que promova a interação dos envolvidos. Desta forma, é necessário que durante todo o percurso do desenvolvimento das atividades o professor faça registros de todo o processo a fim de partilhar, junto às produções textuais, o trabalho realizado. Esses registros são importantes ainda para oportunizar reflexões sobre a própria prática a partir das ações desenvolvidas e dos resultados adquiridos.

A pretensão é aproveitar um momento, como o dia da família na escola, para promover a exposição das produções dos alunos que contemplam o trabalho de socialização da leitura do livro *Transplante de menina*, a linha do tempo na qual foram utilizadas as fotos/ilustrações dos momentos significativos da vida do aluno e os textos memorialísticos, com uma possível apresentação de leitura dessas produções.

Estratégias:

- I. Exposição das produções sobre a interpretação do livro literário.
- II. Exposição de fotos e/ou ilustrações.
- III. Apresentação dos textos de memórias produzidos pelos alunos.

Disponibilizamos a seguir o detalhamento das estratégias citadas.

I. Exposição das produções sobre a interpretação do livro literário

Conforme sugerido ao final da primeira etapa desta proposta, após a conclusão da leitura e desenvolvimento de atividades interpretativas sobre a obra literária *Transplante de menina*, o material produzido, que consiste em cartazes ou maquetes, poderá ser exposto juntamente com as próximas atividades citadas.

II. Exposição de fotos e/ou ilustrações

Para este momento, visando compartilhar os momentos vivenciados dentro do grupo social de cada aluno, será organizada a exposição de um mural que contenha as fotos e/ou ilustrações dos alunos, referente a atividade desenvolvida na segunda etapa desta proposta, nomeada como linha do tempo.

III. Apresentação dos textos de memórias produzidos pelos alunos

Visando o compartilhamento dos textos de memórias produzidos pelos alunos na terceira e última etapa desta proposta, sugerimos a produção de uma brochura reunindo as produções de todos os alunos. O material poderá ser exposto no evento e posteriormente disponibilizado na biblioteca da escola.

6.5 ORGANIZAÇÃO DA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão em relação a proposta das atividades sugeridas, segue a organização da proposição didática sistematizada em quadros explicativos:

Primeira etapa - Leitura do livro de Memórias.

Quadro 12 – Motivação para a leitura do livro literário

| | |
|-------------|---|
| FASE | I. Motivação para a leitura do livro literário |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Proporcionar momentos de reflexão sobre o lugar onde vivem/ viviam; ● Resgatar nas memórias experiências boas e/ou ruins relacionadas ao lugar; ● Promover debates que fomentem uma reflexão crítica perante a sociedade na qual está inserido. |
| ESTRATÉGIAS | <ul style="list-style-type: none"> - Conversas a partir de questões pré formuladas; - Registro das percepções e conclusões no diário de leitura. |
| DURAÇÃO | 2 h/aula |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 13 – Leitura da primeira parte do livro literário

| | |
|-------------|--|
| FASE | II. Leitura do livro literário |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Analisar a capa do livro; ● Inferir o tema da história; ● Iniciar a leitura dos primeiros capítulos; ● Refletir sobre a formação étnica do país; ● Refletir sobre o texto lido e relacioná-lo com suas experiências. |
| ESTRATÉGIAS | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da capa do livro projetada; - Leitura compartilhada dos capítulos 1 e 2. - Registro das percepções e conclusões no diário de leitura; - Leitura individual dos capítulos 3 ao 13. |
| DURAÇÃO | 2 h/aula |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 14 – Leitura do poema

| | |
|-------------|---|
| FASE | III. Primeiro intervalo |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisar sobre o lugar citado no livro literário; ● Apresentar um poema abordando o mesmo tema; |
| ESTRATÉGIAS | <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa na internet para conhecer o lugar, clima e um pouco da cultura do lugar citado nos primeiros capítulos do livro; - Leitura do poema: Canção do exílio, de Gonçalves Dias; - Reflexão sobre o conteúdo do poema relacionando-o com os capítulos lidos do livro; - Registro das percepções e conclusões no diário de leitura. |
| DURAÇÃO | 2 h/aula |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 15 – Leitura da reportagem

| | |
|-------------|---|
| FASE | IV. Segundo intervalo |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Continuar a leitura do livro literário; ● Fomentar uma discussão sobre a imigração; ● Estimular um olhar crítico acerca do tratamento direcionado aos imigrantes. |
| ESTRATÉGIAS | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura individual dos capítulos 14 ao 25; - Apresentação de uma reportagem sobre imigração; - Debate sobre as diferentes formas de recepção dos imigrantes, comparando o livro com a reportagem; - Registro das percepções e conclusões no diário de leitura. |
| DURAÇÃO | 2 h/aula |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 16 – Leitura da canção

| | |
|-------------|--|
| FASE | V. Terceiro intervalo |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Continuar a leitura do livro literário; ● Fomentar uma discussão sobre as causas que motivam a imigração; ● Estimular o sentimento de empatia. |
| ESTRATÉGIAS | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura individual dos capítulos 26 ao 40; - Apresentação de uma canção sobre imigração; - Reflexão sobre as motivações que levam as pessoas a migrarem; - Registro das percepções e conclusões no diário de leitura. |
| DURAÇÃO | 1 h/aula |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 17 – Finalização da leitura do livro

| | |
|-------------|--|
| FASE | VI. Finalização da leitura do livro |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Concluir a leitura do livro literário; ● Manifestar opinião sobre a obra; ● Materializar a interpretação da obra literária. |
| ESTRATÉGIAS | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura individual dos últimos capítulos do livro; - Discussão sobre as interpretações, opiniões e conclusões da obra literária; - Produção de cartazes, maquetes, ilustrações sobre a obra literária. |
| DURAÇÃO | 4 h/aula |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Segunda etapa - Entrevista

Quadro 18 – Investigação das memórias coletivas

| | |
|-------------|--|
| FASE | VII. Entrevista |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Propiciar momentos de (re) conhecimento da própria história; ● Ampliar a noção de contextualização de determinados eventos; ● Oportunizar a pesquisa de registros históricos. |
| ESTRATÉGIAS | <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista com pessoas que os auxiliem na constituição das memórias coletivas; - Construção de uma linha do tempo com os fatos mais marcantes da sua história; - Visita ao arquivo histórico e pesquisa na internet. |
| DURAÇÃO | 6 h/aula |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Terceira etapa - Produção textual

Quadro 19 – Produção das narrativas memorialísticas

| | |
|-------------|---|
| FASE | VIII. Produção textual |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Oportunizar momentos significativos de escrita; ● Ampliar o conhecimento linguístico; ● Narrar a sua história; ● Assumir a autoria do texto. |
| ESTRATÉGIAS | <ul style="list-style-type: none"> - Produção inicial do texto. - Apresentação de outro texto pertencente ao mesmo gênero. - Abordagem das características do gênero. - Trabalho com os recursos linguísticos aplicados. - Correção com bilhetes orientadores ou face a face, sugerindo as melhorias que possam ser feitas no texto. |

| | |
|---------|-----------------------------------|
| | - Reescrita do texto de memórias. |
| DURAÇÃO | 8 h/aula |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quarta etapa - Divulgação das produções textuais

Quadro 20 – Divulgação das atividades

| | |
|-------------|--|
| FASE | VIII. Exposição dos trabalhos |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Socializar a interpretação do livro de literatura; ● Compartilhar os momentos vivenciados dentro do grupo social de cada aluno; ● Compartilhar as narrativas memorialística dos alunos com os familiares e comunidade escolar. |
| ESTRATÉGIAS | <ul style="list-style-type: none"> - Exposição das produções sobre a interpretação do livro literário. - Exposição de fotos e/ou ilustrações. - Apresentação dos textos de memórias produzidos pelos alunos. |
| DURAÇÃO | 2 h/aula |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incômodo em não ter clareza sobre a função do ensino de língua portuguesa na educação básica sempre foi latente na minha prática pedagógica. Ao ingressar na docência e ministrar a língua materna, eu busquei colocar em prática o aprendizado da graduação. Mas, para minha surpresa, e um pouco de desespero, a prática em sala de aula era bastante diferente da teoria. Foi, então, que eu me dei conta de que precisaria me adequar. Busquei referências nos meus antigos professores, desde a educação básica até a graduação e fui tentando, entre erros e acertos, encontrar a minha metodologia. Percebi que, quando entramos na graduação, temos contato com teorias e, geralmente, só depois de formados é que temos um contato efetivo com a prática. Dessa forma, teoria e prática não se sintonizam e acabamos, por muitas vezes, cheios de questionamentos e com grandes dificuldades em sanar nossas dúvidas.

Foram justamente essas dúvidas que me fizeram buscar diversas formações continuadas. No entanto, essas não foram suficientes. Foi o PROFLETRAS que me permitiu analisar com muito mais clareza a função do ensino de língua materna na educação básica. O mestrado profissional é imprescindível no que tange à possibilidade de aliar teoria e prática e isso foi fundamental para eu repensar a minha prática docente. A partir das discussões promovidas pelo curso pude analisar, avaliar e refletir criticamente a minha prática, bem como todo o contexto escolar.

Já, durante o processo de escrita deste trabalho, me inseri no papel de pesquisadora e isso me permitiu vivenciar uma experiência repleta de aprendizados. Desde o início da escrita precisei compreender as implicações que essa função acarretava e assumir o comprometimento com tal função. O processo foi árduo e o advento da pandemia tornou tudo ainda mais difícil, justamente pelo distanciamento e inaccessibilidade a diversos materiais de pesquisa. Porém, tive a internet como grande aliada, o que possibilitou a

continuidade do trabalho, encurtando a distância e acessando algumas obras, ainda que fragmentadas, disponibilizadas na rede.

O tema do trabalho apresentado nesta dissertação foi motivado pela observação da comunidade escolar na qual ocupo a função de docente. Ao analisar o comportamento dos alunos, percebi que muitas atitudes contrariavam os princípios de respeito e de tolerância. Diante disso considerei de grande relevância desenvolver uma pesquisa em torno das contribuições do papel da memória na formação humanizadora do sujeito, desenvolvido a partir de uma experiência dialógica com o texto literário, além da prática de escrita das narrativas memorialísticas.

Visando oferecer uma prática significativa com a literatura e um posicionamento crítico perante a organização social formada, a opção pelo tema memória como mote deste trabalho, surgiu diante da necessidade de conscientizar os alunos acerca do lugar que ocupamos na sociedade e promover debates que os levassem a se enxergarem como sujeitos portadores de histórias dignas de serem narradas.

O trabalho organizou-se em torno do questionamento: como o trabalho com a narrativa memorialística poderia contribuir para uma formação humanizadora nos alunos inseridos numa comunidade de pluralidade étnica e cultural? Para tanto, as atividades foram desenvolvidas visando atingir o objetivo principal que foi promover o contato dos estudantes com a narrativa de memórias a fim de gerar reflexão sobre sua linguagem e sua relação com o mundo de forma crítica.

As bases teóricas deste trabalho fundamentaram as práticas de memória conceitualizada no âmbito das ciências sociais. Para tanto, foram apresentadas as questões referentes à memória, que trouxeram elucidções sobre a formação desta e sua relação no âmbito social. A partir das contribuições de Bosi (1994), Pollak (1989 - 1992) e principalmente Halbwachs (1990), o trabalho expôs a forma como a memória coletiva implica na formação do sujeito e como o modo que a sociedade está organizada é determinante nas condições de vida de cada um, deixando evidente que o que se preserva e o

que se lembra está relacionado também a fatores externos. Foram apresentadas ainda as contribuições de Bakhtin relacionadas à memória do sujeito, que apresenta a importância do outro na construção da unidade do indivíduo, e à memória do objeto que está implicada também na preservação de características do passado em objetos atuais.

Na etapa da metodologia foi proposta uma reflexão acerca da narrativa memorialística no âmbito da literatura e abordou a sua contribuição no processo de humanização do sujeito a partir dos conceitos defendidos por Candido (2017) e Cosson (2019) que consiste em perceber o texto literário como uma ferramenta importante de transformação social. O trabalho em torno do texto memorialístico oferece a oportunidade de os alunos terem contato com diferentes realidades e, desta forma, alargarem a sua visão de mundo, além de ampliarem o seu desenvolvimento como leitores.

Mais do que pontuar os aspectos teórico-metodológicos, busquei apresentar um conjunto de estratégias didáticas que pudessem contribuir com os professores de língua portuguesa nesse processo de formação do leitor literário em uma perspectiva humanizadora.

A escolha dos textos para o desenvolvimento do trabalho se deu especialmente pela temática abordada. A obra literária *Transplante de menina*, da autora Tatiana Belinky, em torno da qual o trabalho foi pensado, traz as narrativas memorialística de uma imigrante que saiu, juntamente com a sua família, do seu lugar de origem para tentar a vida em um outro país. As aproximações com as questões apresentadas no texto possibilitam o afloramento do sentimento de empatia pela personagem, trazendo à tona reflexões acerca das diferentes condições apresentadas a partir da obra literária.

A opção por um projeto de pesquisa-ação ocorreu principalmente por este tipo de pesquisa, ancorado em Thiollent (2011), propor uma melhoria da própria prática a partir de um processo de investigação desta.

Vale ressaltar que, devido à pandemia ocasionada pela propagação do vírus da Covid 19, nos últimos dois anos, a educação de todo o Brasil foi bastante afetada. No município de Jaraguá do Sul, as aulas aconteceram

exclusivamente de forma remota, no ano de 2020 e no ano seguinte alternou-se no modelo remoto, híbrido e presencial, o que impossibilitou a aplicação da pesquisa-ação. Diante desta impossibilidade, o trabalho apresentado organizou-se em torno de uma proposta de elaboração didática, amparada em Halté (2008), que considera a importância e relevância da tríade: saber, o professor e aluno no processo didático apresentada neste trabalho e que, portanto, ainda será aplicada.

A efetivação deste trabalho é importante para que, além de mensurar os resultados das atividades elaboradas e verificar a contemplação do objetivo proposto, apresentarmos uma contribuição para outros professores de língua portuguesa no que tange à formação da leitura literária voltada para a prática social.

Tendo em vista que a questão da imigração vem se tornando ainda mais recorrente do que no início deste projeto, entendo como ainda mais relevante promover reflexões acerca da questão tema deste trabalho. A aplicação desta elaboração didática é uma forma de contribuir em prol de um ensino mais reflexivo, inclusivo e empático, primordial no que se refere à legitimação e à valorização da história de vida de cada indivíduo que compõe esta sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. Chicletes eu misturo com bananas? Acerca da relação entre teoria e pesquisa em memória social. In: Dodebei, Vera; Gondar, Josaida. (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005, p. 27-42.

AMORIM, Marília. **Memória do objeto** – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009.

ARAGÃO, M. L. **Memórias Literárias na Modernidade**. In: Revista 003. Jan/Jun. 1992. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/11423/6898>> Acesso em: 29 de agosto de 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 2.ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. Nietzsche e a genealogia da memória social. In: Dodebei, Vera; Gondar, Josaida. (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005, p. 55-71.

BELINKY, Tatiana. **Transplante de menina**. São Paulo: Uno Educação, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do**

óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CAMARGO Junior, Ivo Di. **A memória do futuro em tela: diálogos entre o cinema e Bakhtin**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: *Vários Escritos*. Duas Cidades/Ouro sobre azul. São Paulo, Rio de Janeiro, 4.^a ed., 2017.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni, São Paulo: Editora Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. **As contribuições de Alesksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno**. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. L. (Org.). *Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013. p. 49-74.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Faga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, Mercado de Letras; ALB, 1996.

GONDAR, Jô. Quatro Proposições sobre Memória Social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. **O que é memória social**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon

Schaffter. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HALTÉ. Jean-François. **O espaço didático e a transposição**. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. Fórum Linguístico, 5(2): 117- 139, Florianópolis, jul.dez, 2008.

JAUSS, H. R. **História da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. De Rousseau à internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. Linha D'Água, n. 18, p. 61-80, 2005.

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACIEL, Sheila Dias; MEDEIROS, Ana Vera Raposo de. **A configuração das memórias em São Bernardo e memórias do cárcere**. IN: SIGNÓTICA, v. 19, n. 1, p. 15-31, jan./jun. 2007.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. IN: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em 14/02/2021.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. IN: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em 16/02/2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/ Dermeval Saviani**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista brasileira de educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abril 2007.

SILVA, Maria Luísa Portocarrero. **Hermenêutica Filosófica: metodologia e conteúdos**. IN: Horizontes da Hermenêutica em Paul Ricoeur, 2005. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/36704/1/EBook%20-%20Hermen%C3%AAutica%20Filos%C3%B3fica.pdf>. Acesso em 28/03/2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZILBERMAN, R. (Org.). **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

APÊNDICE

APÊNDICE A - BIOGRAFIA DE TATIANA BELINKY

Tatiana Belinky

Escritora brasileira

Por Dilva Frazão
Biblioteconomista e professora

Tatiana Belinky (1919-2013) foi uma escritora de literatura infanto-juvenil, roteirista e tradutora de grandes obras russas e a responsável pela primeira adaptação para a televisão de O Sítio do Pica-pau Amarelo.

Tatiana Belinky nasceu em São Petersburgo, na Rússia, no dia 18 de março de 1919. Com pouco mais de um ano, seus pais resolveram voltar para Riga, capital da Letônia, terra natal da família.

Desde pequena assistia a peças infantis com os pais. No seu aniversário de quatro anos apresentou um monólogo em que fazia o papel de uma mosca.

Fugindo da guerra civil na então União Soviética, sua família – ela, os dois irmãos e os pais - vieram para o Brasil em setembro de 1929, fixando residência em São Paulo.

Durante a infância Tatiana aprendeu a falar letão, russo, alemão e iídiche. Depois aprendeu inglês e português.

Tatiana estudou no colégio Presbiteriano Mackenzie. Nessa época já brincava de teatro com os irmãos Gilberta e Paulo Autran.

Com 18 anos concluiu o curso comercial. Naturalizada brasileira, começou a trabalhar como secretária bilíngue e taquígrafa.

Em 1939, ingressou no curso de Filosofia da Faculdade São Bento, porém não concluiu o curso. Em 1940 casou-se com o médico e educador Júlio Gouveia (1914-1988). O casal teve dois filhos, André e Ricardo.

Com a morte do pai, Tatiana assumiu os negócios da família trabalhando como representante de produtos de celulose em fábricas de papel.

Escritora

Durante sete anos, de 1972 a 1979, passou a escrever para colunas semanais sobre teatro e literatura infantil para vários jornais de São Paulo, entre eles, a Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo e O Jornal da Tarde.

Em 1984, publicou “Teatro da Juventude”, que reúne suas adaptações para o teatro. Em 1985 publicou suas primeiras obras autorais “A Operação Tio Onofre” e “Medroso! Medroso!”.

Em 1989, Tatiana Belinky escreveu o livro autobiográfico “Transplante de Menina: da Rua dos Navios à Rua Jaguaribe”.

Tatiana Belinky é autora de mais de 250 títulos de literatura infanto-juvenil. Traduziu grandes autores russos, como Anton Tchekhov e Leon Tolstoi.

Prêmios

Tatiana Belinky recebeu importantes prêmios, entre eles, o Prêmio Jabuti, em 1994, com o livro "A Saga de Siegfried" e o Prêmio Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil, 2003, categoria poesia, com o livro "Um Caldeirão de Poemas".

Em 2007 foi lançado o livro "Tatiana Belinky... E Quem Quiser Que Conte Outra", publicado na Série Perfil da Coleção Aplauso, escrito por Sérgio Roveri e editado pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, onde ele relata o percurso profissional de Tatiana.

Em 2009 Tatiana Belinky foi eleita para a cadeira n.º 25 a Academia Paulista de Letras.

Tatiana Belinky faleceu em São Paulo, no dia 15 de junho de 2013.

Da vasta obra de Tatiana Belinky destacam-se:

- O Caso dos Bolinhos (1990)
- O Grande Rabanete (1990)
- Saladinha de Queixas (1991)
- Tatu na Casca (1995)
- Sete Contos Russos (1995)
- Dez Saczinhos (1998)
- Coral dos Bichos (2000)
- Um Caldeirão de Poemas, 2 (2003)
- A Operação do Tio Onofre (2008)
- O Espirro do Vulcão (2011)
- O Espelho (2012)

Fonte: https://www.ebiografia.com/tatiana_belinky/

ANEXOS

ANEXO 1 - A IMIGRAÇÃO HAITIANA NO BRASIL

A imigração haitiana no Brasil iniciou-se em 2010, após um terremoto devastar o país, fazendo milhares de haitianos buscar refúgio no Brasil.

A imigração haitiana no Brasil é resultado da instabilidade política e econômica vivida no Haiti. Comumente o país é noticiado por causa de conflitos políticos, crises econômicas e catástrofes naturais. Em 2010, o território haitiano sofreu um intenso abalo sísmico, cujo epicentro estava próximo da capital do país, Porto Príncipe. Esse terremoto devastou o país. A Cruz Vermelha estima que cerca de três milhões de habitantes sofreram com as consequências dessa catástrofe. Mais de 300.000 pessoas morreram, conforme a revisão feita e apresentada pelo primeiro-ministro haitiano Jean-Max Bellerive em 2011. O Haiti é um país que também sofre com a pobreza, por isso enfrenta dificuldades para se reconstruir a cada novo episódio de devastação.



O terremoto no Haiti em 2010 devastou o país, vitimando milhares de haitianos.*

Por que os haitianos vieram para o Brasil?

Todo esse cenário catastrófico causado pelos desastres naturais que assolaram o Haiti associado a crises políticas e econômicas motivou milhares de haitianos a migrarem para outros países. O Brasil foi um dos principais destinos desse fluxo migratório a partir de 2010. A busca por trabalho foi uma das principais motivações para a vinda dos haitianos para o Brasil.

O Brasil preparava-se para sediar uma Copa do Mundo, que aconteceu em 2014, conseqüentemente, a construção civil estava em ampla ascensão. Os haitianos olhavam para o Brasil com esperança, acreditando que aqui poderiam encontrar boas oportunidades de trabalho e melhoria de vida. Outro fator relevante para a escolha do Brasil como destino foi que a Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti, criada em 2004, foi liderada pelo Brasil, o que estreitou laços entre os dois países.

Como os haitianos chegam ao Brasil?



Crises políticas, econômicas e humanitárias motivaram milhares de haitianos a buscarem refúgios em outros países.**

Os imigrantes chegaram ao Brasil passando por países como Equador, Peru e Bolívia, adentrando o território nacional principalmente por meio da Região Norte, especialmente pelo estado do Acre. A cidade mais afetada pela chegada dos imigrantes foi Brasileia (no Acre).

Em 2010, o número de imigrantes haitianos no Brasil era de 595, saltando

para quase 30.000 no ano de 2014. Segundo dados da Polícia Federal, cerca de 72.000 haitianos entraram em território brasileiro entre os anos de 2010 e 2015. Porém, uma parte deles saiu nesse mesmo período, resultando em aproximadamente 60.000 haitianos que permaneceram.

Inicialmente, os haitianos solicitaram refúgio, mas por não atenderem às solicitações do Comitê Nacional para Refugiados (Conare), muitos pedidos foram recusados. Foi concedido aos imigrantes por meio da Comissão Nacional de Imigração (CNIg) a concessão de moradia por questões humanitárias.

Apesar de entrarem principalmente pelo estado do Acre, a maior parte dos imigrantes dispersou-se por todo o território brasileiro. A maioria dos haitianos fixou-se na Região Sul e Sudeste do país, possivelmente em busca de melhores oportunidades de emprego e boas condições de vida.

Como vivem os haitianos no Brasil?

Segundo dados do Ministério do Trabalho, entre os anos de 2011 e 2012, a participação dos haitianos no mercado de trabalho formal aumentou cerca de 406% e 254% entre 2012 e 2013. Apesar da inserção no mercado de trabalho e da documentação concedida para permanência no Brasil, os esforços para inclusão e socialização dos imigrantes fica a cargo da solidariedade de instituições que compõem a sociedade brasileira. Há uma contradição quando se constata que, apesar de o Brasil abrir as portas para a entrada desses imigrantes, acaba por fechá-la quando nega a condição de trabalhar legalmente. Esse cenário resulta no aumento da exploração da mão de obra, na marginalização e na intensificação dos trabalhos informais.

Segundo Marília Pimentel, professora da Universidade Federal de Rondônia, mediante a crise instaurada no Brasil e os problemas gerados a partir das obras inacabadas da Copa do Mundo, em 2015, os haitianos começaram a sair do Brasil em direção a países como os Estados Unidos, México e Chile. O ex-presidente Barack Obama, durante a sua gestão, concedeu vistos de trabalho para os imigrantes, atraindo então os haitianos que aqui estavam desempregados e sob condições de miséria.

Entidades de Direitos Humanos acreditam que a acolhida aos imigrantes por parte do Governo Brasileiro foi desorganizada. Faltou organização entre as esferas municipais, estaduais e federais, por isso, o governo do Acre fechou abrigos e enviou alguns imigrantes para São Paulo.

Consequências da imigração haitiana no Brasil

A principal consequência do fluxo migratório haitiano no Brasil pode ser vista no estado do Acre. A situação do estado foi considerada caótica por parte dos governantes. As cidades do Acre não eram capazes de absorver o número de imigrantes que lá se instalavam, o que gerou um cenário dramático, havendo falta de alimentos e aumento de doenças e da violência. Muitos imigrantes ficaram marginalizados, vivendo sob condições desumanas e foram explorados no mercado informal de trabalho. A população do estado também sofreu as consequências dessa imigração, visto que as esferas públicas de atendimento à população, como saúde, educação e lazer, não conseguiam atender a demanda.

A partir do ano de 2015, o Acre deixou de ser a principal rota de entrada dos imigrantes, visto que o governo brasileiro passou a emitir vistos para o Haiti, Equador e Peru. Nesse mesmo ano houve uma redução de 96% no número de haitianos ilegais no Brasil.

É importante fortalecer no Brasil as políticas de integração e acolhida para os imigrantes que aqui buscam refúgio, visto que constantemente há o deslocamento de massas populacionais em busca de melhores condições de vida.

*Créditos de Imagem: [arindambanerjee / Shutterstock](#)

**Créditos de Imagem: [arindambanerjee / Shutterstock](#)

Publicado por Rafaela Sousa

Retirado do site: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/imigracao-haitiana-no-brasil.htm>

ANEXO 2 - FRAGMENTO DO LIVRO “TRANSPLANTE DE MENINA”

“O frio que fazia em Riga, no inverno, não era brincadeira. A temperatura chegava a cair abaixo dos trinta graus centígrados, e nesses dias, nós crianças, ficávamos presas em casa, no apartamento, como passarinhos na gaiola. A gente só podia ficar espiando o lado de fora pelas vidraças enfeitadas por caprichosos desenhos de cristais de geada, que a gente esfregava para formar uma claraboia transparente. As vidraças eram duplas, uma do lado de fora, outra dentro, com um espaço entre as duas, e ainda uma beirada que dava para a rua, um “aparador” que a neve acolchoava de branco fofo e festivo. Nessa espécie de prateleira, mamãe colocava maçãs para assar no frio. Sim, porque o frio ali não sequer como o de uma geladeira - coisa que aliás, nós nem tínhamos em casa: era mais para um freezer, e durante a noite gélida as maçãs encolhiam, ficavam murchas e escurinhas, “assadas” naquela friagem. Aí, mamãe tirava as maçãs de lá e as colocava sobre os radiadores do aquecimento central, onde elas se descongelavam e se transformavam em deliciosa sobremesa.”

Tatiana Belinki. Transplante de menina. São Paulo: Uno Educação, 2008. p.12