



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

IDALÉIA CRUZ SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO LEITOR DE ALUNOS DO 8º
ANO: UM TRABALHO COM TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS CONTADAS
POR MORADORES ANTIGOS DE CASTANHAL**

Belém

2019

IDALÉIA CRUZ SILVA

O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO LEITOR DE ALUNOS DO 8º ANO: UM TRABALHO COM TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS CONTADAS POR MORADORES ANTIGOS DE CASTANHAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Profª. Drª. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Belém

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo (a) autor(a)**

S586d Silva, Idaléia Cruz.

O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO LEITOR DE ALUNOS DO 8º ANO: UM TRABALHO COM TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS CONTADAS POR MORADORES ANTIGOS DE CASTANHAL / Idaléia Cruz Silva, . — 2019.

143 f.: il.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Dissertação (Mestrado) -, , Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Dialogismo. 2. Desenvolvimento de leitura. 3. Memórias literárias. I. Título.

IDALÉIA CRUZ SILVA

O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO LEITOR DE ALUNOS DO 8º ANO: UM TRABALHO COM TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS CONTADAS POR MORADORES ANTIGOS DE CASTANHAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Profª. Drª. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Banca Examinadora

Profª. Drª. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Orientadora
Universidade Federal do Pará

Profª. Drª. Iaci de Nazaré Silva Abdon
Presidente da banca em substituição à orientadora
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Examinador Titular Externo
Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª. Drª. Isabel Cristina França Rodrigues
Examinador Titular Interno
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha
Examinador Suplente
Universidade Federal do Pará

Belém, 28 de Fevereiro de 2019

Dedico este trabalho a meu amado Senhor e Salvador Jesus Cristo e aos meus pais, Francisco Silva e Maria dos Santos, vocês são os valiosos tesouros de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas providências espirituais e materiais no decorrer de minha vida, incluindo a oportunidade de participar deste curso e pela força e a graça de concluir este projeto.

À minha família, pelo apoio, paciência e incentivo no decorrer de todo este curso.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi, meus agradecimentos pela educação, paciência e compromisso acadêmico em suas orientações e pela disposição em sempre responder minhas dúvidas, mesmo estando tão atarefada e distante.

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto e à Prof^a Dr^a Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pelas contribuições dadas a este trabalho no Exame de Qualificação.

Aos meus professores da graduação em Letras da UFPA-Castanhal, pela base científica e pelo incentivo no aprimoramento de meus conhecimentos, especialmente a minha saudosa professora mestre e orientadora de TCC, Ana Alice Felizola e à Prof^a. Dr^a. Carmen Rodrigues.

À Prof^a. Dr^a. Zilda Paiva, pela leitura atenciosa do texto desta pesquisa e, principalmente, minha admiração pela profissional competente, humilde e afetuosa que sempre foi em sua carreira docente.

Aos professores do PROFLETRAS – UFPA, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram com meu aprimoramento docente.

Às coordenadoras do Projeto de Pesquisa *Dialogismo em Práticas Linguageiras a partir do trabalho com Gêneros Discursivos* (UFPA – Castanhal), Prof^a. Dr^a. Márcia Ohuschi e Prof^a. Dr^a. Zilda Paiva, pela oportunidade de participar do projeto, e a todos os integrantes, pelos estudos, discussões e conhecimentos compartilhados.

Aos coordenadores do PROFLETRAS na UFPA, pela seriedade e compromisso com a organização do curso e esclarecimentos prestados, meu abraço afetuoso à nossa querida Prof^a. Dr^a. Iaci Abdon, pelo respeito no trato comigo e com os demais mestrandos e por ter presidido a banca de defesa, por ocasião do afastamento de minha orientadora para o Pós-doutorado.

À secretária do programa, Cláudia Mancebo Carneiro, pela atenção, educação e carinho com que sempre nos atendeu.

À direção da escola pública estadual do município de Castanhal-Pará, Cláudia Ferreira e Christiane Araújo, que autorizou a realização da pesquisa na instituição, e aos meus colegas professores pela cooperação e incentivo em meu trabalho.

Aos meus amados alunos das turmas 7º ano 1º/2017 e 8º ano 1º/2018, pelo carinho, pela participação e contribuição na pesquisa.

À SEMED – Castanhal/PA, pela Licença Aprimoramento Profissional que me concedeu.

À Capes, por oportunizar a nós, professores do Ensino Básico Fundamental, formação para melhorias na educação brasileira.

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, vale a pena repetir, na inclusão do sujeito num determinado 'modo de cultura' e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, leitura, passa a ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade (BRITTO, 2012, p. 29).

RESUMO

Esta investigação consiste no estudo sobre o desenvolvimento da compreensão de leitura de alunos do 8º ano, a partir de um trabalho com o gênero memórias literárias. A pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, de caráter experimental e está pautada no dialogismo do Círculo de Bakhtin, além de teóricos e pesquisadores que seguem esta vertente. No tocante à prática de leitura, ancora-se, sobretudo, nos estudos de Britto (2012) e Menegassi (2010; 1995). Vincula-se ao Projeto de Pesquisa *Dialogismo em Práticas Linguageiras a partir do trabalho com Gêneros Discursivos* (UFPA – Castanhal). Partimos da hipótese de que a implementação de um trabalho com a leitura, sob o viés dialógico, possibilita aos estudantes do ensino fundamental o desenvolvimento de sua compreensão leitora. Com base nessa hipótese, temos como objetivo geral examinar as possibilidades e as consequências do trabalho com o gênero memórias literárias na formação leitora dos alunos do 8º ano e, como objetivos específicos: a) implementar uma proposta de intervenção de caráter experimental com textos de memórias literárias, contendo histórias do povo castanhalense; b) verificar a eficácia (ou não) das atividades elaboradas no interior do projeto pedagógico de leitura com textos de memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal, a partir da análise do desenvolvimento do conhecimento de leitura dos discentes. A fim de averiguar nossa hipótese e contemplar nossos objetivos, primeiramente, realizamos uma atividade diagnóstica com a turma, com o gênero discursivo selecionado, para verificar o conhecimento leitor dos estudantes. A diagnose demonstrou que houve maior número de respostas adequadas nas questões de decodificação e de compreensão literal, certa dificuldade nas questões de compreensão inferencial e dificuldade maior nas questões de compreensão interpretativa e de interpretação. Com base nos resultados que obtivemos nesse diagnóstico, elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica, contendo quatro oficinas, com o referido gênero, pautada na metodologia de Lopes-Rossi (2008). Após essa etapa em sala de aula, selecionamos as respostas-enunciados escritas de 12 informantes, como amostragem das respostas atribuídas às perguntas de leitura, para analisarmos qualitativamente esses dados. Os resultados nos mostraram que a maioria dos estudantes conseguiu refletir e entender o enunciado das questões, pois localizou informações explícitas no texto e, a partir delas, fez inferências e depreendeu os implícitos, demonstrando domínio dos níveis de compreensão literal e inferencial. Além disso, grande parte associou a temática discutida no texto com seus conhecimentos prévios e produziu respostas pessoais, evidenciando domínio do nível de compreensão interpretativa. A partir desse avanço, muitos discentes conseguiram emitir juízo de valor, construindo sentidos ao que foi abordado no texto, explicitando alcance à etapa de interpretação. Concluimos que a implementação do Projeto Pedagógico de Leitura com o gênero memórias literárias contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 8º ano.

Palavras-chave: Dialogismo; Desenvolvimento de Leitura; Memórias Literárias.

ABSTRACT

This thesis focuses on a study upon reading proficiency development of Grade 8 students based on literary memories. The research involves qualitative-interpretive, experimental research and applied methods. Likewise, it is on the basis of Bakhtin Circle as well as other scholars who have epistemologically taken the same strand. Concerning to reading practice, it followed the approaches by Britto (2012) and Menegassi (2010; 1995). It is noteworthy that this study was accomplished in partnership with the research project *Dialogism on Linguistic Practices from Discursive Genres Approach* (UFPA- Castanhal). The research starts from the hypothesis that the implementation of a work with reading activities and under a dialogic bias makes it possible for elementary students to develop their own reading skills. In terms of overall objective, this work mostly pursued to scrutinize the possibilities and consequences of working with literary memory genre regarding Grade 8 students reading proficiency. It comprises the following specific objectives: a) implement an experimental proposal with texts of literary memories, containing stories of the people from Castanhal; b) to verify whether the activities with texts of literary memories told by former residents of Castanhal were effective or not from an analysis of students's school performance. In order to explore such hypothesis and reach the aforementioned objectives, it was conducted a diagnostic reading in the classroom with the chosen discursive genre aiming to cover students's comprehension. The diagnosis displayed a higher number of correct answers in the decoding and literal levels, reasonable problems in the inferential level, and a more significant difficulty in the interpretative one. In accordance with the results taken from it, it was proposed an educational intervention, which contains four workshops about this genre and based upon Lopes-Rossi (2008) methodology. Afterward the step in the classroom, it was selected 12 attendees written responses as sampling for the qualitative analysis. Findings provided insights that most of students were able to understand question statements, to find explicit and implicit information in the texts as well as to make inferences, mastering literal and inferential levels of comprehension. Additionally, they also combined the discussed issue with their own background knowledge to produce personal answers, what highlighted their interpretative proficiency. From this progress, students successfully made value judgement on their own, and built up meanings about the approached text. Results underlined that with the implementation of this Educational Reading Project through literary memory genre it was possible to enhance Grade 8 students's proficiency.

Keywords: Dialogism; Reading Development; Literary Memories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das concepções de leitura (MENEGASSI, 2010).....	29
Quadro 2	Síntese das Etapas/Níveis de Leitura (MENEGASSI, 1995).....	33
Quadro 3	Grupo de participantes selecionados para análise.....	67
Quadro 4	Foco, Etapas/Níveis de leitura - Questões do texto: <i>Uma peripécia de quatro meninos</i>	68
Quadro 5	Síntese das atividades das oficinas analisadas como dados da investigação.....	69
Quadro 6	Síntese das respostas adequadas-Atividade Diagnóstica.....	74
Quadro 7	Síntese dos resultados da diagnose- Respostas Adequadas.....	84
Quadro 8	Comparação entre os resultados da diagnose e atividade final - respostas 12 alunos selecionados.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PA – Pará

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

CONSEP – Consultoria de Estudos Pedagógicos

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

MEC – Ministério da Educação

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UFPA – Universidade Federal do Pará

SD - Sequências Didáticas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TA - Termo de Assentimento

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

A – Aluno

Q – Questão

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM RELAÇÃO AO ESTUDO DA LINGUAGEM	19
2.1	ABRANGÊNCIA SOCIAL DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM.....	19
3	LEITURA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA	23
3.1	A LEITURA E SUAS POSSIBILIDADES DE SENTIDOS.....	23
3.2	REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SEUS FOCOS	25
3.2.1	Etapas e níveis de Leitura.....	30
4	CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	35
4.1	ABRANGÊNCIA SOCIAL DO GÊNERO DISCURSIVO.....	35
4.2	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA.....	38
4.3	O GÊNERO MEMÓRIAS.....	42
4.3.1	Reflexões sobre o vocábulo memória e memórias.....	42
4.3.2	O que são Memórias Literárias?.....	46
4.3.3	Memórias Literárias no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP).....	49
4.3.4	Memórias contadas pelo povo castanhalense.....	51
4.4	O TRABALHO COM GÊNEROS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LOPES-ROSSI.....	53
5	METODOLOGIA	55
5.1	ELEMENTOS MOTIVACIONAIS DA PESQUISA	55
5.2	SÍNTESE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA.....	60
5.3	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	66
5.4	ESTRATÉGIAS/CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	67
6	DIAGNÓSTICO	71
6.1	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIAGNÓSTICA E IMPLEMENTAÇÃO.....	71
6.2	ANÁLISE DOS DADOS.....	72
6.2.1	Análise das respostas dos alunos selecionados.....	74
7	PROPOSTA INTERVENTIVA DE LEITURA A PARTIR DE TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS	85

7.1	MÓDULO DIDÁTICO DE LEITURA COM TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS.....	85
8	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS APÓS A INTERVENÇÃO.....	117
8.1	QUESTÕES DE COMPREENSÃO.....	118
8.1.1	Questões de nível literal.....	118
8.1.2	Questões de nível inferencial.....	120
8.1.3	Questões de nível interpretativo.....	124
8.2	QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO.....	126
8.3	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DADOS DA DIAGNOSE COM OS DADOS DA ATIVIDADE FINAL DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	129
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	140

INTRODUÇÃO

Um trabalho de pesquisa elaborado para o desenvolvimento leitor precisa considerar que a leitura não contempla apenas as práticas sociais referentes ao contentamento, ao entretenimento, ao prazer, às preferências do leitor ou tem como objetivo o despertar da imaginação, mas, também, é utilizada para suprir as necessidades gerais da vida, como transporte, trabalho, estudos, as quais, às vezes, podem não ser agradáveis para as pessoas. Segundo Britto (2015), ler, além de se constituir uma ação intelectual “metacognitiva”, é uma possibilidade de realizar várias coisas, como o “escrutínio e a compreensão do mundo” (BRITTO, 2015, p.67), concedendo ao indivíduo a oportunidade de intervir na ordem social vigente, produzir conhecimentos e conhecer a si mesmo. Todas essas ações são realizadas, especialmente, pela leitura do texto escrito, uma vez que a maior parte do que o ser humano produziu e produz está registrada por meio da escrita.

A compreensão leitora precisa ser ensinada e pode ser estimulada por meio de estratégias, que envolvam a oralidade, em que os sujeitos estabeleçam diálogos durante as atividades individuais e coletivas nas aulas. Essas atividades devem estimular a curiosidade dos discentes, a partir de reflexões sobre o tema, o contexto de produção, das informações presentes na superfície e nas entrelinhas do texto, para que, em seguida, os sujeitos sejam instigados a expressar suas opiniões favoráveis, contrárias, complementares a respeito das informações presentes no texto que está sendo lido.

Esses estímulos podem, aos poucos, auxiliar no desenvolvimento da criticidade dos alunos. Porém, nem sempre, a leitura de determinado texto despertará a criatividade ou a imaginação das pessoas, mesmo que alguns gêneros, como os que circulam na esfera literária, tenham maior possibilidade de proporcionar isso aos leitores.

Até mesmo os gêneros da esfera literária, inicialmente, podem não oferecer ao leitor um prazer imediato, sendo importante maior compreensão e constante acesso ao gênero para que o indivíduo adquira ou não o gosto por sua leitura. Esse gosto pode ser adquirido ao longo da vida, mas nem sempre lemos porque gostamos e, sim, por diferentes necessidades da vida humana.

Percebemos isso durante o desenvolvimento de diferentes atividades que trabalhamos em sala de aula, ao longo de nossa carreira docente, pois somos professora de português desde 2009, na rede estadual de educação. Nesse percurso, averiguamos que os alunos apresentam grande resistência diante de algumas propostas de atividade de leitura, como observamos no

trabalho com o gênero memórias literárias, quando participamos, pela primeira vez, da *Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro* (OLP)¹, com o tema: *O lugar onde vivo*, no ano de 2010, com a turma de 7ª série, do distrito de Benevides. Na ocasião, os discentes não demonstraram interesse imediato pelo gênero memórias literárias, pois consideraram os textos longos, voltados para fatos que ocorreram no passado, apresentando expressões e palavras que não faziam parte do vocabulário utilizado por eles. Por isso, seguimos a sugestão contida no caderno do professor *Se bem me lembro* de realizar adaptações na metodologia, fazendo associação com a realidade do lugar onde eles moravam. Mesmo com as resistências iniciais dos estudantes, consideramos um trabalho relevante para desenvolver com a turma, porque parte do contexto cultural dos alunos, envolvendo a coleta de depoimentos de histórias sobre o lugar onde vivem, por meio de entrevistas com pessoas idosas pertencentes à comunidade.

Em 2014, tornamos a trabalhar o gênero memórias literárias, dessa vez, com quatro turmas de 8º ano de uma escola municipal de Castanhal-PA. As produções desses alunos, além de mais volumosas, foram reescritas várias vezes e obtivemos textos que apresentaram aspectos histórico-culturais do lugar onde vivem. Uma das alunas, inclusive, foi a campeã, nesse gênero, na etapa municipal. Essa experiência docente, aliada às discussões promovidas nas disciplinas ofertadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), na UFPA, em Belém-PA, e no Projeto *Dialogismo em Práticas Linguageiras a partir do trabalho com Gêneros Discursivos* (UFPA – Castanhal), levou-nos à delimitação da temática de nossa pesquisa com foco no desenvolvimento leitor de alunos do 8º ano, a partir de um trabalho com texto de memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal e registradas na obra de um autor da terra.

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 8º ano, de uma escola estadual localizada na periferia da cidade de Castanhal, escolhemos textos de memórias literárias contadas por moradores antigos dessa cidade, colhidos por meio de entrevistas realizadas pelo autor castanhalense Hugo Luiz Souza e escritas em sua obra *Castanhal e suas raízes: Evolução de uma cidade*. A partir da leitura desses textos, pretendemos auxiliar na compreensão dos implícitos presentes nas diversas narrativas sobre a constituição e desenvolvimento da história da cidade. Ademais, a escolha desse gênero parte do princípio da valorização da cultura e do contexto social dos sujeitos que estão participando da pesquisa e os ajudará a identificar traços linguísticos de sua comunidade.

¹ Política pública desenvolvida pelo MEC e pela Fundação Itaú Social, sob a coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

Atualmente, os trabalhos de pesquisa, produzidos no Brasil, envolvendo textos memorialísticos, demonstram que esse gênero está presente em estudos de diferentes áreas: Literatura, Linguística, Antropologia, História, Ciências Sociais. Isso ficou evidente, quando realizamos consultas no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal da OLP e coletamos um conjunto de 42 trabalhos, dentre os quais citamos Delgado (2006), Gedoz e Costa-Hübes (2010), Elizabeth Marcuschi (2012), Câmara (2015), Araújo et al (2017), Sousa (2017). Essas produções nos auxiliaram na elaboração de nossa proposta de intervenção, pois nos apresentaram aspectos relevantes que o trabalho com esse gênero pode contribuir para o ensino e aprendizagem em sala de aula, além de evidenciarem as problemáticas enfrentadas pelos pesquisadores no percurso de seus projetos.

Tais pesquisas apontam para a relevância do trabalho de leitura e escrita, envolvendo o gênero memórias literárias no ambiente escolar, a fim de oferecer propostas que auxiliem os alunos no desenvolvimento dessas práticas languageiras. Para tanto, Gedoz e Costa-Hübes (2010) apresentam uma abordagem sobre a leitura do gênero discursivo memórias literárias, analisando o texto *Os automóveis invadem a cidade* de Zélia Gattai, orientadas pelo método sociológico de Bakhtin (2004). Já Oliveira e Delgado (2006) realizam um trabalho de análise do romance *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, com uma turma de 7ª série do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG).

Na perspectiva de considerar a língua como uma prática social e cultural, proveniente da interação entre os sujeitos, Câmara (2015) propõe um trabalho de intervenção pedagógica, priorizando os processos de retextualização da fala para escrita, com base no gênero memórias, voltado para alunos do 9º ano, de uma turma de uma escola estadual de Bento Fernandes-RN. Em um viés semelhante, Araújo et al (2017) apresentaram um trabalho de produção textual desse gênero para alunos do 8º ano, de uma escola de Capelas-Alagoas.

Em sua pesquisa de mestrado, Sousa (2017) realizou um estudo sobre a compreensão do que seja o gênero memórias literárias no âmbito da OLP, que é levado para sala de aula como proposta de ensino. A pesquisadora adotou como corpus um conjunto de trinta e oito textos produzidos por alunos finalistas no gênero memórias literárias na última etapa da OLP/2014. Anteriormente, Em uma perspectiva sociodiscursiva de linguagem, Elizabeth Marcuschi (2012) apresentou uma proposta de estudo sobre os desafios e possibilidades referentes ao processo de escrita do gênero memórias literárias na prática pedagógica. Analisou um conjunto de 385 textos de memórias literárias de alunos do 7º e 8º anos, de diferentes regiões brasileiras, que participaram da OLP/2010.

Nossa pesquisa tem o intuito de ampliar essas discussões por meio de atividades com foco na leitura de textos de memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal. No desenvolvimento dessas atividades das oficinas, também trabalhamos a oralidade e a escrita. Para tanto, partimos da problemática *Como possibilitar o desenvolvimento da formação leitora dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, relacionadas à compreensão de informações explícitas e implícitas, utilizando textos de memórias literárias* e da hipótese de que a implementação de um trabalho com a leitura, sob o viés dialógico, possibilita aos estudantes do ensino fundamental o desenvolvimento de sua compreensão leitora.

Com base na problemática e na hipótese levantadas, temos como objetivo geral:

- ✓ Examinar as possibilidades e as consequências do trabalho com o gênero memórias literárias na formação leitora dos alunos do 8º ano, a partir da compreensão de que o papel da escola é contribuir para o desenvolvimento de leitores, por meio da leitura e produção de texto.

Como objetivos específicos, visamos a:

- ✓ Implementar uma proposta de intervenção de caráter experimental com textos de memórias literárias, contendo histórias do povo castanhalense.
- ✓ Verificar a eficácia (ou não) das atividades elaboradas no interior do projeto pedagógico de leitura com textos de memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal, a partir da análise do desenvolvimento do conhecimento de leitura dos discentes.

Nesta pesquisa, a opção pelo foco na leitura pauta-se na dificuldade de compreensão e interpretação textual de grande parte dos estudantes da turma de 8º ano, da escola estadual de Castanhal, que observamos durante o primeiro semestre de 2017. Além disso, trabalhos com enfoque na leitura, a partir de textos de um gênero discursivo, podem oferecer aos discentes o acesso a informações e estratégias que podem auxiliá-los a desenvolver suas práticas de leitura e de escrita não apenas do gênero que esteja sendo estudado, mas também de outros que eles entram em contato no meio onde vivem.

Apesar de as práticas de leitura e de escrita estarem em constante relação no processo de ensino e aprendizagem de língua, elas constituem atividades independentes, por isso em algumas atividades é viável a ênfase em uma delas, dependendo da necessidade dos alunos. Segundo Britto (2011), uma das verdades perigosas que devemos atentar é o pensamento de que “o aluno que lê bastante escreve bem” (BRITTO, 2011, p. 28), pois os alunos podem ser leitores e não escritores, podendo ler um conto, por exemplo, e não escrever nenhum texto desse gênero no decorrer de sua vida, considerando-se que escrever requer estratégias

diferentes de ler. Essas estratégias podem se concretizar por meio de experiências que possibilitem ao indivíduo a reflexão durante o próprio ato de escrever. Além disso, para o autor, em função das exigências sociais e especializações da vida em sociedade, não lemos os mesmos textos que escrevemos.

A investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de caráter experimental e está pautada na concepção dialógica da linguagem e na perspectiva dos gêneros discursivos, embasadas nos pressupostos do Círculo de Bakhtin. Isso tornou necessária a verificação das possibilidades de inserção dos estudos relacionados ao dialogismo e aos gêneros discursivos para atividades de leitura, uma vez que a teoria bakhtiniana não se direciona ao ensino e aprendizagem de leitura, mas realiza uma abordagem referente à filosofia da linguagem.

Com relação à leitura do texto escrito nos princípios de Britto (2012) e às concepções de leitura e etapas-níveis de compreensão leitora decodificação, compreensão (nos níveis: literal, inferencial, interpretativo), interpretação, fundamentamo-nos nos princípios discutidos por Menegassi (2010; 1995), para verificar o conhecimento leitor dos alunos e auxiliá-los em seu desenvolvimento.

Dentre as diversas possibilidades existentes para a elaboração didática, de acordo com a proposta de intervenção direcionada para o ensino e aprendizagem de leitura, optamos pela proposta de projetos pedagógicos a partir dos gêneros discursivos de leitura e produção textual, de Lopes-Rossi (2008).

Nossa pesquisa, vinculada ao projeto de pesquisa *Dialogismo em Práticas Linguageiras a partir do trabalho com Gêneros Discursivos* (UFPA – Castanhal), divide-se em seis etapas. Primeiramente, paralelo às observações da turma, realizamos um levantamento bibliográfico e documental sobre o tema da leitura e textos de memórias literárias. Em seguida, elaboramos uma atividade diagnóstica de leitura, com o gênero memórias literárias, contemplando as etapas/níveis de acordo com os estudos de Menegassi (2010; 1995). Na sequência, realizamos essa atividade diagnóstica com os discentes. A partir dos resultados obtidos nessa diagnose, elaboramos um projeto pedagógico de leitura, dividido em quatro oficinas, com o gênero memórias literárias, com base na proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008). Para essa etapa de intervenção estabelecemos objetivos específicos, apresentados na Seção 5.1. Após a elaboração do projeto, partimos para a implementação da proposta de intervenção, nele contida, em sala de aula. Por fim, selecionamos o corpus e analisamos os dados coletados.

O trabalho está organizado em nove seções, incluindo esta Introdução e as Considerações Finais. A Seção 2 trata sobre a concepção da linguagem em uma perspectiva dialógica. Na Seção 3, consta a fundamentação teórica sobre a leitura e seus sentidos, perspectivas, níveis, focos e considerações a respeito da perspectiva interacionista. Na seção 4, discutimos sobre os gêneros discursivos e suas contribuições para o ensino e aprendizagem da língua, também apresentamos o gênero discursivo memórias literárias e a proposta metodológica de trabalho que embasou nosso trabalho. A Seção 5 explicita a metodologia que nos propomos a realizar, contendo a constituição do corpus da pesquisa e as categorias de análise.

A Seção 6 trata da descrição da proposta diagnóstica e dos resultados obtidos nos dados fornecidos por ela. A Seção 7 apresenta a proposta de intervenção que elaboramos a partir dos resultados obtidos na realização da diagnose, demonstrando uma descrição sucinta do Projeto de leitura, contendo as oficinas, suas etapas e atividades, com base na metodologia de Lopes-Rossi (2008) e a apresentação completa da proposta de intervenção. Na Seção 8, tecemos as considerações sobre a proposta de intervenção, apresentando os resultados obtidos na análise dos dados das atividades dos alunos, informantes privilegiados de nossa pesquisa. Por fim, explicitamos nossas considerações finais da investigação que realizamos ao longo de doze meses.

2 PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM RELAÇÃO AO ESTUDO DA LINGUAGEM

Nesta seção, abordamos sucintamente a abrangência social da linguagem nos estudos de Bakhtin/Volochinov (2009). A língua em situação de uso concreto não pode ser concebida como um sistema abstrato reduzido à forma e à estrutura, porém como o resultado de um trabalho conjunto realizado ao longo de um processo histórico, o qual reflete as relações sociais “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2016, p. 12) dos falantes reais.

2.1 ABRANGÊNCIA SOCIAL DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Bakhtin/Volochinov (2009) consideram a linguagem como um ato social que sofre modificações nas relações sociais, constituindo-se como um meio de interação entre os homens e, simultaneamente, como o resultado desse processo, pois os seus sentidos não podem ser dissociados do contexto de produção. Os autores explicam que o estudo da língua deve iniciar com a análise do contexto social no qual se realizam diversas formas de interação, uma vez que, na verdade, não são as palavras que são produzidas ou ouvidas, porém verdades ou inverdades, coisas benéficas ou prejudiciais, relevantes ou corriqueiras, tendo a possibilidade de agradar ou desagradar.

A palavra está sempre repleta de sentido ideológico, por isso o ser humano reage apenas àquelas que lhes desperta ressonâncias ideológicas, que fazem parte de sua vivência. Esses filósofos russos concebem a língua em uma perspectiva discursiva, não a separando dos seus falantes e dos seus atos, nem das esferas sociais e dos valores ideológicos.

A língua é considerada como o resultado de um trabalho coletivo e histórico, refletindo as relações sociais estabelecidas entre os falantes com relativa estabilidade em diferentes contextos de produção. É pertinente incluir nesse caráter social da linguagem o entendimento da língua como dialógica e interacional, pois os sujeitos, ao falarem ou escreverem, direcionam-se a interlocutores concretos, que, em contrapartida, estabelecem uma relação dialógica com o mundo, construindo conhecimentos nesse processo de interação.

Em suas reflexões sobre a linguagem, Bakhtin/Volochinov (2009), ao tratarem sobre a interação verbal, explicam que a palavra “expressão”, *grosso modo*, pode ser definida como “tudo aquilo, que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exteriorizar-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signo exteriores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 115).

Nesse viés, essa expressão comporta duas facetas: o conteúdo interior e a sua objetivação exterior direcionada ao outro, ou para si mesmo. Os autores enfatizam que toda teoria da expressão, por mais refinada e complexa que seja, precisa considerar essas duas facetas, uma vez que os atos expressivos se movimentam entre elas.

Para o Círculo de Bakhtin, a expressão-enunciação, em seus diferentes aspectos, é determinada pelas condições reais nas quais ocorrem as diversas situações. O aspecto enunciativo é determinado, primeiramente, pela situação social mais imediata. A enunciação funciona como um produto da interação de sujeitos que estão organizados socialmente e, mesmo não havendo um locutor real, pode ocorrer a substituição por um representante médio do grupo social do qual pertence o locutor.

Os autores russos postulam que a palavra sempre será direcionada a um interlocutor, sofrendo variação conforme a situação comunicativa, a proximidade entre os sujeitos, o nível hierárquico. Essa mudança no uso da palavra considera o grau de proximidade entre os sujeitos, se pertencem ao mesmo grupo social, a posição hierárquica que ocupam na sociedade, se há ligação por laços de família mais ou menos estreitos.

Com intuito de melhor compreensão sobre os aspectos referentes à interação, destacam que o mundo interior e as reflexões realizadas pelos indivíduos possuem um “auditório social próprio”, no qual se constroem suas deduções de cunho interior, suas motivações, apreciações etc. Segundo os estudiosos, a orientação da palavra em prol do interlocutor é essencial para o processo de interação, abrangendo duas faces: a palavra procede de alguém e se dirige para alguém. Bakhtin/Volochinov (2009) consideram que a palavra é utilizada como expressão de um sujeito em relação ao outro, por meio da palavra, o sujeito consegue se definir em relação ao outro e à coletividade. A palavra, além de ser o território comum dos interlocutores, funciona como uma espécie de ponte lançada entre eles.

Por meio do trabalho de leitura com textos do gênero memórias literárias contadas por moradores antigos de nossa cidade, os alunos tiveram a oportunidade de, além de interagir com colegas da turma, identificar, nos textos, traços socioculturais do lugar onde moram. Conseguiram perceber que as histórias narradas dirigiam-se aos leitores, nos quais eles estão incluídos. A partir dessa percepção, discutiram sobre a temática, no decorrer das atividades, e entraram em contato com contextos pertencentes ao passado, apresentados por pessoas que viveram na época em que os fatos ocorreram, percebendo resquícios do passado como monumentos, hábitos alimentares e expressões usadas por seus avós. A palavra funcionou como uma ponte entre os próprios estudantes, com os moradores antigos e com um cenário por eles desconhecido.

Os autores enfatizam que essa interação não pode ser compreendida, apenas, como o diálogo em sentido estrito, face a face, pois este constitui uma das diferentes formas de interação verbal, a qual se constitui como uma corrente ininterrupta de comunicação. A palavra deve ser compreendida em sentido amplo, pois as diferentes enunciações, por mais relevantes e completas que sejam, constituem somente uma fração dessa corrente, que abrange diferentes esferas, como a vida cotidiana, a literatura, a política, a ciência etc. Assim, percebemos que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 128).

Faraco (2009) explica que o Círculo enfoca o diálogo em sentido amplo, preocupando-se com o que ocorre durante seu desenvolvimento, o qual envolve um complexo conjunto de forças que atua e condiciona a maneira de dizer algo e atribuem significações aos enunciados. Além dessa concepção ampla, Bakhtin/Volochinov (2009) explicam que o percurso metodológico para o estudo da língua deve partir do social, seguindo a ordem:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 129).

Os autores explicam que a evolução real da língua se desenvolve seguindo essa mesma ordem. Primeiramente, as relações sociais evoluem de acordo com a função das infraestruturas. Na sequência, segundo o quadro das relações sociais, a comunicação e a interação verbais também evoluem. Assim, em consequência dessa interação verbal, as formas dos atos de fala sofrem evolução. Enfim, o processo de evolução reflete-se na mudança das formas da língua.

Com relação à abordagem do método sociológico que se realiza no âmbito do ensino e aprendizagem da língua, em atividades com gêneros, parte-se da situação mais imediata. O estudo de enunciados concretos de um gênero deve começar pelo contexto de produção. A ordem metodológica de análise da língua, segundo Rojo (2005), possui como ponto inicial a situação social ou de enunciação para o “gênero/enunciado/texto” e, somente após, avaliam-se as suas formas linguísticas mais importantes. Rodrigues (2005) postula, também, que a ordem

para o estudo da língua se desenvolve em uma visão “sócio-histórica”, partindo da dimensão social para as formas da língua.

Para nossa pesquisa, enfocamos o estudo da linguagem como um ato social, expressa por meio de enunciados “relativamente estáveis”, os quais são emitidos pelos falantes no processo de interação, que ocorre dentro de um espaço social de comunicação, na qual a característica dialógica da linguagem se realiza na enunciação. Essa interação verbal é materializada por meio dos gêneros discursivos que abordamos, de forma mais específica, na seção 4. Antes dessa abordagem, refletimos sobre a leitura em uma perspectiva dialógica na próxima seção.

3 LEITURA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

As concepções de leitura são discutidas em diferentes abordagens teóricas, apresentando conceitos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Por isso, nesta Seção, explicitamos as perspectivas dos seguintes autores: Britto (2012), Solé (1998), Menegassi e Angelo (2005), Menegassi (2010; 1995), Cabral (1986), Kato (2005) sobre os conceitos, objetivos, sentidos, concepções, focos e níveis que podem ser estudados sobre a leitura. Com a finalidade de melhor expor questões sobre os seus sentidos e suas concepções, subdivididos os temas em duas subseções, primeiramente, discutiremos sobre a leitura e suas possibilidades de sentidos e, na sequência, refletiremos a respeito das concepções de leitura, focos, níveis e suas perspectivas de ensino e aprendizagem.

3.1 A LEITURA E SUAS POSSIBILIDADES DE SENTIDOS

A importância da leitura na formação das pessoas vem sendo discutida por estudiosos de diferentes vertentes teóricas, envolvendo diversos sentidos e interesses no meio social ao longo do processo histórico. Por isso, na perspectiva de promover reflexões sobre o tema, destacamos as considerações de leitura de Britto (2012), porque realiza uma abordagem sobre a etimologia do vocábulo leitura e os diferentes sentidos atribuídos a essa prática. Essas reflexões demonstram que a compreensão do significado de leitura do texto escrito em relação aos outros tipos de leitura, como a de imagens, ajuda a entender os aspectos intelectuais envolvidos em cada atividade.

Britto (2012) considera que o vocábulo leitura é “polissêmico”, contendo diversas acepções e aplicabilidade. O autor destaca que, em relação à etimologia, a origem da palavra leitura é a mesma de escolha e eleição: *leg-*; *lec*; *leit-*, evidenciando, entre outras coisas, o ponto tratado nas reflexões, que está relacionado com apresentar à audiência, que corresponde ao sentido que ainda hoje está em vigor no inglês: *lecture*.

A etimologia, no ponto de vista desse autor, apesar de nos auxiliar na compreensão dos termos, a partir de sua origem, pode constituir algo traiçoeiro quando abordada como verdade absoluta. A palavra não possui um sentido único e imutável, pois o significado vai adquirindo novos sentidos ao longo do tempo, de acordo com as circunstâncias e com os usos em diferentes momentos histórico-sociais. O sentido etimológico não pode ser considerado como mais original que os sentidos atuais, pertencentes a cada momento histórico.

Além dessa abordagem etimológica sobre o termo leitura, o pesquisador considera inadequada a definição de leitura de mundo concebida, em sentido literal, com o mesmo significado atribuído à leitura do texto escrito. Esclarece que o uso dessa expressão é empregado metaforicamente, referindo-se à leitura que envolve a criatividade e o caráter verídico, mas que se afasta da definição de leitura do texto escrito pelo fato de não abranger a mediação dos signos escritos presentes na leitura deste.

Essa percepção constitui algo polêmico, pois se opõe a discursos do senso comum, destacando que, se em relação ao plano especulativo de correlações, existirem correspondências entre a imagem e o texto escrito, o mesmo não ocorre no plano da recepção, pois a linguagem escrita apresenta sinais e símbolos que são associados durante a leitura, a imagem projetada na tela apenas a reflete, ou como explica Britto (2012) “é a coisa mesma”.

Segundo o estudioso, não há possibilidade de se controlar a imagem como ocorre com o texto escrito, pois, neste, há decifração dos signos. Nas imagens de um filme, por exemplo, o que é oferecido são as cenas que o espectador pode, no sentido figurado, ler as entrelinhas das imagens reproduzidas. O que é chamado de leitura de um filme corresponde à situação narrativa oferecida a quem está assistindo, e não a intelecção de signos como ocorre na leitura do texto escrito. Não se realiza a leitura de um filme com as mesmas dimensões que se faz a leitura do texto.

Para possibilitar reflexões sobre os vários sentidos que a palavra leitura pode adquirir em diferentes contextos de uso, o autor cita exemplos de algumas expressões como: “leitura da luz”, “leitura ótica”, “leitura da mão”, “leitura do jogo”, “leitura de imagem”, dando ênfase para esta última em suas reflexões. Isso ocorre, porque considera que “a imagem não é a fala codificada, a não ser no caso de escritas pictográficas ou ideogramáticas, situação em que efetivamente se está diante de uma escrita” (BRITTO, 2012, p. 26).

O pesquisador considera um equívoco a concepção de leitura de imagem em sentido literal, ou como a extensão do escrito. Isso significa considerar qualquer paisagem presente no meio em que os indivíduos têm contato como texto em sentido próprio. Essa ideia de leitura de imagem é oriunda de dois aspectos relevantes da produção cultural: a produção de imagens de modo convencional, como uma pintura ou uma fotografia; e por meio de publicações em livros e revistas que enfocam a imagem como elemento nuclear da história narrada.

Nas propostas desenvolvidas em sala de aula, percebemos que há preferência, de parte dos alunos da educação básica, por atividades que incluam imagens. Com relação ao texto escrito, especialmente quando o texto é extenso, em geral, os discentes reclamam, alguns se recusam a realizar a leitura individual silenciosa. Isso pode ser reflexo da influência dos meios

de comunicação ou mesmo de ideias do senso comum que valorizam as imagens e consideram textos que não as contêm como difíceis, chatos, desinteressantes. Essa rejeição pelo texto escrito também pode ser fruto de um modismo no modo de pensar, valorizando certos tipos de linguagem em relação a outros. Fato que constitui um equívoco, porque há possibilidade de se criar imagens utilizando palavras. Essa construção é perceptível, em especial, em textos literários, nos quais são utilizados recursos, como a linguagem figurada, exigindo do leitor a compreensão dos sentidos emitidos pelas palavras no texto que está sendo lido, como ocorre com o uso das metáforas quando o autor opta por fazer comparações implícitas entre seres, elementos ou coisas que possuem características que podem ser associadas.

Entretanto, a leitura do texto escrito não é uma prática superior às demais práticas intelectuais, interpretativas e de projeção do mundo, como explica Britto (2012). Suas reflexões têm como objetivo enfatizar a distinção existente entre essas práticas. A leitura do texto escrito requer o conhecimento linguístico do leitor em relação ao código que está sendo utilizado em sua produção, fato que não é exigido na apreciação de uma imagem, por exemplo, pois, nesta, o que é analisado são aspectos como as formas, traços, cores. Ao analisar uma imagem, mesmo que precisemos utilizar nossos conhecimentos prévios para entender os implícitos, não decodificamos signos linguísticos, uma vez que são atividades de natureza diferenciadas, por isso, também, fazemos uso de recursos distintos para realizar cada uma.

O conhecimento linguístico é a base para que o sujeito consiga decodificar o texto escrito. A compreensão das informações exige que o leitor consiga interagir com o texto, apreendendo sua temática, extraindo as informações explícitas e, gradativamente, leia as entrelinhas. Nesse processo, também, recorre aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto, até conseguir sintetizar as ideias contidas e, por fim, associar a realidade que o rodeia e manifestar opiniões críticas sobre o tema.

3.2 REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SEUS FOCOS

As diferentes concepções de leitura influenciam direta e indiretamente nas metodologias desenvolvidas pelo professor em sala de aula, na produção do material didático que este elabora e utiliza em cada ano/série. Por isso, tornam-se cada vez mais pertinentes as reflexões sobre essas concepções presentes no processo de ensino e aprendizagem de leitura no âmbito escolar, envolvendo os professores da educação básica, a fim de pensar em melhores formas de realização dessa prática em suas aulas.

O primeiro passo é que esses profissionais entrem em contato com as concepções defendidas pelas diversas correntes do estudo da linguística, na visão de diferentes teóricos, objetivando a adequação dessas teorias ao ensino e aprendizagem de leitura, de acordo com o trabalho que pretendem desenvolver. A partir desse contato, é importante que reflitam sobre a realidade do ensino brasileiro, avaliem a sua prática como docente, analisando o material didático que vem sendo utilizado em sala de aula. Assim, podem pensar em possibilidades de elaboração de atividades e adequação dos materiais didáticos disponíveis, com a finalidade de realizar um trabalho com a leitura que atenda as necessidades dos alunos e os auxiliem a se desenvolverem como leitores.

Na visão da Psicolinguística, Solé (1998) considera que conseguir ler pressupõe compreender e interpretar textos escritos, de diferentes tipos e com diversos objetivos. Esse domínio pode contribuir para que os sujeitos adquiram autonomia, uma vez que a leitura constitui um importante instrumento na interação social em diferentes situações vivenciadas em suas comunidades.

A autora leva em consideração o papel ativo do leitor em seu processo de aprendizagem, durante a interação com o texto escrito, na qual o sujeito recorre aos seus conhecimentos anteriores sobre a temática que está sendo abordada no texto que estiver lendo, a fim de construir, de forma gradual, os sentidos para ele, respeitando os limites discursivos deste. Durante a elaboração das atividades, torna-se necessário que o professor pense em estratégias de ensino e aprendizagem, considerando-se esse papel ativo dos sujeitos envolvidos no processo, estimulando a exposição das percepções, dúvidas, discordâncias do aluno, a fim de que se perceba como participante do seu processo de aprendizagem.

Com o intuito de relacionar diferentes concepções de leitura que podem direcionar o trabalho em sala de aula, Menegassi (2010), à luz da Linguística Aplicada, ressalta que pesquisas científicas a respeito do processo de leitura podem se pautar em diferentes perspectivas, apresentando diferentes focos: no autor, no texto, no leitor ou na interação autor-texto-leitor.

Na perspectiva com foco no autor, o leitor é considerado como um ser passivo que apenas capta essa representação. Os conhecimentos e experiências do sujeito não são levados em consideração, não ocorrendo a interação entre o autor-texto-leitor, porque o foco de atenção é somente o autor e suas intencionalidades. O texto é concebido como um produto lógico de pensamento ou representação mental de quem o produziu, que é considerado como um “ego” construtor dessa representação.

Para o pesquisador, a concepção com foco no texto parte do princípio de que este é um mero produto da decodificação de um emissor, que deve ser codificado pelo leitor, o qual utilizará seu conhecimento sobre o código presente no texto. O sentido está contido no sistema linguístico e social. A leitura é considerada como uma atividade que exige que o leitor tenha como foco o texto, pois as informações necessárias para que efetue a leitura estão contidas na superfície textual. Kato (2005) menciona em seus estudos que, na Linguística Estruturalista, a leitura era pensada como decodificação, na qual o leitor, ao decodificar palavra por palavra, por meio de mecanismos cognitivos, conseguiria juntá-las e alcançar o conteúdo pretendido pelo autor que produziu o texto.

Solé (1998) postula que o modelo ascendente (*bottom up*) propõe que o leitor, mediante o texto, processa os elementos que o compõe. Inicia pelas letras e continua com as palavras, frases etc. sempre em processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva a compreensão do que está lendo. As propostas embasadas nesse modelo consideram relevantes as habilidades de decodificação. É um modelo centrado no texto, não possibilitando a explicação de fenômenos de inferências produzidas pelo leitor ou o fato de este ler e não perceber erros tipográficos.

Essa perspectiva no texto possui uma ideologia definida, esclarece Menegassi (2010), pois consiste no fato de quanto mais o aluno responder perguntas de identificação textual, apresentará menos desenvolvimento da capacidade de produção de sentidos. O leitor não consegue amadurecer e apresentar posição crítica em relação aos textos com os quais entra em contato. Apesar de necessária para a formação do leitor, essa concepção não pode ser mantida como única estratégia de ensino de leitura, pois não possibilita o desenvolvimento do senso crítico do aluno/leitor, por meio da interação.

Com o surgimento da Linguística textual, Menegassi e Ângelo (2005) explicam que o texto passa a ser a unidade básica da manifestação relacionada à linguagem, voltada para os princípios que o constitui de acordo com a intencionalidade, a aceitação, o contexto de sua realização, pois as pessoas produzem textos e não palavras isoladas. Compreende-se que o significado não se encontra na superfície textual, mas provém do leitor, de suas experiências e sua capacidade de levantar hipóteses, podendo confirmá-las ou não.

A concepção de leitura com foco no leitor, de acordo com o Menegassi (2010), consiste em considerá-lo como ponto central da leitura, que através de seus conhecimentos prévios, armazenados em sua memória, atribuem significados ao texto. Ocorre a aceitação de diferentes compreensões de um mesmo texto, pois existem diferentes leitores com conhecimentos prévios também diferenciados, por isso, conclui-se que os sentidos atribuídos

ao texto são construídos de “modo descendente”, ou seja, originam-se da mente do leitor para o texto que está lendo.

O modelo descendente (*top down*), como explica Solé (1998), concebe que o leitor não precisa ler letra por letra, porém utiliza seu conhecimento prévio e seus recursos de cognição, a fim de antecipar o conteúdo de um dado texto, podendo comprovar ou não suas antecipações. Quanto mais informado estiver o leitor em relação ao texto que irá ler, menos precisará se apoiar neste para construir suas interpretações. A pesquisadora considera que as propostas de ensino com base neste modelo, centram-se no ato de reconhecer, de modo global, as palavras em detrimento das habilidades de decodificação dos sujeitos.

O leitor primeiro seleciona o que lhe é conveniente na leitura, desconsidera os implícitos do texto, produz suas inferências, utilizando estratégias de selecionar, predizer, inferenciar, confirmar, autocorrigir-se e verificar, realizando na leitura uma espécie de jogo de adivinhação, fazendo perguntas ao texto. Essa “concepção descarta os aspectos sociais em volta do leitor, confiando exageradamente nas ‘adivinhações’ que produz” (MENEGASSI, 2010, p.174). Fato que pode fazer com que o leitor considere que qualquer significado é pertinente ao texto, originando um “vale-tudo” em relação à leitura, que pode se tornar uma postura perigosa, porque pode levar o leitor a realizar uma leitura equivocada.

Na concepção com foco na interação autor-texto-leitor, Menegassi (2010) postula que o autor e o leitor são considerados como sujeitos ativos que mantêm diálogos e conseguem construir e são construídos no texto, o qual se torna o próprio lugar onde ocorrem as interações e a constituição dos interlocutores. Dentro dessas interações, ocorrem os processos ascendente e descendente, simultaneamente. Essa concepção pode ser relacionada com o que defendem Bakhtin/Volochínov (2009, p. 117), quando declaram que, “na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”, constituindo-se, dessa forma, como o produto da interação entre os sujeitos.

Solé (1998) concebe ainda que o “modelo interativo” não se centra, de modo exclusivo, no texto nem no leitor, por mais que seja relevante o uso que este faz dos seus conhecimentos prévios, objetivando compreender o texto. Ao se posicionar diante do texto, o leitor cria expectativas em relação aos elementos que o compõe.

Na perspectiva do ensino, as propostas embasadas na visão interacionista requerem que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, como também, dominem as estratégias que tornarão a sua compreensão possível. Esse processamento inclui o respeito ao limite discursivo referente à temática do texto, associado aos conhecimentos que

os estudantes adquiriram ao longo da vida sobre o tema em discussão, no ambiente escolar ou em outras esferas sociais.

O próprio texto delimita os possíveis sentidos linguístico-discursivos estabelecidos na enunciação, na qual está inserido, que podem ser produzidos durante a leitura, conforme Menegassi (2010). Esses limites acabam inibindo o “vale-tudo” na leitura, como ocorre na perspectiva da leitura com foco no leitor. Na concepção de leitura com foco na interação, o texto apresenta as informações ao aluno, o qual traz para o texto seus conhecimentos prévios sobre a temática, ocorrendo uma interação peculiar do leitor com o texto de “caráter idiossincrático”.

O pesquisador concebe que é na interação entre “texto-sujeitos”, no caso o autor e o leitor, que o sentido de um texto é construído, não havendo algo que venha a preexistir a essa interação. Nesse viés, a leitura pode ser considerada como uma atividade de interação completa, uma vez que é realizada com base nos elementos linguísticos contidos na superfície do texto e em sua forma de organização, a qual exige a mobilização de um abrangente conjunto de saberes no interior do evento de comunicação.

Por isso, a perspectiva de leitura com foco na interação é concebida como base de nosso trabalho, porque nos preocupamos com o processo que estimule os alunos a interagir com o texto. A partir dos estímulos, os discentes recorram aos seus conhecimentos sobre a temática em estudo e se envolvam como constituintes dos significados do texto.

Para melhor compreensão dessas concepções, no Quadro 1, apresentamos uma síntese, de acordo com as concepções de Menegassi (2010):

Quadro 1 – Síntese das Concepções de Leitura (MENEGASSI, 2010)

CONCEPÇÕES DE LEITURA DE ACORDO COM MENEGASSI (2010)	
Foco	Comentário
Autor	O texto é considerado como um produto lógico de pensamento ou representação mental do autor. Assim, o leitor é considerado como um ser passivo que apenas capta essa representação.
Texto	Há a concepção de que o texto é um mero produto da decodificação de um emissor, que deve ser codificado pelo leitor, o qual utilizará seu conhecimento sobre o código presente no texto. Assim, o sentido está contido no sistema linguístico e social.
Leitor	Consiste em considerar o leitor como ponto central da leitura, que através de conhecimentos prévios, armazenados na memória, atribuem significados ao texto.
Interação (Autor-Texto-Leitor)	O autor e o leitor são considerados como sujeitos ativos que mantêm diálogos e conseguem construir e são construídos no texto, o qual se torna o próprio lugar onde ocorrem as interações e a constituição dos interlocutores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.2.1 Etapas e níveis de Leitura

Para melhor apreensão sobre a leitura, Menegassi (1995) menciona que a prática docente, relacionada a esse tema e suas implicações no ensino e aprendizagem, exige conhecimentos a respeito de suas etapas, com base na visão da Psicolinguística, a partir dos estudos de Cabral (1986). Esta pesquisadora define o desenvolvimento leitor do sujeito como subprocessos de decodificação, de compreensão, de interpretação e de retenção. Já nos estudos de Renilson Menegassi (1995), esses subprocessos foram denominados como etapas.

Para Cabral (1986), na decodificação, o leitor segmenta a cadeia de fala, reconhecendo e discriminando as “invariâncias” das letras do alfabeto em suas diferentes formas. Nesse processo, o sujeito segue uma direcionalidade, uma ordem esquerda-direita. Assim, exercita sua capacidade de efetuar fixações e movimentos em “sacadas regulares”, as quais permitem que extraia os traços visuais. Para tanto, o leitor utiliza sua memória visual a curto prazo (MVCP), a fim de efetuar as integrações desses traços, compreendendo também as regras de correspondências grafêmico-fonológicas e reconhece as palavras impressas.

A decodificação, de acordo com o Menegassi (1995), constitui a primeira etapa que resulta do ato de reconhecer os símbolos escritos e ligá-los ao seu significado. Essa etapa não pode ser considerada inferior às outras, porque é a partir da decodificação do signo linguístico que se desenvolve todo processo de leitura, fato já assinalado por Cabral (1986).

Entretanto, no mero reconhecimento das letras e sua ligação com seus respectivos significados não se efetua a leitura, pois, em geral, o leitor não ultrapassa o nível primário de identificação visual, não há a compreensão. Por isso, podemos identificar dois níveis de decodificação: um primário de decodificação fonológica e um secundário relacionado à compreensão, o qual está presente durante o desenvolvimento do leitor no decorrer das outras etapas. A decodificação precisa estar aliada à compreensão para constituir-se como etapa na perspectiva do processo de leitura, pois uma má decodificação resulta uma compreensão deficiente.

Nos materiais didáticos utilizados pelos professores nas aulas de língua portuguesa, geralmente, é comum encontrarmos atividades de leitura com foco no texto em diferentes níveis de escolaridade. Isso pode contribuir para que o aluno não avance para as demais etapas, pois não exige que faça reflexões sobre o tema. As respostas solicitadas nessas atividades estão, quase todas, presentes na superfície textual, requerendo que o aluno, apenas, passe os olhos pelo texto e as localize, como ocorre na etapa de decodificação, na qual o discente apenas localiza a informação e a transcreve como resposta, não exigindo que reflita e

compreenda a fim de elaborar um texto para contemplar o que está sendo solicitado na questão.

Na etapa de compreensão, segundo Cabral (1986), o leitor capta a temática e os tópicos principais abordados em um texto escrito, percebendo as regras sintáticas, semânticas e textuais. A partir desse contato, consegue deprender a significação de novas palavras que podem estar presentes no texto que está lendo. À medida que vai compreendendo as regras gramaticais, semânticas e textuais e entendendo o sentido das palavras desconhecidas para ele, o indivíduo consegue fazer inferências.

A compreensão é a segunda etapa do processo de leitura, postulada por Menegassi (1995), nela, o leitor consegue captar as informações contidas no texto, compreendendo a sua temática e suas ideias principais. Essa etapa que está, de forma imediata, interligada à decodificação, passa a se efetivar quando o leitor consegue compreender o tema principal e as informações relevantes contidas no texto. Para que isso ocorra, há necessidade que o leitor possua conhecimentos prévios sobre o assunto abordado no texto.

A etapa de compreensão, de acordo com Menegassi (1995), abrange três níveis: literal, inferencial, interpretativo. No nível literal, o leitor realiza apenas uma leitura superficial das ideias presentes no texto. Já o nível inferencial possibilita a ele a expansão de seus esquemas cognitivos e pode ampliar sua capacidade de buscar novas informações, compreendendo as entrelinhas do texto. O nível interpretativo é considerado mais elevado que os anteriores, porque o leitor expande sua leitura para além do texto, permite que se faça o encadeamento dos conteúdos apresentados com seus conhecimentos anteriores, iniciando a terceira etapa do processo de leitura, que é a interpretação, a qual ocorre apenas quando há uma compreensão precedente.

Com relação à etapa de compreensão, que exige em seus diferentes níveis, a interação entre autor-texto-leitor, em muitos materiais didáticos em uso em sala de aula, há predominância de atividades que abrangem o nível literal, algumas já envolvem o nível inferencial, apontadas em trabalhos de análise do livro didático de Leite (2017), Costa-Hübes e Choptian (2014) dentre outros. Esses estudos demonstram que há predomínio de questões com foco no leitor e no texto. Apesar de alguns já apresentarem questões no nível interpretativo, ainda precisam da mediação do professor, o qual poderá ajudar o aluno a fazer o encadeamento entre o tema abordado no texto e seus conhecimentos prévios, se tiver conhecimento sobre as teorias de leitura dialógica e interativa, possibilitando-o avançar para a etapa de interpretação, na qual emite juízo de valor em relação à temática.

A interpretação é considerada, por Cabral (1986), como capacidade crítica demonstrada pelo leitor quando consegue emitir julgamento sobre a temática que está sendo discutida no texto. Menegassi (1995) também destaca a utilização da capacidade crítica do leitor na etapa de interpretação, pois o sujeito julga o que lê, relacionando-o aos seus conhecimentos prévios. Assim, enriquece sua bagagem de conhecimentos e de informações, reformula conceitos e amplia seus esquemas sobre a temática abordada no texto.

Na maior parte dos materiais didáticos utilizados pelos professores, em sala de aula, dificilmente são utilizadas propostas que estimulem a criticidade do aluno, levando-o a desenvolver uma leitura compreensiva das informações contidas no texto. Essas atividades exigem que os alunos, além de recorrer aos seus conhecimentos prévios, realizem julgamentos sobre o tema, e posicionem-se criticamente. Na diagnose realizada como primeira etapa de nosso projeto de leitura, detalhada na Seção 7, observamos que os discentes apresentam maior dificuldade nessa etapa, pois são questões com as quais, geralmente, não estão habituados a ter contato nas atividades escolares.

Segundo Cabral (1986), a retenção é definida como a capacidade do indivíduo de reter as informações consideradas por ele mais importantes na memória a longo prazo. A retenção, nos estudos de Menegassi (1995), constitui a quarta etapa do processo de leitura. Essa etapa é responsável pelo armazenamento na memória a longo prazo das informações de maior relevância. A partir do domínio desses conhecimentos, os professores podem elaborar atividades que viabilizem o desenvolvimento do processo de leitura e escrita de seus alunos.

Menegassi (1995) explica que a retenção ocorre em dois níveis, o da compreensão e o da etapa de interpretação. O primeiro pode ocorrer a partir da compreensão, na qual o leitor não necessita exatamente fazer uso da interpretação, apenas a compreensão possibilita a captação da temática e dos pontos principais do texto. O segundo nível ocorre após a etapa de interpretação, pois constitui um processo mais amplo, porque precisa ser precedida da compreensão. A retenção fruto desse nível também é mais profunda, por isso é mais viável para o leitor a retenção de informações a partir da interpretação, pois esta proporciona que os conhecimentos prévios do leitor sofram alterações, mudando seu ponto de vista a respeito do tema e possibilita a construção de um novo texto.

Entretanto, Menegassi (1995) esclarece que, apesar de o processo de leitura estar dividido, didaticamente, em quatro etapas, a realidade mostra que elas não existem separadamente, porém constituem um conjunto harmonioso. Cabral (1986) explica que os subprocessos de compreensão, interpretação e retenção são desenvolvidos pelos sujeitos “progressivamente em complexidade e extensão” (CABRAL, 1986, p.17). Isso ocorre à

medida que o leitor adquire mais conhecimentos, os quais incluem as regras sintáticas e semânticas de maior complexidade. A estudiosa considera que a decodificação possui uma natureza mais automática, enfatizando que o seu domínio é essencial para que o sujeito consiga desenvolver tarefas mais criativas presentes nos outros subprocessos.

Para melhor visualização dos princípios de Menegassi (1995), produzimos o Quadro 2, sintetizando da primeira à terceira etapa, que embasaram a elaboração das atividades de nosso projeto de leitura. Não contemplamos a etapa de retenção porque requer maior ênfase na produção escrita e o foco de nosso trabalho é o desenvolvimento leitor dos alunos.

Quadro 2 – Síntese das Etapas/Níveis de Leitura (MENEGASSI, 1995)

ETAPAS/NÍVEIS DE LEITURA DE ACORDO COM MENEGASSI (1995)	
Etapas/Níveis	Comentário
Decodificação	Constitui a primeira etapa que resulta do ato de reconhecer os símbolos escritos e ligá-los ao seu significado. Essa etapa não pode ser considerada inferior às outras, porque é a partir da decodificação do signo linguístico que se desenvolve todo processo de leitura.
Compreensão Literal	Ocorre quando o leitor realiza apenas uma leitura superficial das ideias e informações presentes no texto, compreendendo-as, por meio de uma interação que envolve apenas o que está explícito.
Compreensão inferencial	Possibilita que o leitor possa expandir seus esquemas cognitivos e pode ampliar sua capacidade de buscar novas informações, parte das que estão explícitas e produz inferências.
Compreensão interpretativa	É considerado mais elevado que os anteriores, porque o leitor expande sua leitura para além do texto, permite que se faça o encadeamento dos conteúdos apresentados no texto com seus conhecimentos anteriores sobre a temática nele abordada, a fim de elaborar respostas pessoais.
Interpretação	Constitui a fase de utilização da capacidade crítica do leitor, pois julga o que lê e faz uso de seus conhecimentos prévios, amplia sua bagagem de conhecimentos e de informações, reformula conceitos e expande seus esquemas sobre a temática abordada no texto, posicionando-se sobre ela.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após essa breve explanação teórica sobre as concepções, etapas e níveis de leitura, percebemos que essas teorias fundamentam documentos oficiais da educação brasileira como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Neste documento, a leitura de textos escritos é concebida como um processo, no qual o leitor é um sujeito ativo que compreende e interpreta o texto, partindo de seus objetivos, conhecimentos prévios sobre o assunto, o autor e de seus saberes referentes à linguagem.

Ademais, o documento aponta para a necessidade do uso desses procedimentos estratégicos, pois possibilitam ao leitor o controle sobre a sua leitura e permite que tome decisões mediante possíveis dificuldades de compreensão, avançando na constante busca por explicações a fim de validar suas suposições. Assim, um leitor experiente consegue selecionar textos, em circulação no meio social, que atendam as suas necessidades. Para tanto, estabelece estratégias de abordagens desses textos, lendo as suas entrelinhas, ao identificar a partir das

informações e ideias neles explícitas, os elementos implícitos, fazendo articulação entre o que está no texto, com o qual está interagindo, com seus conhecimentos prévios.

Para que esse desempenho seja alcançado pelos alunos, é pertinente um trabalho de leitura que envolva atividades fundamentadas na concepção dialógica da linguagem, a fim de que, por meio da mediação do professor, os discentes consigam desenvolver, gradativamente, uma leitura que envolva o entendimento do tema abordado no texto. Para isso, os alunos devem ser estimulados a recorrer aos seus conhecimentos anteriores sobre a linguagem, ao assunto tratado, ao gênero trabalhado e avance em sua leitura, compreendendo os implícitos presentes nas entrelinhas do texto.

Na próxima Seção, refletimos sobre a perspectiva de Bakhtin (2016) acerca dos gêneros discursivos, a fim de compreender sua abrangência social no uso da linguagem em diferentes contextos.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Para melhor compreensão da abrangência social dos gêneros discursivos, dividimos esta seção em subseções. Inicialmente, apresentamos uma breve reflexão sobre os estudos dos gêneros discursivos de Bakhtin (2016) e de explicadores como Rojo (2005; 2006; 2007), Faraco (2009), Fiorin (2016). Em seguida, explicitamos as contribuições dos estudos dos gêneros discursivos para o ensino da língua. Na sequência, refletimos sobre o gênero memórias literárias e seus desdobramentos sociais. Por fim, produzimos uma síntese sobre o trabalho com gêneros na proposta pedagógica de Lopes-Rossi (2008).

4.1 ABRANGÊNCIA SOCIAL DO GÊNERO DISCURSIVO

Bakhtin (2016) inicia suas reflexões sobre os gêneros destacando que, em suas diferentes atividades orais ou escritas, o ser humano serve-se da língua para se comunicar com intenções e finalidades peculiares a cada situação e para produzir enunciados que são organizados de formas diversificadas. Essas diferentes maneiras de ocorrências enunciativas é que Bakhtin (2016, p.12) conceitua como “tipos relativamente estáveis” denominados gêneros do discurso, os quais circulam nas diversas esferas sociais e apresentam características próprias.

Rojo (2007) alerta para o cuidado que devemos ter na interpretação do conceito de gênero, pois, ao se falar em estabilidade relativa, não se pode ignorar a questão da heterogeneidade. A estudiosa ressalta essa característica devido à infinidade e variedade dos gêneros do discurso, pois o fenômeno mais interessante da discussão sobre os gêneros é a força de atração ou de repulsão que os temas abordados pelo Círculo de Bakhtin exercem sobre os demais discursos.

O enunciado transparece as condições específicas e os objetivos de cada uma das situações nas quais são empregados, referentes não apenas ao conteúdo temático, mas também ao estilo verbal, e, principalmente, à construção composicional. De modo indissociável, esses elementos se unem ao todo do enunciado, sendo marcados pelas especificidades de cada esfera de comunicação 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. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido

campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, por sua construção composicional [...] (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Assim, o autor considera que todos os diversos campos relacionados à atividade humana estão ligados por meio do uso da linguagem. Destaca ainda que o caráter e a forma de utilização dessa linguagem também são tão multiformes quanto os diferentes campos de atividade do homem.

Conforme Bakhtin (2016), os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Rojo (2005, p.196) explica que os temas podem ser definidos como os “conteúdos ideologicamente conformados”. Esses conteúdos são expressos ou comunicáveis por meio dos gêneros. A forma composicional pode ser percebida por meio dos elementos estruturais e semióticos. Esses elementos são compartilhados pelos textos que pertencem ao mesmo gênero. O estilo ou as marcas linguísticas são “as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p. 196).

As três dimensões dos gêneros, na análise da estudiosa, são determinadas por meio dos parâmetros da situação de produção dos enunciados. Essa determinação ocorre, principalmente, pela apreciação valorativa do locutor sobre os temas e dos interlocutores de seu discurso. Por isso, os aspectos da expressão relacionada à enunciação a serem considerados são definidos pelas condições reais que estão sendo avaliadas, em especial as situações sociais mais imediatas, constituídas por seus elementos essenciais, dentre os quais podemos citar os parceiros de interlocução. Esses parceiros constituem-se por meio de diferentes relações de cunho social, que podem ser de caráter institucional ou pessoal, passando a ser contempladas a partir do foco apreciativo de valores de quem está emitindo a palavra. Isso determina diversos aspectos referentes ao tema, composição e estilo do texto ou do discurso.

A riqueza e a diversidade infinitas dos gêneros estão relacionadas às atividades humanas que são multifacetadas e inesgotáveis em possibilidades, como postula Bakhtin (2016). Para cada área do conhecimento há um grande repertório de gêneros, os quais crescem e apresentam diferenças e complexidades de acordo com o desenvolvimento de cada área, por isso, há necessidade de atentarmos para extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso nas modalidades oral e escrita.

Em suas reflexões, o autor explica que devem ser incluídas como gêneros do discurso as réplicas do diálogo do cotidiano, os quais também são diversificados de acordo com a situação, o tema, os objetivos e as finalidades. O filósofo concebe que a heterogeneidade dos gêneros do discursivo dificulta a definição em relação à natureza geral do enunciado, os quais apresentam uma distinção essencial entre os gêneros discursivos, denominados primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros secundários, em seu processo de formação, incorporam e reelaboram características de diversos gêneros primários, os quais se formaram mediante condições da comunicação discursiva imediata. Ao serem incorporados, os gêneros primários acabam adquirindo um caráter especial, perdendo o seu vínculo imediato com a realidade concreta, porque todo estilo contido nos diferentes gêneros está ligado, de modo indissolúvel, ao enunciado e as suas diferentes formas, ou seja, aos gêneros do discurso.

Esse processo de constante incorporação e reelaboração podem ocorrer não apenas com os gêneros secundários (literários, publicitários, científicos), mas, também, com os primários (diferentes tipos de diálogo oral ocorridos nos meios sociais como salão, círculo familiar, discurso filosófico, político etc.). Isso pode ser consequência do fato de que todo meio de comunicação sofre mudanças, podendo os gêneros primários incorporar algumas características linguísticas dos secundários.

Os gêneros do discurso sofrem mudanças, reconstruções, renovam-se ao longo do processo histórico. Quando ocorre a passagem de um estilo de determinado gênero para outro, não há apenas mudança no caráter do estilo, mas também nas condições do gênero, ocasionando a destruição ou renovação deste.

Outro aspecto dos gêneros discursivos é a historicidade, sobre a qual Faraco (2009) faz menção à relevância atribuída a ela nos pressupostos bakhtinianos, declarando que, na perspectiva do filósofo russo, os tipos não são definidos de uma vez para sempre, porque não possuem propriedades sincrônicas fixas. Fato que pode ser averiguado nas contínuas transformações sofridas pelos tipos ao longo de suas constituições histórico-sociais, apresentando maleabilidade e placidez, pois as atividades humanas são dinâmicas e, também, estão em constantes mutações.

Com relação a essa constante modificação dos gêneros, Fiorin (2016) esclarece que Bakhtin não leva em consideração o gênero como produto e, sim, o seu processo de produção. Interessa-se mais pela forma como os gêneros se constituem do que com os seus aspectos formais, parte do vínculo interno, no qual há a utilização da linguagem nas atividades humanas. Os enunciados devem ser concebidos em sua função no processo de interação.

Nesta perspectiva de constantes mudanças dos gêneros do discurso dentro do contexto de comunicação que ocorrem nas diferentes esferas sociais, nas quais está incluída a escola, onde também circulam diferentes gêneros da esfera literária, cotidiana, jornalística entre outras, que direcionamos nossa proposta de intervenção. Esse direcionamento foi motivado pelo fato de considerarmos que essas mudanças auxiliam no processo de ensino e aprendizagem da língua.

A partir das observações das dificuldades dos alunos, elaboramos oficinas com atividades, nas quais inserimos algumas abordagens da teoria do Círculo de Bakhtin no que tange ao dialogismo e ao estudo dos gêneros discursivos. Essas oficinas foram desenvolvidas com uma turma de ensino fundamental de 8º ano, no primeiro semestre do ano letivo de 2018. Por isso consideramos relevante uma breve reflexão sobre os discursos pedagógicos a respeito desse tema e sua inserção para o ensino e aprendizado de língua.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA

Na atualidade, o ensino, que possui como base as estruturas e as formas, pode ser considerado como insuficiente para que o indivíduo consiga compreender o uso e a produção de diferentes textos e discursos, presentes nos âmbitos familiares, escolares e outras esferas sociais. Já é consenso entre alguns estudiosos que a aprendizagem focada apenas na metalinguagem contribui para o afastamento do estudante das práticas de compreensão leitora e de produção de discursos orais e escritos.

Isso fica evidente nas constantes declarações de pessoas, que concluíram a educação básica ou que ingressaram no ensino superior, de que possuem dificuldades de expressar suas ideias, por meio da escrita e da oralidade. Esse discurso dialoga com a concepção da linguagem como expressão do pensamento, discutida por Fuza et al (2011), que considera a leitura como a pronúncia correta das palavras e das pontuações por meio da oralidade, a escrita é concebida como dom e o ensino de língua prioriza a gramática teórico-normativa. Além disso, em suas práticas de leitura, os discentes demonstram não entender textos mais complexos, pertencentes às áreas específicas de seus cursos. Assim, o estudo de gêneros discursivos é pertinente, quando se inicia da análise do contexto de produção, da interação entre os sujeitos participantes da interlocução como base para compreensão da linguagem.

Faraco (2009) esclarece que, no Brasil, o uso inflacionado, principalmente no discurso pedagógico, da expressão gêneros do discurso, ocorreu após a reforma do ensino de 1996,

tendo como ponto de referência o texto inacabado escrito por Bakhtin: *O problema dos gêneros do discurso*, escrito, provavelmente, por volta de 1952/1953 e publicado em 1979, na Rússia. Esse manuscrito é uma possível parte inicial de um livro, no qual o filósofo russo pretendia retomar as questões sobre o tema que já haviam sido abordadas nos textos do Círculo na segunda metade da década de 1920.

No texto inacabado, Bakhtin, segundo Faraco (2009), discute sobre os possíveis caminhos para um estudo da linguagem como uma atividade “sociointeracional”. Essa discussão aponta características do estudo da “translinguística”, que apresenta o enunciado em oposição ao estudo tradicional da linguística, a qual prioriza a sentença.

No sentido de ampliar a discussão sobre os gêneros no contexto atual, levando-se em consideração a dinamicidade enunciativa, uma característica essencial da teoria bakhtiniana é que ela não pensa nos gêneros discursivos em si, mas “como conjuntos de artefatos que partilham determinadas propriedades formais” (FARACO, 2009, p.125). Essa percepção se diferencia das teorias presentes na atualidade, nas quais os gêneros são considerados somente pelo viés estático do produto ou das formas.

O Círculo de Bakhtin valoriza a dinamicidade da sua produção em cada situação em que os gêneros são utilizados pelos interlocutores. “Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social” (FARACO, 2009, p.126).

Para Bakhtin (2016), os gêneros discursivos e as atividades sociais são “mutuamente constitutivos”, ou seja, nenhum agir do ser humano ocorre independente da interação, muito menos o dizer ocorre fora do agir. É possível compreender que, o ser humano, fala por meio de gêneros no interior de diferentes esferas de atividades. O ato de falar não pode ser resumido à utilização de um código gramatical vazio e, sim, adequar o modo de dizer as formas de um gênero no interior de uma atividade.

Essa concepção sobre o gênero está presente nos PCN explicitada no trecho abaixo:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados

historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

Segundo Rojo (2005), os estudos referentes ao gênero são recentes, iniciaram a partir de 1995, em especial na área da Linguística Aplicada. Isso pode ser explicado, pelo menos em parte, aos novos referenciais teóricos nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas, os quais indicam os gêneros como objeto de ensino ou enfatizam a relevância de suas características no trabalho referente à leitura, escrita e na produção textual.

A inserção das teorias da linguagem em documentos oficiais, considerando-se o contexto de interação e o estudo de gêneros como base, vem instigando discussões sobre os melhores meios de didatizar esses conhecimentos teóricos para realidade de sala de aula. Azevedo (2010) considera importante a inserção dos saberes teóricos para a promoção da aprendizagem de língua materna, sugerindo que se respeitem alguns princípios:

- a) que a função da língua, sua finalidade educacional e a situação enunciativa devem determinar a forma, os mecanismos linguístico-gramaticais e discursivos a serem trabalhados, ensinados, nas aulas de língua materna, não o contrário, como vêm sendo feito;
- b) que a hierarquização dos conteúdos objeto de aprendizagem na educação básica em língua portuguesa seja feita com base nas sequências discursivas (definição, explicação, descrição, exemplificação) veiculadas nas outras disciplinas do currículo por meio de gêneros diversificados (verbetes, glosas, gráficos, mapas, quadros), não pela, recorrente, gramaticalização de gêneros discursivos, que, a exemplo do que ainda é feito com palavras, frases e períodos, inclui unicamente sua descrição estrutural, classificação e denominação;
- c) que seja assumida pela disciplina de língua materna a função instrumental que tem em relação às outras que compõem o currículo (AZEVEDO, 2010, p.211).

Acreditamos que não há necessidade de se extinguir o estudo da forma, a fim de substituí-la pela análise enunciativo-discursiva, porém que esta tenha primazia e que passe a nortear o ensino de aspectos formais e estruturais, pois os recursos textuais, os elementos responsáveis pela coerência e coesão, considerando-se os níveis macro e microestruturais e os aspectos linguístico-gramaticais devem ser tratados em função do texto em estudo, seguindo as exigências da situação enunciativa.

É pertinente um olhar crítico-reflexivo quando nos deparamos com atividades contidas nos materiais didáticos como, por exemplo, alguns livros didáticos e demais materiais utilizados nas aulas. Além de requerer maior atenção, principalmente, quando nos vemos

incumbidos da tarefa de elaborar propostas que envolvam determinados gêneros discursivos. Esse cuidado é para que não venhamos a repetir o equívoco de apenas mudar a nomenclatura e continuar com a mesma prática, priorizando a exploração de elementos gramaticais, como apontam diversos estudos com enfoque na análise de materiais didáticos em uso nas salas de aulas de língua das escolas brasileiras.

Assim, de acordo com Barbosa (2001), há inúmeras maneiras de se realizar a elaboração didática, uma delas consiste na simplificação dos objetos abordados nas diferentes ciências, a fim de que os alunos possam compreender o que está sendo estudado. No entanto, enfatiza que, em oposição a essa concepção, deve-se levar em consideração que a escola não apenas importa conhecimentos, porém, também, os produz, inclusive quando realiza a importação. A escola é uma esfera social que se relaciona a outras, não é uma subesfera ou pré-esfera, que prepara os discentes para a vida nas outras esferas. Isso é evidenciado no fato de que a escola produz gêneros específicos, tendo como objetivo o desenvolvimento de capacidades dos alunos, por meio do trabalho com conteúdos específicos.

A autora defende que, no caso do ensino de nossa língua materna, há necessidade de que, a partir de definições curriculares mais amplas, definam-se quais os gêneros que serão enfocados, como também, o seu grau de aprofundamento durante o estudo. No ambiente escolar, é preciso criar condições para que o estudo de determinado gênero não se afaste em demasia das esferas de origem e da construção nas quais são geralmente produzidas ou utilizadas pelos usuários da língua.

No entanto, com relação a esse deslocamento do gênero de seu suporte original, Elizabeth Marcuschi (2012) considera que é possível estudar o gênero como objeto de ensino sem que este seja desvinculado de sua prática social de origem. Isso requer que, na elaboração das atividades pedagógicas, haja a preocupação em respeitar as características específicas do gênero em estudo, bem como suas práticas sociais de uso.

A simplificação do estudo do gênero discursivo, por meio de trabalhos com foco apenas nas formas, não considerando o contexto de produção, pode constituir em uma mudança apenas aparente das metodologias que vêm sendo implementadas nas salas de aulas das escolas brasileiras. Por isso, é relevante instigar essas reflexões, uma vez que nos propomos, também, a elaborar atividades voltadas para leitura em uma perspectiva dialógica, apesar de os equívocos referentes à abordagem dos gêneros não constituírem o nosso objeto de pesquisa.

A partir dos resultados obtidos nas atividades de projetos desenvolvidas em algumas escolas de Castanhal-Pará, em seu trabalho de investigação direcionado para educação

básica², Ohuschi (2017) declara que propostas com gêneros do discurso podem constituir um meio de auxílio no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Essa contribuição tornou-se evidente, durante a implementação de estratégias nas aulas de língua portuguesa, pois ajudou os alunos a compreenderem os textos nas práticas de leitura e melhorarem suas produções escritas.

Esses conceitos e suas diferentes abrangências em relação aos gêneros discursivos podem ser considerados na elaboração de atividades para o ensino e aprendizagem na educação básica. A inserção dessas teorias precisa ser feita de modo dinâmico, elaborando propostas que explorem o contexto de interação social, as características dos gêneros estudados e seus suportes.

Em nossa proposta de intervenção, como já informamos, optamos pelo trabalho de leitura, a partir do gênero memórias literárias, sobre qual tecemos algumas considerações nos tópicos da subseção 4.2.

4.2 O GÊNERO MEMÓRIAS

Com a finalidade de compreender o gênero memórias literárias dividimos nossas discussões em cinco subitens, nos quais abordamos os sentidos dos vocábulos *memória* e *memórias*. Em seguida, refletimos sobre as características do gênero memórias literárias e a perspectiva da OLP em relação ao trabalho com esse gênero. Na sequência, comentamos brevemente sobre a obra do autor castanhalense Hugo Souza.

4.2.1 Reflexões sobre o vocábulo memória e memórias

Apesar da semelhança na escrita entre os vocábulos *memória* e *memórias* eles possuem significados distintos, por isso apresentamos uma breve reflexão sobre os possíveis sentidos que esses termos podem adquirir em diferentes contextos. Clara; Altenfelder; Almeida (2014)³ orientam os educadores que discutam com os alunos sobre o significado dessas palavras, objetivando demonstrar que não são palavras sinônimas. As autoras apresentam os seguintes conceitos:

² Projeto Dialogismo em práticas languageiras a partir do trabalho com gêneros discursivos

³ Autores do caderno *Se bem me lembro... caderno do professor: orientação para produção de textos*, pertencente à coletânea da *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro*.

Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, **memória** é aquilo que ‘ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência’. No mesmo dicionário, encontramos para **memórias** ‘relatos que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular’ (CLARA et al, 2014, p.25, grifos das autoras).

A definição de *memória*, em geral, remete à capacidade cognitiva de reter ideias, impressões e conhecimentos adquiridos com intuito de recordá-los. Além disso, o conceito de memória também está relacionado ao de recordar que, etimologicamente, vem do latim: “saber de coração”, isto é, “re” + “cordis” (coração) ⁴, significando, literalmente, trazer de novo ao coração algo que, devido à ação do tempo, tenha ficado esquecido em algum lugar da memória.

No que concerne ao interesse de diferentes áreas no estudo relacionado à *memória*, Coracini (2011) explica, ainda, que, na visão da Psicologia Cognitiva, a memória está relacionada ao comportamento nas esferas individual e social. Também, está ligada ao desempenho cognitivo ou ao conhecimento inferido, por meio de objetivos da percepção ou emoções passadas, sentimentos e estados de alma da consciência, pressupondo-se um sujeito que detém o conhecimento.

Para melhor compreensão, a autora faz uma reflexão sobre a distinção entre memória institucional e a memória discursiva. A primeira tem como objetivo o reforço no resgate de alguns valores e eventos, apresentando como função principal o fazer lembrar, já a segunda constitui-se a partir do esquecimento, pois é sempre atravessada por gestos interpretativos, que, apesar de tentar lembrar, recriam fatos para suprir os lapsos do que foi esquecido. A estudiosa explica que, incluindo outras abordagens constituídas historicamente, os sujeitos reatualizam em seus discursos os fatos recebidos por herança ou por experiências vividas. Assim, a memória discursiva está relacionada à existência histórica do enunciado referente às práticas discursivas, uma vez que “o sentido é sempre construído na historicidade, que marca a relação do homem com a linguagem” (CORACINI, 2011, p.33).

Já Le Goff (2013) declara que o conceito relativo à *memória* é essencial para o estudo de diferentes áreas do conhecimento como a história, a antropologia, as quais se ocupam mais dos estudos relacionados à memória coletiva do que as de caráter individuais. Destaca que a *memória* pode ser considerada como uma propriedade responsável por conservar algumas informações, as quais podem nos remeter, primeiramente, “a um conjunto de funções

⁴ <https://www.dicionarioetimologico.com.br/coracao/>

psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2013, p.387).

O vocábulo *memórias* (substantivo no plural) relaciona-se às obras produzidas com a finalidade de narrar acontecimentos vivenciados pelo narrador. Exemplo disso são as obras autobiográficas ou que contam fatos ocorridos na vida de outras pessoas, como é o caso das obras de memórias coletivas, que podem ser ficcionais ou verídicas.

Sousa (2017), orientada pelo professor Britto, esclarece que o termo *memórias* pode ser compreendido da seguinte forma:

Os textos do gênero *memórias* concentram-se nas histórias construídas ao longo da vida das pessoas, baseadas por vezes, em experiências comuns do cotidiano, carregadas de relevância para quem as vivenciou, histórias que ganham sentido e se reconstróem no ato de narrar. As *memórias*, em princípio, são um gênero factual, um gênero que opera com o fato, e o fato particular, seja ele narrado pelo próprio sujeito experienciador, seja por outra pessoa (Luiz Percival Leme Britto, em sessão de orientação em 17 de março de 2015 Op. Cit. SOUSA, 2017, p.32).

Nessa concepção, o gênero memórias tem como base fatos que são frutos, geralmente, das experiências dos sujeitos, as quais podem fazer parte do dia a dia das pessoas ou de acontecimentos de impacto histórico. Com relação à narração, as histórias podem ser contadas por quem vivenciou os fatos ou por quem apenas os ouviu.

De acordo com a pesquisadora, a maior parte das obras literárias, escritas em primeira pessoa, apresenta caráter memorialista, citando como exemplos obras clássicas como: *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *Angústia*, de Graciliano Ramos, enfatizando *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, pois, no caso desta obra, há uma simulação nas recordações dos fatos, constituindo um “faz de conta” do elemento memorialístico.

Como exemplo de trabalho produzido no Brasil, que recorreu à memória de pessoas idosas, refletimos, de forma sucinta, sobre a obra produzida por Ecléa Bosi, intitulada *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. Nesse trabalho, a autora conseguiu conceder a voz aos participantes, extraindo de experiências individuais aspectos sociais entranhados nas histórias contadas por cada idoso entrevistado.

Bosi (1994) entrevistou longamente pessoas com faixa etária superior a setenta anos, moradores, a maior parte de suas vidas, na cidade de São Paulo. Não é uma obra que se propõe a trabalhar com amostragem, mas, segundo a pesquisadora, seu intuito é compreender os depoimentos registrados por meio da voz dos participantes, captando aspectos da vida e o pensamento dessas pessoas que já trabalharam e contribuíram com seus contemporâneos e com a sociedade atual. Os relatos registrados retratam memórias pessoais, mas que

apresentam também uma memória social, familiar e grupal. Isso é perceptível desde a concepção do trabalho, uma vez que se situa na fronteira que interliga os modos de ser de cada sujeito e a sua cultura.

A estudiosa explica que a veracidade dos fatos narrados não a preocupou, pois acredita que os equívocos e os lapsos cometidos pelos idosos constituem falhas menos graves do que as consequências que as omissões da história oficial. Declara que focou seus estudos no que os depoentes escolheram para perpetuar em suas histórias de vida. Considera que as lembranças constituem a “sobrevivência do passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança” (BOSI, 1994, p.53).

A autora concebe que a memória pode ser compreendida como a conservação ou elaboração do passado, pois o seu lugar na vida humana encontra-se na divisa entre o instinto (que se repete) e a inteligência (que se renova). Dessa concepção pode resultar um conceito flexível da memória: “A lembrança é a história da pessoa e seu mundo, enquanto vivenciada” (BOSI, 1994, p. 68).

Essa concepção reforça o fato de que, apesar de haver uma clara distinção entre os termos *memória* e *memórias*, percebemos que estão relacionadas, uma vez que os “textos de memórias representam uma possibilidade de materialização das lembranças retidas ou conservadas na *memória* da pessoa” (SOUSA, 2017, p. 33), mesmo que os textos desse gênero não constituem o único meio de resgatar ou preservar a memória humana, porque os homens produzem fontes como os monumentos históricos, as pinturas, os prédios, os objetos entre outros que conservam resquícios e histórias do passado.

Outro trabalho de referência nacional com coleta de memórias realizado há mais de duas décadas no Brasil é o do Museu da Pessoa, o qual transforma em conhecimento os diversos relatos de experiências de pessoas da sociedade em geral. Esse museu foi fundado em São Paulo, em 1991, com o objetivo de constituir uma Rede Internacional de Histórias de Vida. Ao longo das décadas, vem superando dificuldades de funcionamento e modernizando suas formas de coleta de dados, utilizando entrevistas, gravações em um espaço no próprio museu e disponibilizando um espaço no próprio site “Conte sua história” para que as pessoas de diferentes partes do território brasileiro, que desejarem, possam gravar seus relatos e publicá-los nesse espaço.

Dentre os inúmeros trabalhos que o Museu vem desenvolvendo, podemos citar os mais de 250 projetos sobre memórias, voltados para os diferentes públicos: amantes do futebol, mulheres, crianças e jovens etc., liderando campanhas internacionais com intuito de valorizar as histórias de vida, como Projeto *Storya*, realizado em 2015, no qual explorou o potencial

do *Digital Storytelling* como forma de aprendizado. Além disso, participou do projeto com seis instituições europeias, uma na África do Sul, uma dos EUA e uma do Brasil.

Esses trabalhos sobre memórias produzidos no Brasil nos mostram as diferentes possibilidades de explorar os relatos de vida das pessoas na construção de conhecimentos. Além disso, reforçam a percepção de como as memórias humanas despertam o interesse e a curiosidade dos diversos públicos, ajudando a compreender contextos socioculturais em diferentes momentos históricos de nossa sociedade.

4.2.2 O que são Memórias Literárias?

O gênero Memórias Literárias compõe um macro campo dos gêneros memorialísticos, que abrange textos da esfera literária, concebido como gênero em si em obras como *Anarquistas, graças a Deus – Memórias*, de Zélia Gattai ou compreendido como um discurso presente em outras obras ou, como concebe Elizabeth Marcuschi (2012, p.57) “que atravessa gêneros de maior fôlego” como no romance *O filho eterno*, de Cristovão Tezza. Esse gênero já vem sendo trabalhado na esfera literária e, na atualidade, é foco de estudo de inúmeros trabalhos acadêmicos. Dentro desse campo de textos que apresentam semelhanças com esse gênero, podemos citar como exemplos as biografias, as autobiografias, os relatos históricos, os diários, o memorial, pois todos esses gêneros recorrem às memórias humanas.

De acordo com essa estudiosa, o gênero memórias literárias consegue se localizar na convergência entre o resgate do passado distante e a imaginação do autor que o atravessa quando está sendo rememorado. Em suas reflexões sobre esse gênero, a pesquisadora relata que existem gêneros que recorrem a lembranças passadas, mas não se configuram como textos literários, apesar de não haver um consenso entre os usuários da língua, nem entre os aficionados da literatura e, menos ainda, entre os diversos estudos sobre as características presentes em um texto que o definam como literário.

Em suas análises, Elizabeth Marcuschi (2011) assume a perspectiva de que o gênero literário diferencia-se de outras esferas, pelo fato de transgredir o real. Para tanto, lança um olhar peculiar e reflexivo em relação aos acontecimentos históricos e sociais, utilizando intensamente os recursos estilísticos de linguagem, com intuito de proporcionar, ao leitor, experiências estéticas, éticas, ideológicas etc.

Já Gedoz e Costa-Hübes (2010) defendem que, além da função estética, a plurissignificação e a subjetividade são características que possibilitam incluir determinado gênero na esfera literária. Isso é evidenciado no fato de que, ao utilizar uma linguagem

predominantemente conotativa, o autor possibilita que os textos dessa esfera atribuam novos significados para as palavras. O fato de estarem associados à expressão pessoal de sentimentos e emoções concebe a esses gêneros um caráter subjetivo.

Elizabeth Marcuschi (2011) destaca a necessidade de compreensão do gênero memórias literárias pelos alunos/autores, no âmbito escolar, concebendo esse gênero como:

De modo geral, as memórias literárias recuperam, em uma narrativa sob a perspectiva contemporânea, experiências de tempos mais remotos, vivenciadas pelo próprio autor ou por terceiros que lhe tenham dado seu testemunho. Mesmo nesse último caso, no entanto, as memórias constituem um ato discursivo assumido por quem as escreve: alguém que já está livre para recriar o real à sua maneira, já que esse gênero se situa na esfera literária (MARCUSCHI, 2011, p. 23).

Nesse caso, quem escreve as memórias assume a autoria dos fatos, mesmo aquelas vivenciadas por outras pessoas. Também é preciso recriar as experiências narradas, por meio de recursos linguísticos como a linguagem em sentido conotativo, inserção de novos fatos, personagens, elementos que não fizeram parte do cenário onde ocorreu a história, realizando uma trajetória que migra constantemente entre a realidade e a ficção. Assim, o discente consegue atribuir ao narrador o que postula Benjamin (1987, p. 201): “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

Sousa (2017), em seus estudos sobre o gênero memórias literárias, orientados pelo professor Britto, acrescenta a essa definição de Marcuschi (2011) uma maior abrangência desse gênero, pois considera que está articulado a diversos projetos voltados para estudos focados em memórias orais e pesquisas etnográficas, possuem, em geral, a finalidade de valorizar as memórias das diferentes localidades. Enfatiza que essa valorização facilita o diálogo desse gênero com outras áreas do conhecimento como a história e a geografia, porque nas narrativas há presença de elementos do contexto histórico, retratando o cenário de um tempo passado, existente apenas nas lembranças ou em resquícios existentes, como monumentos históricos produzidos na época na qual ocorreram os fatos.

As memórias literárias são um gênero que se articula com todos os projetos ligados à memória oral e às pesquisas etnográficas que trazem a valorização das memórias locais e dos processos de identidade – um gênero que pode estabelecer diálogo com a história e a geografia, na medida em que opera com elementos ligados à história e à cultura local. (Luiz Percival Leme Britto, em sessão de orientação em 17 de março de 2015 op.cit SOUSA, 2017, p.40-41).

Segundo a pesquisadora, é o distanciamento entre o tempo da ocorrência das histórias que compõem as memórias literárias que são narradas e o tempo em que são experienciadas que permite a quem recorda a atribuição de novos contornos aos desenhos da paisagem. Esses contornos são acrescentados à narrativa na descrição de locais e ambientes que sofreram modificações ou deixaram de existir. Além disso, “outros retratos da sociedade vão se revelando por meio das reminiscências” (SOUSA, 2017, p.42).

Em síntese, o gênero memórias literárias, como explica a professora Elizabeth Marcuschi (2012), possui como propósito “sociocomunicativo” mais relevante a recuperação de lembranças. Dentro de uma narrativa contemporânea de vivências ocorridas em um passado distante, relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores éticos e culturais, essas experiências podem ser pessoais ou de terceiros. A linguagem utilizada nesses textos precisa configurar como um ato discursivo peculiar, recriando o real, não havendo compromisso com a veracidade dos acontecimentos. A reconfiguração dos valores, experiências, desejos, cenários podem ser, também, frutos do distanciamento temporal que contribui para que a pessoa que conta os fatos reconstrua as lembranças que está recordando. “Recordar é, assim, adicionar ao passado detalhes e cores que (provavelmente) não estavam lá, mas que foram sendo elaboradas e reconfigurados ao longo dos tempos” (MARCUSCHI, 2012, p. 57).

Em nossa proposta de intervenção, focada na leitura de textos de memórias contadas por moradores antigos de Castanhal do autor Hugo Souza, optamos por questões didáticas denominar esses textos de memórias literárias, pois os estudantes já estão habituados com essa denominação devido à ampla divulgação do trabalho da OLP com esse gênero.

No decorrer das atividades, os alunos precisam compreender as características desses textos memorialísticos de recordar o passado recriando-o, para apreender a temática, perceber os elementos pertencentes ao lugar no início de sua formação, como os aspectos linguísticos presentes nos textos, identificar as vozes dos moradores antigos, para, progressivamente, envolver-se na narrativa. Esse envolvimento proporciona que os estudantes desfrutem da companhia do narrador, como declara Walter Benjamin (1987, p.213): “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia”. A partir dessa interação, os estudantes podem compreender as informações explícitas e implícitas presentes nos acontecimentos narrados e manifestar seus posicionamentos sobre eles, além de usufruírem de uma experiência humanizadora, destacada por Ecléa Bosi (1994).

Com relação ao papel de guardião das memórias exercido pelos idosos e a importância de estudá-las na expectativa de recriação, Bosi (1994) explica que não pode haver evocação

sem a presença de uma inteligência atual, por isso um indivíduo não tem a possibilidade de saber quem ele é, se não se dispor em sair das determinações contemporâneas. Por isso, considera que “uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição” (BOSI, 1994, p. 81).

É dentro dessa perspectiva de reconstrução e reaparição que buscamos realizar as abordagens dos textos de memórias que utilizamos em nosso projeto de leitura. Com esse intuito buscamos dialogar com os alunos, ajudando-os a avançar no desenvolvimento da compreensão leitora da temática, dos personagens, do cenário, das informações contidas em cada texto que foi lido durante as atividades nas oficinas.

4.2.3 Memórias Literárias no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP)

A OLP contribuiu para inserção do gênero memórias literárias no âmbito escolar, nas escolas brasileiras, e incentivou o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas com esse gênero, a maior parte relacionada a análise da proposta da olimpíada e seus resultados. De acordo com Sousa (2017), as produções acadêmicas a respeito desse gênero se intensificaram, nas universidades brasileiras, a partir de 2004, com a proposta didática da OLP do *Programa Escrevendo o Futuro*, com foco na leitura e produção textual na escola, incluindo entre os gêneros as memórias literárias na proposta de trabalho com turmas de 6^a e 7^a série. Posteriormente, o governo federal adota esse programa, tornando-o como uma das iniciativas do Ministério da Educação (MEC), passando, em 2008, a ser denominada *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*.

No entanto, Sousa (2017) esclarece que as discussões a respeito do gênero memórias literárias já vêm despertando o interesse de autores fora do Brasil, bem antes da iniciativa da OLP. Foram produzidos em Portugal alguns trabalhos de autores, como Tavares (2003), intitulados: *Memórias literárias da vida* e *Milagres de uma santa medieval*. Isso reforça o fato de o gênero memórias despertar o interesse de pesquisadores antes que a Olimpíada o evidenciasse em sua proposta didática.

No texto que produziu para introdução dos cadernos da OLP, Joaquim Dolz menciona que os objetivos de seus organizadores é, primeiramente, contribuir para democratização em relação aos usos da língua portuguesa, com intuito de auxiliar na redução do “iletrismo” e no fracasso escolar. Em segundo lugar, possibilitar a melhoria no ensino das práticas de leitura e

de escrita, oferecendo aos educadores materiais e ferramentas como a SD contidas nos cadernos do professor.

A proposta de trabalho com SD, contida no caderno do professor, está organizada em 16 oficinas, as quais devem ser ministradas pelos professores com intuito de preparar os alunos para redigir um texto do gênero memórias literárias. Esse texto deve narrar as vivências de moradores da comunidade, em primeira pessoa e em linguagem literária, atendendo ao tema *O lugar onde vivo*. Além disso, sugere-se que o educador oriente os estudantes a cumprir os critérios de textualidade referentes à coesão, progressão e coerência peculiares à lógica interna da narrativa e as convenções da escrita.

Clara; Altenfelder; Almeida (2014) defendem que os registros de memórias escritos funcionam como uma possibilidade de perpetuação das memórias humanas, porque “são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014, p.19). Para alcançar essa finalidade, utilizam as figuras de linguagem, sendo criteriosos na escolha das palavras que irão utilizar, baseados em critérios de caráter estéticos, os quais são responsáveis por conduzir os leitores nos diferentes cenários e situações reais, imaginárias, ou o misto das duas.

Na OLP, os alunos entrevistam pessoas mais velhas, colhendo relatos de memórias, para depois se apropriarem destes no momento em que estiverem produzindo seus textos. A Olimpíada tem como objetivo principal possibilitar aos jovens que conheçam a história do lugar onde vivem, por meio do contato com moradores antigos e, assim, valorizem suas experiências, identificando-as como parte de sua identidade como cidadão. Ao mesmo tempo, as pessoas idosas, ao perceberem que estão sendo ouvidas com atenção, podem se sentir reconhecidas como pessoas que podem contribuir com seus saberes.

Em seu trabalho de pesquisa, Sousa (2017) analisou trinta e oito textos produzidos por alunos do 7º e 8º anos, finalistas da OLP/2014, no gênero memórias literárias. Em sua avaliação, identificou que há pouca familiaridade dos alunos com textos memorialísticos, pois observou que produzir um texto baseado em outro, partindo de uma entrevista, apresentou-se como um desafio para os discentes, porque os depoimentos utilizados como instrumento de coleta de dados das memórias, suportes para os textos dos alunos, nem sempre trazem dados pródigos para subsidiar a produção textual. Isso ficou evidente na fragilidade e superficialidade em algumas narrativas de textos analisados.

Com relação às contribuições da OLP para o ensino de língua portuguesa nas escolas, a estudiosa considera que é uma proposta promissora de trabalho, uma vez que possibilita que o professor leve para sala de aula um gênero que envolve em sua produção uma gama

abrangente de estudo pedagógico. Esse estudo inclui a pesquisa empírica, a intertextualidade, a leitura literária mais ampla, o exercício da autoria na produção dos textos, além de oferecer o estabelecimento da interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimentos que fazem parte da matriz curricular, como, por exemplo, a história, a geografia, a arte e a matemática.

Apesar de nossa proposta focar a leitura de textos de memórias contadas por moradores castanhalenses, não envolvendo a produção desse gênero como propõe a OLP, consideramos relevante refletir sobre a proposta desse programa, como também, as análises realizadas sobre os textos produzidos por alunos que participaram da Olimpíada na pesquisa de Sousa (2017). Essas reflexões nos ajudaram a compreender as características comuns aos textos memorialísticos e nos auxiliaram na elaboração de nossas oficinas, que não estão organizadas em SD, mas contém algumas atividades do caderno do professor, de Clara; Altenfelder; Almeida (2014), as quais foram adaptadas para o nosso trabalho.

4.2.4 Memórias contadas pelo povo castanhalense

A escolha da obra de Souza (2010) foi motivada pelo fato desta conter lembranças que oferecem uma possibilidade de vincular o ambiente no qual os alunos vivem com um passado abrangente referente à cidade de Castanhal. Essa abrangência proporciona ao estudante que possa experienciar um passado presentificado, o qual pode ser não apenas conhecido por meio de informações, mas também sentido de modo pessoal.

Nos textos que compõem essa obra, o trabalho com memória de moradores antigos não fica restrito ao resgate de um passado morto numa narrativa pitoresca e saudosista. Nessa obra, o autor consegue recuperar memórias vivas das pessoas idosas, as quais são passadas, de modo contínuo, de geração a geração, por meio das palavras, pelos gestos, pelos sentimentos ligados aos fatos vivenciados, testemunhados e contados por moradores locais, como defendem Clara; Altenfelder; Almeida (2014).

Os textos selecionados por nós da obra de Souza (2010) não foram denominados por ele como memórias literárias, que é um gênero que pode ser considerado como elaborado pela OLP como proposta para produção textual dos alunos do ensino fundamental. Como já posto, optamos por nomeá-los dessa forma por questões didáticas, mas apontamos as características peculiares a textos memorialísticos.

Nas reflexões realizadas, no decorrer das leituras individuais e compartilhadas, tivemos a oportunidade de dialogar sobre o papel das pessoas que contribuíram para a formação e desenvolvimento de nossa cidade, trazendo a história para dentro da comunidade

escolar e, simultaneamente, conseguimos extrair história de dentro dela, por meio de depoimentos dos alunos. Essas leituras propiciaram um encontro entre as gerações e despertou sentimentos de pertencimento ao lugar onde vivem, ajudando os discentes a desenvolverem um olhar crítico dos fatos e, ao mesmo tempo, humano em relação aos antigos moradores.

Essa obra faz parte da trilogia sobre as histórias relatadas por moradores antigos de Castanhal, contadas, de modo poético, envolvente, dando voz as personagens e apresentando uma cidade em sua fase de nascimento, em um passado distante até o dia da demolição da Estação.

O autor consegue realizar o que explicita Barbosa (1979), no prefácio da obra de Bosi (1994), ao explicitar que a pesquisadora não apenas colheu as memórias, mas também deu existência a elas. Isso também foi alcançado pelo escritor castanhalense, pois imprimiu o vínculo entre o trabalho e as relações sociais entranhadas nas histórias dos idosos, oferecendo aos leitores um olhar para o passado, a partir da visão de seus pioneiros, possibilitando a compreensão de aspectos socioculturais, meios de trabalho, aspectos linguísticos que influenciam na vida de todas as gerações que vêm habitando essa cidade.

Souza (2010) tem a preocupação de respeitar a ordem cronológica dos acontecimentos relatados em seus textos, não de modo fidedigno à história, pois as datas que constam nos textos, não estão de acordo com as registradas em documentos oficiais. Essa cronologia ficcional proporciona ao leitor a recriação da imagem de uma mata virgem: “Como num sonho imaginemos agora de olhos bem fechados um enorme tapete verde a perder de vista” (SOUZA, 2010, p.25), a qual com o árduo trabalho de seus primeiros habitantes, a maior parte nordestinos, foi se transformando em um povoado, uma vila, uma cidade.

Os textos da obra de Souza (2010) constituem narrativas pessoais e coletivas, mas que estão associadas ao cenário da cidade que vem sofrendo constantes mudanças ao longo de sua história, abrangendo o desbravamento do local, os meios de subsistência agrícolas, industriais, comerciais que aos poucos foram surgindo na cidade, por meio do empenho de seus primeiros moradores. Esses pioneiros, à medida que foram adquirindo recursos, fizeram a cidade crescer e vivenciaram experiências cotidianas, algumas inusitadas, na convivência em grupo. Essas experiências pertencentes ao passado foram recriadas na obra de Hugo Souza, proporcionando ao leitor uma aproximação com os fatos narrados ao longo de cada texto contido em seu livro.

4.3 O TRABALHO COM GÊNEROS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LOPES-ROSSI

Dentre as propostas metodológicas que podem ser utilizadas no trabalho envolvendo práticas languageiras, a partir de textos de diferentes gêneros discursivos, envolvendo a leitura e a produção textual, optamos pela proposta de Lopes-Rossi (2008). Em sua abordagem, a pesquisadora incentiva o professor de língua portuguesa a incluir em seu planejamento o trabalho com gêneros, fazendo adequações no que se refere às suas características, para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Nessa adequação, o educador deve realizar um trabalho de cunho pedagógico, que possibilite aos alunos, durante as interações com os textos, a compreensão das condições de produção e de circulação do gênero em estudo, não supervalorizando os aspectos formais dos textos.

Além dessas considerações, a autora considera que as atividades com foco apenas na leitura podem constituir-se como objetivos de um projeto pedagógico, pois existem gêneros discursivos que se prestam melhor aos projetos de leitura, como, por exemplo: os rótulos de produtos, as bulas de remédio, as propagandas de produtos. As atividades elaboradas a partir dos gêneros devem ser planejadas de acordo com a função social e com os propósitos de comunicação que se pretende alcançar. Por isso, durante o trabalho com gêneros, a principal preocupação dos docentes é levar os alunos a compreender as informações explícitas e implícitas, objetivando desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Para tanto, Lopes-Rossi (2008) propõe a organização das atividades em módulos:

Módulo didático I - Leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais.

O módulo de leitura deve apresentar um formato, que possibilite ao aluno refletir sobre as características específicas do gênero discursivo selecionado para o projeto, partindo de discussões, comentários, acesso às condições de produção e de circulação deste. Isso ajudará os discentes a perceberem os aspectos discursivos presentes nos textos, a fim de que compreendam a organização textual, informações e associem as suas experiências.

Módulo didático II - Produção Escrita

Neste segundo módulo, as atividades devem ser desenvolvidas, de preferência, em pequenos grupos, a fim de favorecer a interação, a socialização das informações entre os participantes e a divisão das tarefas, caso se trate de um gênero de maior complexidade. A sequência de atividades não pode ser realizada em um dia, são necessárias várias horas/aula, para que os estudantes possam produzir e reescrever seus textos.

Módulo didático III - Divulgação ao público

O momento de divulgação ao público é de grande impacto para os discentes e a comunidade escolar, por isso, exige algumas providências prévias relacionadas à divisão das tarefas, envolvendo a mobilização da comunidade, por meio da divulgação, montagem da exposição e cronograma de atividades. Após a culminância, é importante que se faça uma avaliação com os alunos, sobre os aspectos positivos e os pontos que precisam ser melhorados, a fim de averiguar as contribuições do trabalho para a comunidade escolar.

A autora concebe que o sucesso dessa proposta pedagógica está ligado a uma mudança de concepção de ensino de leitura e de produção escrita, que requer um docente que venha a atuar como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções. Assim, é gerado um contexto de interação entre os discentes, favorecendo a troca de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais.

Como o foco de nossa pesquisa é a prática de leitura, contemplamos apenas o primeiro módulo, o que é considerado como viável, pela própria estudiosa. Ademais, a leitura com enfoque em um determinado gênero não implica a obrigatoriedade de sua reprodução, mas pode oferecer a compreensão do tema tratado e a percepção dos implícitos presentes no texto em estudo. Britto (2011) defende que a leitura funciona como um importante elemento no processo de ensino, pois oferece modelos que ampliam os referenciais do leitor. Isso pode ser evidenciado no fato de que quanto mais o indivíduo tem acesso e conhecimento de textos de determinado gênero, estes contribuem para o desenvolvimento de reflexões sobre os temas abordados, situações de uso e meios de circulação social.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, detalhamos o percurso metodológico da pesquisa, primeiramente, apresentamos sucintamente nossas motivações: o contexto e seus sujeitos, o problema, nossa proposta, objetivos e justificativa de nossa investigação. Em seguida, sintetizamos as atividades que desenvolvemos em sala de aula. Na sequência, explicitamos a constituição do corpus e nossas estratégias de análise.

5.1 ELEMENTOS MOTIVACIONAIS DA PESQUISA

Nossa investigação desenvolve-se no âmbito das discussões referentes ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, tendo como objeto a prática de leitura, em uma turma de ensino fundamental de uma escola de um bairro periférico de Castanhal, com grande contingente populacional. Esse cenário com os seus sujeitos é desafiador, uma vez que essa escola, no período de observação da turma, implementação da diagnose e da proposta de intervenção, estava em processo de reforma desde 2013, funcionando em situação precária, com salas inacabadas, com energia elétrica improvisada, sem ventilação adequada. Essa situação contribuiu para o agravamento do contexto de violência na qual está inserida, percebida em seus arredores, e também refletida em seu interior, por meio de frequentes furtos de equipamentos, bicicletas dos alunos e arrastões dentro do prédio.

Outro fato relevante é a baixa autoestima percebida, em grande parte dos discentes, pois envolve a maneira como eles se percebem como sujeitos inferiores, sentimento que se estende as suas famílias, à escola, ao bairro onde moram e acaba interferindo em suas perspectivas de sonhos e em suas aprendizagens. Alguns se consideram pessoas difíceis de aprender algo. Isso é percebido pela pesquisadora, que também é professora de língua portuguesa da turma de 8º ano, da qual fazem parte os alunos informantes de nossa investigação. Daí a necessidade do desenvolvimento de trabalhos relacionados à valorização da cultura local. Por isso, na elaboração da proposta, utilizamos textos do gênero memórias literárias, contidas na obra de um autor castanhalense.

Como já posto, esse trabalho é parte do *Projeto de Pesquisa Dialogismo em Práticas Linguageiras a partir de um trabalho com gêneros discursivos*, desenvolvido na UFPA (Campus de Castanhal). A pesquisa foi dividida nas seis etapas explicitadas abaixo:

- ✓ 1- Primeiro realizamos o levantamento bibliográfico sobre leitura e memórias literárias, com observação simultânea dos informantes no ambiente de sala de aula e constantes diálogos com demais professores dessa turma;
- ✓ 2- Em seguida, realizamos uma pesquisa e a seleção de textos de memórias contadas por moradores antigos da cidade, dos quais escolhemos o texto *Uma peripécia de quatro meninos*, do autor castanhalense Hugo Souza. A partir dessa escolha, elaboramos uma atividade de leitura com o gênero memórias literárias, a fim de realizar um diagnóstico da turma;
- ✓ 3- Na sequência, implementamos a atividade diagnóstica na turma e analisamos os resultados;
- ✓ 4- A partir dos resultados da diagnose, elaboramos um Projeto Pedagógico de Leitura com o gênero memórias literárias, com base na proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008);
- ✓ 5- Depois de concluir a elaboração do projeto de leitura, nós o implementamos em sala de aula;
- ✓ 6- Por fim, selecionamos o *corpus* e analisamos os dados coletados.

A pesquisa que foi realizada por meio deste projeto caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, de caráter experimental. Nossa investigação possui também caráter empírico, pois foi desenvolvida no ambiente da escola estadual, no qual já mantemos contato direto com os alunos, os pais e responsáveis, os colegas de trabalho, a direção e a coordenação. Neste contexto, tivemos a oportunidade de conversar, compartilhar experiências, buscando observar problemas concretos relacionados ao ensino e aprendizagem de leitura, a fim de perceber se a proposta que elaboramos a partir de nossos estudos bibliográficos e da observação contribui para o desenvolvimento leitor dos estudantes, informantes de nossa investigação.

Vasconcelos (2002) esclarece que as pesquisas qualitativas são meios essenciais de acesso a análise do contexto escolar e “criam condições que contribuem para a formação de professores mais reflexivos” (VASCONCELOS, 2002, p. 277), possibilitando o estabelecimento de programas para o desenvolvimento de recursos humanos na área da educação. Em seus estudos baseados em Erickson (1998) prefere utilizar o termo “pesquisas interpretativas” para se referir ao todo do conjunto de enfoques da investigação observacional participativa, apontando três razões:

- é mais abrangente do que outros, por exemplo, etnografia ou estudos de casos;
- evita a conotação de definir os enfoques qualitativos como essencialmente não-quantitativos;

- aponta para o aspecto chave da semelhança entre os distintos enfoques;
- o interesse da investigação se centra no significado humano, na vida social e em sua elucidação e exposição por parte do pesquisador. (ERICKSON, 1988, p. 196 apud VASCONCELOS, 2002, p. 282).

A pesquisadora defende que, sob esta nomenclatura de qualitativa ou de interpretativa, as pesquisas, voltadas à sala de aula, ao livro didático e à interação aluno-professor, vêm propiciando novas perspectivas do fenômeno na área da educação. Por isso, para obtenção de maior abrangência no que se refere à terminologia, optamos pela utilização do termo qualitativo-interpretativa, a fim de designar o tipo de pesquisa que estamos desenvolvendo em nossa investigação.

Esse viés qualitativo-interpretativo é perceptível em nosso trabalho de pesquisa, porque procuramos responder às questões referentes a um nível de realidade que não pode ser quantificada, focando o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, os quais estão relacionados a processos e fenômenos que não podem ser reduzidos às operações por meio de variáveis. A interpretação pode ser acrescentada a questão qualitativa pelo fato de apresentar amplitude, incluindo a significação humana e diferentes abordagens, uma vez que interpretamos dados coletados durante a pesquisa relacionada às concepções e etapas/níveis de leitura e questões de análise linguística, interpretando a maneira que os alunos receberam e reagiram mediante as propostas de atividades contidas nas oficinas de nossa proposta de intervenção no contexto escolar.

O caráter experimental de nossa pesquisa consiste no fato de, ao desenvolver nossa proposta em um prazo curto, com apenas uma turma, tendo como informantes autorizados parte dos alunos, não há possibilidade de mudar a realidade da comunidade escolar, como ocorre na pesquisa-ação, mas estamos oferecendo um trabalho experimental. Os alunos não são sujeitos ativos, mas funcionam como informantes importantes e privilegiados com os quais estamos testando nossa pesquisa⁵.

Ademais, em nossas análises, apresentamos um breve resumo quantitativo, por meio de percentuais, a fim de reforçar a demonstração dos avanços alcançados e os pontos que precisam de maior atenção durante as mediações, que abordamos em nossa análise qualitativa. Segundo Bruggemann e Parpinelli (2008), a combinação entre os métodos qualitativos e quantitativos produz a triangulação metodológica, a qual busca uma aproximação entre o positivismo e o compreensivismo. É uma estratégia de pesquisa que contribui para maior apreensão do conhecimento a respeito de determinado tema e da realidade estudada.

⁵ Orientação do Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto no Exame de Qualificação realizado dia 24/04/2018.

A realização deste trabalho justifica-se pelo fato de a leitura do texto escrito ser uma prática que perpassa todas as esferas da vida humana, incluindo a escola com suas diferentes áreas do conhecimento que compõem a matriz curricular da educação básica. É uma prática que não se limita à decifração de signos linguísticos, pois requer que o sujeito desenvolva seu conhecimento leitor, a fim de que consiga compreender as informações explícitas que podem ser percebidas no nível literal, avançando para a percepção dos implícitos, por meio de inferências, compreensão das entrelinhas do texto até conseguir compreender as informações, interpretando-as e, por fim, expressar suas opiniões sobre diferentes temas.

Com intuito de auxiliar os discentes a avançar no desenvolvimento de suas práticas de leitura, as atividades que elaboramos estão embasadas nos pressupostos do Círculo de Bakhtin relacionados à concepção dialógica, nos estudos de Britto (2012), no que tange à leitura do texto escrito e nos princípios de Menegassi (2010; 1995) referentes às concepções e etapa/níveis de leitura Ohuschi e Paiva (2014) no que se refere à elaboração das questões de análise linguística. Esse projeto teve como base a proposta de Lopes-Rossi (2008). As atividades, contidas em nossa proposta, foram elaboradas a partir de observações da turma, dos diálogos informais com professores das demais disciplinas (os quais foram facilitados pelo fato de a pesquisadora trabalhar como professora há sete anos na escola) e dos resultados obtidos na proposta diagnóstica, que foi implementada com a turma de ensino fundamental, informante de nossa pesquisa.

As observações que fizemos da desenvoltura dos alunos da turma selecionada, quando ainda estavam cursando o 7º ano e os diálogos com os professores de diferentes áreas de conhecimentos, apontaram que uma das maiores dificuldades dos estudantes da educação básica, especialmente do ensino fundamental, consiste na falta de compreensão das informações contidas nos textos e nos comandos das atividades que são utilizadas nas aulas. Fato também identificado entre os discentes da turma observada.

Assim, a elaboração desta pesquisa constitui algo relevante em relação ao atendimento das necessidades dessa turma, partindo do questionamento *Como possibilitar o desenvolvimento do conhecimento de leitura dos alunos do 8º ano relacionado à compreensão de informações explícitas e implícitas, utilizando textos de memórias literárias?* e da hipótese de que a implementação de um trabalho com a leitura, sob o viés dialógico, possibilita aos estudantes do ensino fundamental o desenvolvimento de sua compreensão leitora.

Com base nessa hipótese, temos como objetivo geral examinar as possibilidades e as consequências do trabalho com o gênero memórias literárias na formação leitora dos alunos

do 8º ano e, como objetivos específicos: a) implementar uma proposta de intervenção de caráter experimental com textos de memórias literárias, contendo histórias do povo castanhalense; b) verificar a eficácia (ou não) das atividades elaboradas no interior do projeto pedagógico de leitura com textos de memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal, a partir da análise do desenvolvimento do conhecimento de leitura dos discentes. A fim de averiguar nossa hipótese e contemplar nossos objetivos, primeiramente, realizamos uma atividade diagnóstica com a turma, com o gênero discursivo selecionado, para verificar o conhecimento leitor dos estudantes.

A partir do exposto e da compreensão da necessidade de melhor organizar metodologicamente nosso trabalho, propomo-nos a examinar, neste trabalho, as possibilidades e as consequências na formação da prática de leitura dos alunos/informantes de nossa pesquisa. Ademais, entendemos que o papel da escola consiste também na contribuição para o desenvolvimento de leitores, por meio da leitura e produção textual. Além disso, compreendemos que para responder ao problema e averiguar a hipótese proposta em nossa pesquisa, produzimos nossa proposta de intervenção, que explicitamos na Seção 7, para qual estabelecemos objetivos específicos, a partir dos quais nos propomos a observar, examinar, acompanhar e avaliar as diferentes situações de realização das atividades, a fim de chegar aos resultados de nossa pesquisa.

- ✓ 1 Identificar o conhecimento sobre leitura dos alunos, considerando-se as etapas (decodificação, compreensão e interpretação) e os níveis de compreensão (literal, inferencial, interpretativa), antes de trabalharmos o projeto pedagógico de leitura com textos de memórias literárias com a turma;
- ✓ 2 Constatar a desenvoltura leitora dos estudantes, considerando-se as etapas (decodificação, compreensão e interpretação) e os níveis de compreensão (literal, inferencial, interpretativa), durante e/ou após a implementação do projeto pedagógico de leitura de textos de memórias literárias;
- ✓ 3 Possibilitar o acesso aos alunos de textos de memórias literárias contadas pelo povo castanhalense durante as atividades desenvolvidas nas oficinas.

Na realização deste trabalho, descrevemos as atividades que orientamos em sala de aula, no qual mantivemos diálogos com os alunos, partindo do princípio, apontado por Franchi (2012, p.37), de que “a linguagem não é possível fora desse espaço interacional, em que todas as condições dialogais se estabelecem pela negociação recíproca das intenções e das pressuposições”. Nesse caso, também concebemos que a interação não pressupõe a anulação

das distinções individuais e sociais dos informantes de nossa pesquisa, porém possibilita a participação dos sujeitos na interlocução e nos trabalhos coletivos.

Nessa descrição, apresentamos algumas falas dos sujeitos não em forma de transcrição fiel, porém expressões similares que respeitam os questionamentos, opiniões, exemplos citados pelos discentes que foram anotadas em nosso diário de campo. Ao citá-los, procuramos associá-los às respostas dos indivíduos nas atividades, a fim de realizarmos a análise dos níveis de leitura e as contribuições de nossa proposta para o desenvolvimento leitor desses informantes.

Na elaboração da proposta de intervenção inserimos os pressupostos do Círculo de Bakhtin em relação ao dialogismo e ao estudo do gênero discursivo, a partir do trabalho com textos de memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal, produzimos perguntas abrangendo o contexto de produção, conteúdo temático e construção composicional, objetivando que os estudantes mantenham um diálogo com o contexto histórico-social da época na qual os fatos narrados ocorreram e estabeleçam relação com os seus contextos de vida. Assim, sem destacar esses termos contidos nos estudos do Círculo de Bakhtin, conseguimos que os discentes realizassem a leitura do texto a partir do contexto social, associando-o ao seu contexto imediato e, por fim, analisando os elementos linguísticos que compõe o texto.

Com relação aos princípios de Menegassi (2010; 1995), na proposta de intervenção, elaboramos as perguntas de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, abrangendo a segunda etapa de leitura, a compreensão nos níveis literal, inferencial, interpretativo e a etapa de interpretação. Consideramos uma sequência, iniciando por perguntas do nível literal, inferencial, interpretativo de compreensão até a etapa de interpretação, a fim de auxiliar os alunos a produzirem os efeitos de sentido possíveis no texto que está sendo trabalhado.

5.2 SÍNTESE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA

Iniciamos nossa investigação no dia 03/05/2017, observando uma turma de 7º/1º do turno da tarde, da qual a pesquisadora era professora de língua portuguesa em uma escola pública estadual, da periferia de Castanhal. Durante esse período, estreitamos laços de confiança com os alunos por meio de diálogos sobre diferentes temas, abordados nos textos utilizados nas atividades. Essa observação foi realizada paralela à elaboração do Projeto de pesquisa, produzido na disciplina *Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional*, ministrada no primeiro semestre do Profletras no ano de 2017.

As análises feitas a partir dessas observações nos ajudaram a pensar em estratégias, para elaboração do projeto de leitura, que atendessem as necessidades dos alunos referentes à prática leitora. Além da dificuldade de compreensão da temática, informações explícitas e implícitas do texto, dos comandos das questões, nas atividades de língua portuguesa e demais disciplinas, muitos discentes da turma demonstravam um sentimento de inferioridade, expresso em suas falas, declarando que tinham muita dificuldade para aprender, que dificilmente conseguiriam cursar uma faculdade, que as pessoas moradoras no bairro eram discriminadas.

Daí a estratégia da utilização de textos de memórias literárias contadas por moradores antigos da cidade, contidas na obra de um autor da terra, a fim ajudá-los a valorizar a cultura local. Estimulamos a percepção dos estudantes no fato de que foram pessoas humildes que contribuíram com seus trabalhos para formação e desenvolvimento de Castanhal.

Primeiramente, decidimos elaborar uma atividade diagnóstica, envolvendo as etapas/níveis de leitura, a qual foi produzida no segundo semestre de 2017 do nosso curso de mestrado, durante a disciplina *Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita*, a qual nos forneceu os pressupostos teóricos, como: Lopes-Rossi (2008), Menegassi (2010; 1995), princípios do Círculo de Bakhtin, que embasaram a elaboração de nossa proposta de intervenção. Os resultados dessa atividade, implementada dia 27/10/2017, auxiliou-nos na produção de nosso Projeto de Leitura, pois confirmou as dificuldades de compreensão leitora dos alunos, especialmente nos níveis inferencial e interpretativo e na etapa de interpretação. A diagnose também proporcionou o acesso dos alunos ao gênero memórias literárias, ajudando-nos a perceber previamente a identificação deles com o texto desse gênero intitulado *Uma Peripécia de quatro meninos*, selecionado da obra *Castanhal e suas raízes: Evolução de uma cidade*, de Hugo Souza, da qual também selecionamos os demais textos utilizados nas atividades de nosso trabalho.

A proposta de intervenção é composta por quatro oficinas, as quais foram desenvolvidas em 45 hora-aulas, no período de 05/04 a 23/06/2018. A turma de 8º ano na qual implementamos nossa proposta era composta por grande parte dos alunos com os quais realizamos a diagnose.

A Oficina I *Refletindo sobre a importância de recordar*, dividida em cinco etapas, envolvendo informações sobre o projeto, etimologia de algumas palavras, roda de conversa, leitura de textos de memórias literárias e resolução de questões, foi realizada no período de 05/04 a 18/05/2018, totalizando 28 hora-aulas. Nessa oficina, apresentamos o projeto, iniciando com a leitura em slides de um texto *O trem da vida* de Marcelo Gueldini e um vídeo

em homenagem à Castanhal, o qual mostra a cidade no início de sua formação e na atualidade. A partir desses recursos, estabelecemos diálogos com os alunos sobre a importância das recordações individuais e coletivas na vida humana. Durante os diálogos, ouvimos algumas considerações: “falar muito do passado era coisa de pessoas mais velhas”, “os jovens gostam de viver o agora” dentre outras. Sobre esses comentários perguntamos: “Se não houver quem fale sobre o passado, há como compreender o atual?” e “Será que os jovens conhecendo o passado e quem contribuiu com seu trabalho para formação e evolução do lugar onde ele vive, ampliaria sua compreensão sobre fatos atuais?”, solicitando a eles que pensassem, pois durante as oficinas iríamos discutir sobre isso.

No dia 06/04/18, passamos para a primeira etapa dessa oficina, falando sobre o tema, a finalidade e o período de duração de nosso projeto, explicando que era muito importante a assiduidade e participação de cada discente nas atividades para que houvesse interação e aprendizado tanto da parte deles quanto nossa. Na sequência, refletimos sobre a leitura, questionando “O que é ler para você?”, um aluno disse que era “ler palavras”, outro declarou que “ler é entender o assunto do texto”. Após ouvi-los com atenção, informamos que a leitura envolvia as duas ações citadas por eles, e, principalmente, faz parte de nossa vida, pois temos a necessidade de ler em diferentes ambientes, não só na escola, por isso precisamos desenvolver nossa compreensão durante cada leitura que fizermos.

Após a discussão sobre o conceito de leitura, solicitamos que abrissem o material encadernado que distribuimos para turma, que continha o texto utilizado na diagnose com as mesmas questões resolvidas por eles e as quatro oficinas que iríamos realizar. Fizemos a leitura desse texto e comentários sobre a temática abordada nele, o cenário e o tempo onde os fatos ocorreram, convidando-os novamente a ler e responder as questões, enfatizando que, desta vez, discutiríamos cada uma delas juntos. Os alunos mostraram-se interessados, dizendo que da primeira vez que as resolveram ficaram com dúvidas em algumas questões. Realizamos a leitura das questões e discutimos sobre as possíveis respostas, sempre recorrendo ao texto. Percebemos, na análise das respostas dos alunos, que, com a nossa mediação, os estudantes conseguiram resolvê-las, atribuindo respostas coerentes e adequadas ao comando, mas ainda apresentavam muitas dificuldades nas questões de nível interpretativo de compreensão e de interpretação.

Como parte da terceira etapa da Oficina I, no dia 19/04/18, no período da tarde, foi realizada uma roda de conversa da turma com o autor Hugo Souza, durante a qual os alunos tiveram a oportunidade de interagir com ele, perguntando como conseguiu coletar os depoimentos das pessoas antigas, como passou as informações para sua obra. O escritor

respondeu que conseguiu colher as histórias por meio de conversas com as pessoas, a maior parte, suas amigas. O escritor explicou que não se preocupou em retratar os fatos da mesma forma que ouviu para obra, mas recorreu à licença poética. Hugo também narrou histórias antigas sobre a cidade, chamando atenção, nos slides que utilizou, para imagens de construções que hoje não existem mais, como a Estação de trem que era gigantesca. Citou, de modo saudoso, o cinema “Cine Argus” que não funciona mais. Esse momento de diálogo proporcionou aos estudantes a oportunidade de ouvir alguns fatos de alguém que os experienciou e materializou histórias que estavam apenas na memória dos idosos.

Na quinta etapa dessa oficina, que iniciamos dia 18/05/18 e a concluímos dia 07/06/18⁶. Primeiramente, realizamos a leitura do texto *Tributo aos nordestinos-retirantes em campos verdes* e a resolução das questões a partir dele produzidas, a fim de preparar os estudantes para as oficinas posteriores. Nessa atividade, eles tiveram, mais uma vez, contato com questões de compreensão (nos níveis: literal, inferal, interpretativo) e interpretação e acesso com o estilo de questões que elaboramos de contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional, análise linguística. Para melhor compreensão, estimulamos os discentes a realizarem uma leitura mais atenta do texto e a recorrer a ele várias vezes para responder as questões. Durante a resolução das questões, os alunos solicitaram várias vezes nossa mediação, além de perguntarem o significado de vocábulos como “tributo”, “comboio misto”, que sob nossa orientação pesquisaram no celular.

A Oficina II *Reconhecimento das características do Gênero Memórias Literárias*⁷ foi realizada dia 08/06/2018, em 6 hora-aulas, nas quais refletimos junto com os alunos sobre as características do gênero memórias literárias em relação a outros gêneros que também recorrem a lembranças, como o diário, o relato histórico, a partir da leitura dos textos *Minha vida de menina* e *Mercador de escravos*⁸ e de uma contagem de história do texto *Um dia qualquer... Na Castanhal de Outrora*. Nessa atividade, além de compreenderem e identificarem as características semelhantes e distintas desses gêneros, com nosso auxílio, pois desenhamos tabelas comparativas no quadro, nas quais fomos relacionando as considerações da turma sobre cada texto.

Após concluir as tabelas, alguns discentes mencionaram que ao falar em casa sobre o texto em homenagem aos nordestinos da atividade anterior, seus avós declararam que o texto

⁶ No período de 24/05 a 06/06/18, os alunos ficaram sem aula devido a falta de energia na escola, na qual foi realizada reparos paliativos, por isso a demora na conclusão da atividade.

⁷ Essa oficina foi baseada em uma das atividades da Oficina 3, do caderno do professor *Se bem me lembro*, elaborada por Clara; Altenfelder; Almeida (2014), pertencente ao material pedagógico da OLP.

⁸ Esses textos foram retirados do caderno do professor *Se bem me lembro*, p. 41-42.

era em homenagem a eles, pois trabalharam na construção da ferrovia e demais prédios da cidade. Por meio desses depoimentos, percebemos que nosso trabalho estava ultrapassando os muros da escola e penetrando nas famílias, ajudando-os, por meio da rememoração de fatos, interagirem e trocarem experiências.

A Oficina III *Leitura global do gênero discursivo memórias literárias contadas pelo povo castanhalense* foi desenvolvida no dia 09/06/2018, em uma manhã de sábado, com durabilidade de 6 hora-aulas. Nessa oficina, os alunos realizaram as atividades em equipes, composta por sete pessoas. Cada equipe ficou responsável por um texto de memórias literárias: *O desejo de viver em Castanhal*, *O Picolezeiro e a Cigana*, *Astúcia de Menino*, *História de caçador (Caindo no buraco)*.

Cada grupo direcionou-se para outros espaços da escola, a fim de realizarem a leitura e discussão do texto. Depois de 20 min., retornaram para sala e compartilharam o texto com os demais grupos, podendo optar por uma leitura em voz alta, contagem de história ou apresentação de performance baseada no texto lido. Dois grupos leram o texto e fizeram comentários sobre a temática, contexto histórico, personagens. Um grupo fez uma contagem da história, e o último encenou o texto.

Durante a apresentação, os alunos ficaram, inicialmente, nervosos, mas depois conseguiram se acalmar e se expressar com desenvoltura, citando exemplos de suas vivências que estavam relacionados à temática do texto que estavam apresentando. Após as apresentações, fizemos comentários sobre a importância de lembrar o passado, questionando se eles já conheciam algumas das histórias narradas e qual a contribuição que podem fornecer para os leitores. Dois estudantes declararam que tinham ouvido seus avós contarem fatos parecidos com aqueles. Uma aluna declarou que uma das personagens, talvez, fosse sua avó, pois já ouviu essa mesma história contada por ela. Ao término dessa atividade, os discentes se despediram, agradecendo e dizendo que acharam legais as histórias e a apresentação, pois nem sentiram o tempo passar.

A Oficina IV *Leitura aprofundada de um texto do gênero* foi implementada nos dias 14/06 e 23/06/2018, durante 8 hora-aulas. Nessa oficina, utilizamos dois textos de memórias: *Castanhal de muitos tempo* e *Dor num dia de 1972*, que identificamos como Atividade I e II, a fim de que os alunos obtenham maior desenvoltura na compreensão textual. Dividimos essa leitura em três etapas: a) Leitura silenciosa; b) Leitura em voz alta, juntamente com a turma; c) Resolução das atividades referentes ao contexto de produção, conteúdo temático, compreensão, interpretação e estilo e à construção composicional.

Nessa última oficina, tivemos que fazer algumas adaptações, pois ocorreram alguns contratempos que reduziram nosso tempo para realizarmos as atividades como havíamos planejado⁹. Então substituímos, em consenso com a turma, a apresentação das equipes com performances, a partir do texto *Dor num dia de 1972*, por uma recontagem de história desse mesmo texto, realizada em grupo, pela professora com auxílio dos alunos, antes da resolução das questões. Foi um momento muito alegre, de interação, criatividade, estímulo da memória e muitos risos, no qual a história foi recriada, ficou engraçada, em alguns momentos tínhamos a sensação que estávamos diante da Estação Ferroviária de Castanhal.

Ao concluir esse trabalho em grupo, solicitamos aos alunos que lessem novamente o texto para que conseguissem compreendê-lo. Eles não reclamaram mais da extensão do texto e fizeram a leitura solicitada sem objeções. Em seguida, lemos a narrativa com a turma, apontando para os fatos relevantes e associando a fatos presentes nos outros textos já discutidos, ouvindo algumas considerações dos discentes e trocando ideias com eles.

Durante a resolução das questões, após a leitura e explicação dos comandos, conseguiram respondê-las, solicitando poucas vezes a nossa mediação, diferente do que ocorreu na implementação da quinta atividade da Oficina I e na Atividade I da Oficina IV, desenvolvida na semana anterior, nas quais, a pedido dos estudantes, explicamos várias vezes algumas questões, principalmente as de nível inferencial e interpretativa de compreensão e as interpretativas para que eles conseguirem resolvê-las.

Ao final da última oficina, dia 23/06/2018, vários alunos perguntaram quando teria outro projeto, pois estavam gostando de ler textos longos e de esforçar-se para responder as questões. Além disso, alguns estudantes como Helena¹⁰ e Lívia relataram que seus pais estavam elogiando sua melhoria na leitura nos textos realizados na igreja e em casa. Pedro Santiago declarou que estava tendo mais facilidade para entender assuntos e questões de outras disciplinas. Ezaú contou que seus pais são separados e quando vai passar o fim de semana com seu pai, este sempre pede para que ele leia um texto e explique-o, o menino em tom de riso, declarou que conseguia ler, mas explicar não. Mas no último fim de semana, conseguiu ler um artigo sobre pedofilia e explicá-lo, o pai o elogiou, declarando que agora acreditava que o filho poderia ingressar em uma universidade, pois estava lendo e entendendo.

⁹Além do problema na parte elétrica, houve um período de paralisação dos professores, no qual apesar de optarmos em continuar, tivemos nossas aulas reduzidas, tendo que negociar com alguns colegas para ficar mais tempo com a turma. O período de avaliações estava próximo e o semestre estava terminando, ainda com previsão de continuidade da reforma do prédio.

¹⁰ Os nomes citados são pseudônimos que explicaremos seus usos na subseção 6.3.

Esses relatos nos deixaram muito contentes, agradecemos a participação e empenho da turma e informamos que desenvolveríamos outras atividades com eles no decorrer do ano letivo.

5.3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

No ano letivo de 2017, observamos uma turma de 7º ano, com 36 alunos, com faixa etária de 12 a 16 anos e continuamos em 2018, com a maior parte desses alunos, em uma turma de 8º ano, composta por 30 alunos, com idades entre 13 a 15 anos. Para a seleção do *corpus* (tanto da atividade diagnóstica, quanto das atividades oriundas da implementação do projeto de leitura), são levados em consideração apenas os 21 sujeitos¹¹ que possuem assinados os termos de autorização¹².

Essa restrição no número de alunos autorizados constituiu, até certo ponto, como um entrave para nossa análise, pois as atividades foram realizadas por todos os alunos da turma. Para melhor compreensão do desenvolvimento dos alunos decidimos descrever, de modo geral, o desenvolvimento da turma, apresentando como exemplos respostas dos autorizados.

Optamos pelo desenvolvimento de nossa pesquisa com alunos do 7º ano e, prosseguindo no 8º ano, por perceber as dificuldades de compreensão e interpretação nas práticas de leitura nas aulas. Além disso, compreendemos que é mais ampla a possibilidade de contribuir para a melhoria da prática de leitura desses alunos, nesse nível de escolaridade, porque ainda cursarão três anos no ensino fundamental, antes de ingressar no ensino médio.

Em outubro de 2017, implementamos uma atividade diagnóstica com alunos da turma do 7º ano, com objetivo de verificar a etapa/nível de compreensão leitora dos estudantes. A análise preliminar dessa atividade nos ofereceu dados importantes, referentes às etapas/níveis de leitura dos alunos, com base nos princípios de Menegassi (2010; 1995). Os resultados foram considerados na elaboração da proposta de intervenção.

As questões na atividade diagnóstica e nas atividades contidas em nossa proposta de intervenção estão identificadas com a letra Q, acompanhadas do número correspondente à ordem sequencial de cada atividade. Com relação à seleção dos participantes da diagnose e da proposta final, escolhemos os mesmos alunos, correspondentes ao número de 12 sujeitos, adotando os seguintes critérios:

¹¹ Em 2017, na turma de 7º ano, conseguimos 25 autorizações¹¹ e em 2018, na turma de 8º ano, continuamos com 17 informantes autorizados, após nova solicitação, conseguimos mais quatro autorizações, totalizando 21 sujeitos.

¹² Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TA). Esses termos assinados pelos responsáveis e pelos alunos cumprem as determinações do ECA e do Comitê de Ética da UFPA, no qual o projeto que nossa pesquisa faz parte foi submetido.

- 1º alunos autorizados por meio de assinaturas do TCLE e do TA;
- 2º alunos que participaram da atividade diagnóstica;
- 3º alunos que apresentaram assiduidade nas oficinas realizadas;
- 4º alunos que participaram das atividades contidas nas oficinas (lendo, respondendo aos questionamentos, interagindo com os colegas nas atividades em equipe).

No Quadro 3, apresentamos, a constituição do grupo de doze informantes, identificados por pseudônimos, escolhidos pelos alunos, que optaram pelos nomes de personagens das obras machadianas, lembrando de um trabalho de leitura realizado com resumos dessas obras, durante uma oficina, em 2017. Por questões éticas, o uso de pseudônimos tem como objetivo preservar a identidade dos informantes da pesquisa.

Quadro 3 - Grupo de participantes selecionados para análise

Nº de hora-aulas	Freq (%)	Aluno (a)	Diagnose	Proposta de Intervenção			
				Oficina 1	Oficina 2	Oficina 3	Oficina 4
45	100%	Bentinho	X	X	X	X	X
45	100%	Brás Cubas	X	X	X	X	X
45	92%	Capitu	X	X	X	X	X
45	97%	Escobar	X	X	X	X	X
45	100%	Ezaú	X	X	X	X	X
45	95%	Flora	X	X	X	X	X
45	95%	Glória	X	X	X	X	X
45	98%	Helena	X	X	X	X	X
45	100%	Jacó	X	X	X	X	X
45	98%	José Dias	X	X	X	X	X
45	100%	Lívia	X	X	X	X	X
45	100%	Pedro Santiago	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a seleção do corpus de nossa pesquisa, desenvolvemos estratégias de análise para apresentar os dados coletados, de acordo com as categorias de etapa/níveis de leitura.

5.4 ESTRATÉGIAS/CATEGORIAS DE ANÁLISE

Como estratégia de análise, a partir da abordagem contextualizada dos textos e das questões elaboradas para atividade diagnóstica e para as oficinas da proposta de intervenção, procuramos verificar e explanar quais as etapas e os níveis de compreensão dos estudantes: Etapa de compreensão com seus respectivos níveis: a) nível literal; b) nível inferencial; c) nível interpretativo; e etapa de interpretação. Realizamos essa explanação a partir da análise das respostas-enunciados dos alunos para as questões de leitura. Nesse estudo, buscamos

apresentar a apreensão ou não dos sujeitos em relação às informações explícitas e implícitas contidas nos textos de memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal.

Nossa análise tem como base os estudos do Círculo de Bakhtin referente à linguagem no que tange a interação, ideologia e dialogismo, de Britto (2012) com relação à leitura do texto escrito, de Menegassi (2010; 1995), relacionados aos focos e etapas/níveis de leitura. Consideramos também as anotações de nosso caderno de campo, que fizemos no desenvolvimento do Projeto de Leitura, a respeito dos posicionamentos dos estudantes quando exprimiam suas dúvidas, faziam observações sobre a temática e associavam-na com seus conhecimentos prévios e com o contexto onde vivem.

Na análise da atividade diagnóstica, nas dez questões elaboradas a partir de um texto de memórias literárias de um autor castanhalense, levamos em consideração as etapas/níveis de leitura já citadas. Apresentamos os comandos das questões seguidas de exemplos de respostas-enunciados dos alunos, a fim de discutir a compreensão leitora deles, por meio de uma análise qualitativo-interpretativa. Para melhor fixar, constam, no Quadro 4, as etapas/níveis analisadas na diagnose.

Quadro 4 – Foco, Etapas/Níveis de leitura - Questões do texto: *Uma peripécia de quatro meninos*

Etapas de Leitura	Níveis de Leitura	Objetivos
Foco no texto Perguntas de Decodificação (Q1 e Q2)		Avaliamos se os alunos conseguiram localizar as informações contidas na superfície textual e copiá-las como respostas.
Foco na interação autor-texto-leitor Perguntas de Compreensão	Literal (Q3 e Q 4)	Verificamos se os alunos conseguiram realizar uma interação mínima com texto, a fim de compreender as informações para elaborar sua resposta ao que foi solicitado no comando de cada questão.
	Inferencial (Q5 e Q6)	Analisamos se os discentes conseguiram recorrer aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto, realizando a leitura nas entrelinhas do texto e contemplando aos questionamentos que foram feitos.
	Interpretativa (Q7 e Q8)	Averiguamos se eles conseguiram expandir sua leitura para além do texto, fazendo o encadeamento dos conteúdos apresentados no texto com seus conhecimentos anteriores sobre o assunto abordado.
Foco na interação autor-texto-leitor Perguntas de Interpretação (Q9 e Q10)		Verificamos se os alunos estão conseguindo desenvolver sua capacidade crítica, julgando o que leram e fazendo uso de seus conhecimentos prévios, conectando-os aos conteúdos que o texto apresenta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir dos resultados obtidos na atividade diagnóstica elaboramos um projeto de leitura com base em Lopes-Rossi (2008), focado no módulo de leitura, produzimos quatro oficinas, as quais contêm atividades com textos de memórias literárias extraídas da obra de Souza (2010). Nas análises das respostas dos alunos nas atividades, explicitamos

considerações sobre os estudos de Britto (2012), no que tange à decifração dos signos e às atividades culturais e intelectivas utilizadas na leitura do texto escrito, dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, referentes à linguagem e as etapas/níveis de leitura de Menegassi (2010; 1995), a partir das respostas atribuídas pelos sujeitos para as perguntas da Atividade II, da Oficina IV, pois foi a atividade que os alunos menos recorreram a nossa mediação para resolvê-las. Assim, a partir da análise desta, teremos maior probabilidade de avaliar o desenvolvimento leitor dos sujeitos selecionados. Apresentamos, no Quadro 5, a síntese das atividades das quatro oficinas de nossa intervenção, destacando as questões que analisamos como dados de nossa investigação.

Quadro 5 – Síntese das atividades das oficinas que analisamos como dados de nossa investigação¹³

Oficina	Etapas	Objetivos
Oficina I	<p>1ª Etapa: Informações sobre as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do projeto de leitura.</p> <p>2ª Etapa: Reflexões sobre a etimologia das palavras <i>recordação, memória, relato</i>.</p> <p>3ª Etapa: Roda de conversa com autor Hugo Souza.</p> <p>4ª Etapa: Visualização de imagens antigas da cidade de Castanhal em banner.</p> <p>5ª Etapa: Leitura do texto de memórias literárias <i>Tributo aos nordestinos-retirantes em campos verdes</i> e resolução de questões de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questões de contexto de produção: Q1, Q2, Q3, Q4, Q5. ✓ Questões de conteúdo temático: Q1, Q2. ✓ Questões de Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> • Nível literal: Q1, Q2. • Nível inferencial: Q3, Q4. • Nível interpretativo: Q5, Q6. ✓ Questões de Interpretação: Q7 ✓ Questões de análise linguística: Q8, Q9, Q10, Q11. ✓ Questões de construção composicional: Q12, Q13, Q14, Q15. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Instigar reflexões sobre a importância das recordações por meio das memórias individuais e coletivas para vida dos sujeitos e da comunidade. ✓ Estimular a percepção sobre os diferentes significados e sentidos dessas palavras. ✓ Proporcionar o diálogo dos alunos com o escritor da terra sobre o processo de produção, tema e as motivações para escrita da obra. ✓ Apresentar registros de imagens antigas da cidade de Castanhal, a fim de que os alunos percebam como cidade era antigamente e como está atualmente. ✓ Possibilitar o acesso ao gênero memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal, a fim de que os alunos percebam as características inerentes ao gênero e familiarizá-los com o estilo das questões elaboradas no projeto, a fim de prepará-los para as oficinas posteriores.
Oficina II	<p>Leitura dos textos de gêneros que recorrem a memórias humanas:</p> <p>Diário: <i>Minha vida de menina</i> (Helena Morley)</p> <p>Relato Histórico: <i>Mercador de escravos</i> (Alberto da Costa e Silva)</p> <p>Memórias Literárias: <i>Um dia qualquer... Na Castanhal de Outrora</i> (Amilcar Queiroz Carneiro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover o trabalho em grupo. ✓ Estimular a percepção, por meio de opiniões individuais e em grupo, da existência de gêneros semelhantes ao gênero memórias literárias, por meio da leitura dos gêneros: Diário, Relato histórico, Memórias Literárias.
Oficina III	<p>Leitura e apresentação das equipes dos textos de memórias literárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O desejo de viver em Castanhal</i> - <i>O Picolezeiro e a Cigana</i> - <i>Astúcia de Menino</i> - <i>História de caçador (Caindo no buraco)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar as características do texto pertencente ao gênero memórias literárias narradas pelo povo castanhalense, identificando traços linguísticos, socioculturais pertencentes à comunidade.

¹³ Detalhamos a proposta de intervenção na Seção 8.

Oficina IV	<p>Implementação de atividades finais I e II com os textos de memórias literárias: <i>Castanhal de muitos tempos</i> e <i>Dor num dia de 197</i>, a fim de que os alunos obtenham uma a melhor compreensão textual.</p> <p>Questões referentes à Atividade I, produzidas a partir do texto: <i>Castanhal de muitos tempos</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questões de Contexto de produção: Q1, Q2. ✓ Questões de conteúdo temático - Q1, Q2. ✓ Questões de compreensão: <ul style="list-style-type: none"> • Nível Literal: Q1 • Nível Inferencial: Q2 • Nível Interpretativo: Q3 ✓ Questões de interpretação: Q4 ✓ Questões de Estilo: <ul style="list-style-type: none"> • Epilinguística: Q5, Q6, Q7, Q8 ✓ Questões de construção composicional: Q1 <p>Questões analisadas para geração de dados para nossa pesquisa, referentes à Atividade II, produzidas a partir do texto <i>Dor em um dia de 1972</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questões de Contexto de produção: Q1, Q2, Q3, Q4 ✓ Questões de conteúdo temático - Q1 ✓ Questões de compreensão: <ul style="list-style-type: none"> • Nível Literal: Q1 • Nível Inferencial: Q2, Q3, Q4 • Nível Interpretativo: Q5, Q6 ✓ Questões de interpretação: Q7, Q8 ✓ Questões de Estilo: <ul style="list-style-type: none"> • Epilinguística: Q9 • Metalinguística: Q10 ✓ Questões de construção composicional: Q1, Q2, Q3, Q4 a, Q4b. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar aos alunos a identificação, reconhecimento e compreensão das características do gênero, por meio da leitura do texto de memórias literárias. ✓ Analisar reações e posicionamentos dos alunos em relação às informações e discussões sobre os textos lidos. ✓ Verificar a etapa/nível de compreensão leitora dos alunos, por meio da análise das respostas nas questões solicitadas a partir dos textos de memórias literárias. ✓ Avaliamos nas respostas atribuídas as questões de contexto de produção a compreensão dos alunos sobre a importância social do autor e sua obra, meios de circulação, finalidade e público leitor. ✓ Verificamos nas respostas às questões de conteúdo temático se os alunos apreenderam a temática discutida no texto. ✓ Analisamos, nas respostas às questões de compreensão (nos níveis literal, inferencial, interpretativo) e de interpretação, se os alunos conseguiram se desenvolver em seu conhecimento leitor, a partir do trabalho desenvolvido durante as oficinas. ✓ Avaliamos nas questões de análise linguística, se os alunos conseguem perceber o efeito de sentido que determinada marca linguístico-enunciativa imprime ao texto. ✓ Averiguamos nas questões de construção composicional se os estudantes conseguem apreender as características peculiares ao gênero em estudo, e aspectos nele presentes que são comuns em textos narrativos.
------------	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a análise qualitativa das respostas-enunciados dos alunos selecionados, relacionando-as à teoria que embasou a elaboração de nossas atividades, partimos dos resultados referentes às respostas que contemplaram adequadamente às questões de leitura, tanto na diagnose quanto na intervenção. Essas análises das respostas têm como finalidade realizar uma comparação, de caráter qualitativo-interpretativo, como meio de melhor demonstrar o desenvolvimento leitor dos alunos informantes de nossa pesquisa.

6 DIAGNÓSTICO

Nesta seção, explicitamos algumas considerações referentes à atividade diagnóstica, que constitui a terceira etapa do projeto de leitura. Para melhor entendimento, apresentamos de modo sequencial: a proposta e sua implementação, a análise dos dados obtidos a partir dela e uma síntese de como essa proposta nos ajudou na elaboração da atividade de intervenção.

6.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E IMPLEMENTAÇÃO

A partir das observações da desenvoltura de leitura da turma de 7º ano, sentimos a necessidade de elaborar esta atividade diagnóstica, pautados em Menegassi (2010; 1995) referentes às concepções de leitura e as etapas do processo de leitura. Para implementação dessa atividade, como já informamos, escolhemos um texto do gênero memórias literárias, intitulado *Uma Peripécia de quatro meninos*, do autor Hugo Souza, sobre o qual elaboramos duas questões de cada etapa/nível de leitura para verificarmos a etapa/nível de desenvolvimento leitor dos alunos informantes. Para tanto, analisamos as dificuldades dos discentes mediante a interação com o texto e as respostas por eles atribuídas a cada questão.

Uma Peripécia de quatro meninos

Quatro garotos, com cerca de oito e nove anos de idade, que moravam distantes do centro da Cidade, mais ou menos entre a Estação Rodoviária e o hoje Jardim Tóquio (antigo sítio Sapereira), margem esquerda de quem sai de Castanhal rumo a Belém, quase todas as tardes costumavam ir à Sapereira, que era um lindo e grande sítio de belas mangueiras, jaqueiras e de outras árvores frutíferas. Numa certa tarde, caminhavam os quatro meninos de volta do sítio pelos trilhos da Estrada de Ferro, todos brincando alegremente e cantando, cada um com um saco de estopa pela metade de mangas (não traziam mais porque os moleques não podiam), quando de repente eles ouviram o apitar do trem: Uuuu, uuuuu. Num momento de medo e quase angústia, todos os quatro de uma só vez olharam para trás e viram que o trem estava mais ou menos 500 metros longe deles, então começaram correr com os sacos de mangas nas costas...Se pudessem ver os semblantes dos rostos daquelas crianças assustadas...Os meninos corriam, corriam e olhavam para trás e percebiam que o trem se aproximava a cada passo que davam apitando desesperadamente uuuu,uuuuu...

Imagino como ficou nervoso aquele maquinista vendo aquelas crianças na frente do trem, sem que pudesse parar a tempo a grande máquina de ferro.

Então eles apressaram o passo e corriam cada vez mais rápido, olhavam para os lados e só viam a mata cheia de malícia, o que dava medo de se jogarem sobre o mato, mas não havia outro lugar para se livrar da Maria Fumaça. Piorou ainda mais a situação quando um deles tropeçou nos dormentes e caiu ao chão machucando o joelho, o saco derramou a metade das mangas, mas o menino era danado, era forte, era guerreiro e pegou o saco com o restante das mangas que ficara e, mesmo machucado, sem ligar para o sangue que escorria de seu joelho, correu atrás dos outros três meninos que corriam na frente gritando: Corre Hugo! Sem uma alternativa e vendo a aproximação do grande Cavalo de Aço nos seus encaixos, todos eles ao mesmo tempo se jogaram nas malícias (malícia ou dormideira, planta daninha, com muitos espinhos) que quase cobriam os trilhos naquela área e esperaram sobre a malícia pacientemente os vagões, um por um, passaram rumo a Estação da então Velha Castanhal. Depois do susto, a gargalhada da molecada correu solta. RA.RA.RA.

SOUZA, Hugo Luiz. Castanhal e suas raízes – Evolução de uma cidade. Castanhal-PA: Edição do Autor, 2010, p.71-72.

Como já posto, realizamos a diagnose em sala de aula, no dia 27/10/2017, na turma do 7º ano, na escola selecionada. Essa atividade foi realizada nos três últimos horários, cada aula tem a durabilidade de 40min, em uma sala inacabada, sem instalação elétrica, quente e escura. Nesse dia, compareceram 30 alunos, os demais a resolveram a atividade na aula seguinte. Durante sua realização, os alunos mostraram-se receptivos em relação à proposta. Realizaram uma leitura silenciosa individual. Na sequência, eles participaram da leitura em voz alta que realizamos, demonstrando empolgação por meio de risos, imitação do barulho do trem em movimento e das risadas dos personagens. Após a leitura do texto, os estudantes iniciaram a leitura e resolução das questões sozinhos. Entramos em consenso que nós, a professora-pesquisadora, faríamos uma mediação mínima, lendo o texto com os alunos, explicando que deveriam recorrer ao texto para responder ao comando de cada questão.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, nessa subseção, primeiramente um comentário sobre o desempenho da turma, a partir da avaliação das respostas dos 36 alunos para as questões da diagnose. Em seguida, no tópico 6.2.1, explicitamos as respostas dos 12 sujeitos selecionados para constituição do corpus de nossa pesquisa, por meio da apresentação das questões, associando-as com os pressupostos que embasaram nossos estudos, a fim de averiguar a compreensão leitora deles. E, por fim, tecemos considerações gerais a respeito dos resultados da análise dos dados fornecidos pelos informantes e sua contribuição para elaboração da proposta de intervenção.

A análise das atividades dos 36 alunos da turma demonstrou que a maior parte domina a etapa de decodificação de leitura (Q1 e Q2), pois conseguem decifrar o código no qual o texto foi escrito, localizando as informações solicitadas para transcrevê-las nas questões e contemplaram os dois itens solicitados no comando, especialmente nas respostas atribuídas a Q1. Nas respostas de Q2, grande parte dos discentes atentou apenas o primeiro item, citando apenas o nome do trem “Maria Fumaça”, mas não mencionaram o nome da cidade “Castanhal”. Na etapa de compreensão no nível literal (Q3 e Q4), os estudantes, de modo geral, conseguiram interagir com o texto e resolvê-las adequadamente. Na Q4, mais da metade da turma respondeu apenas ao primeiro item, mencionando que os meninos se assustaram com o barulho do trem que estava muito perto deles. Mesmo com essa ressalva, esses resultados nos mostraram que eles conseguem identificar, no decorrer da leitura do texto, informações que estão explícitas na superfície deste, realizando interações mínimas.

No nível inferencial de compreensão, na Q5, grande parte dos alunos conseguiu responder adequadamente a quem o narrador estava se dirigindo, no caso aos leitores. Na Q6, poucos discentes conseguiram resolvê-la, pois nesta, além da necessidade da compreensão dos implícitos, também teriam que dominar o conhecimento do funcionamento de veículos antigos como a Maria Fumaça, para compreender que como o trem estava muito próximo dos meninos e, provavelmente em alta velocidade não daria tempo de freá-lo antes de atropelá-los. Quatro alunos, durante o desenvolvimento da atividade, declararam que não estavam entendendo o comando dessas questões, perguntando: “Aqui nessa pergunta eu tenho que adivinhar?” “Onde é que tá isso num texto, professora?”, “Eu posso colocar o que eu quiser então?”, “Já que num tá escrito num texto, professora, como a gente faz?”. Explicamos que deveriam voltar ao texto e compreender os fatos narrados e, a partir das informações nele contidas, conseguiriam respondê-las, atendendo ao comando de cada questão.

Com relação à realização de associações da temática abordada no texto com seu contexto social e seus conhecimentos prévios, necessária no nível interpretativo de compreensão leitora, a maior parte dos discentes não respondeu adequadamente Q7 e Q8, citando respectivamente formas de diversão atuais, explicando como se diferenciam das antigas e as violências que os moradores castanhalenses podem sofrer, sugerindo meios de prevenção. Nas respostas a Q7, a maior parte citou as brincadeiras, mas não conseguiu esclarecer as distinções. Já para Q8, muitos estudantes mencionaram algumas formas de violência, mas não sugeriram nenhuma forma de prevenção em suas respostas. Essa dificuldade demonstrou a necessidade de um trabalho que os ajude a partir da temática do texto, recorrer aos seus conhecimentos já adquiridos e elaborar respostas pessoais.

Nas perguntas elaboradas com base na etapa de interpretação Q9 e Q10, os alunos tiveram muita dificuldade para apresentar posicionamento crítico, partindo da temática do texto e associando aos seus conhecimentos anteriores sobre ela. Na Q9, solicitava que os alunos emitissem suas opiniões, a partir do fato ocorrido no texto com os garotos que apenas gritaram para que o menino que caiu se levantasse, a respeito do questionamento de que apenas palavras eram suficientes em todas as situações para ajudar alguém. Quase todos os alunos limitaram-se a responder sim ou não e citaram o fato narrado no texto, não emitindo opiniões. Como resposta para Q10, que pedia aos alunos que se posicionassem com relação à importância de adquirir conhecimentos sobre o lugar onde viviam, a maioria da turma apenas citou alguns espaços mencionados na narrativa, dizendo que fazia parte da cultura local ou brincadeiras antigas, porém não emitiu juízo de valor sobre o que foi solicitado.

A análise das respostas-enunciados da turma nos mostrou que a maioria, segundo os princípios de Menegassi (1995), domina a etapa de decodificação e de compreensão em nível literal. Também explicitou que grande parte apresenta dificuldades para produzir inferências, associar a temática do texto aos seus conhecimentos sobre ela e quase todos os alunos, não conseguem expressar opiniões críticas, partindo do que foi discutido no texto, recorrendo aos seus conhecimentos prévios.

Com o intuito de apresentar os resultados gerais da turma na resolução das questões dessa atividade diagnóstica, no Quadro 6, explicitamos uma síntese referente à quantidade e percentuais de respostas adequadas dos 36 alunos da turma.

Quadro 6 – Síntese das respostas adequadas - Atividade Diagnóstica

Tipos de Questões	Questão	Respostas adequadas	% Total de Respostas adequadas
Decodificação	Q1	29	80%
	Q2	13	36%
Compreensão literal	Q3	23	63%
	Q4	14	38%
Compreensão inferencial	Q5	22	61%
	Q6	15	41%
Compreensão interpretativa	Q7	7	19%
	Q8	15	41%
Interpretação	Q9	14	38%
	Q10	11	30%
Total de respostas analisadas	360	163	45%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

6.2.1 Análise das respostas dos alunos selecionados¹⁴

Neste subitem, analisamos com mais detalhes as respostas-enunciados dos doze alunos selecionados, na atividade diagnóstica, de acordo com os critérios estabelecidos na subseção 5.3. Para melhor compreensão de nossa avaliação, primeiro apresentamos as questões, comentando o foco e a etapa/nível com base na qual foi elaborada, as possibilidades de resoluções e exemplos de respostas dos discentes para cada uma, seguidas de comentários sobre elas.

Elaboramos Q1 e Q2 com foco no texto, com intuito de avaliarmos se os alunos conseguem localizar informações explícitas no texto. Segundo Menegassi (2010), nas questões elaboradas nesse foco, o texto é um mero produto da decodificação de um emissor, que deve ser codificado pelo leitor, o qual utilizará seu conhecimento sobre o código presente no texto. Assim, o sentido está contido no sistema linguístico e social, contemplando a

¹⁴ As respostas dos alunos estão transcritas da mesma forma que foram produzidas por eles.

primeira etapa de leitura, pois resulta do ato de reconhecer os símbolos escritos e ligá-los ao seu significado.

Q1-Quantos meninos participaram da história? Quais as idades deles?

Q2-Qual é o nome do trem citado no texto e da cidade onde os meninos moravam?

Na Q1, que contém duas perguntas, o aluno deveria localizar as respostas contidas no texto e elaborar uma resposta contextualizada, declarando que se tratava de quatro garotos com idades entre oito e nove anos. Já na Q2, em que, também, há duas perguntas, o aluno deveria localizar as respostas no texto e elaborar uma resposta citando o nome do trem *Maria Fumaça*, que também foi identificado, no texto, com as metáforas *a grande máquina de ferro* e *grande Cavalo de Aço* e dizer que os meninos moravam em Castanhal, no início de sua formação.

Como exemplo de resolução da Q1, apresentamos as respostas de Pedro Santiago, Jacó e Escobar, os quais citaram o número de garotos e suas idades, informações localizadas no início do primeiro parágrafo do texto. Isso demonstrou que conseguem decifrar o código, identificando as informações explícitas sem dificuldades e copiá-las para a questão.

Pedro Santiago: Quatro garoto, com cerca de oito e nove anos de idade.

Jacó: 4 meninos cerca de 8 e 9 anos de idade.

Escobar: Quatro garotos cerca de oito e nove anos de idade.

Com relação à Q2, exemplificamos as respostas de Lívia, Flora e Pedro Santiago. Na resolução dessa questão, eles conseguiram localizar as informações presentes na superfície do texto, apresentando variações no modo de elaboração de suas respostas. Lívia elaborou sua resposta acrescentando verbos e conectivos, sinais de pontuação e Flora apenas citou o nome do trem e da cidade sem ligá-los por meio de conectivos. Pedro Santiago respondeu apenas a primeira pergunta do comando, talvez porque não percebeu que esta continha dois questionamentos.

Lívia: O nome Do trêm É: Maria fumaça E A onde Eles Moravam Era Em Castanhal

Flora: Maria Fumaça Castanhal.

Pedro Santiago: Cavalo de verro maria fomaça

Nessas questões que contemplam a etapa de decodificação que requer do leitor o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado, os alunos não demonstraram dificuldades para responder o que foi solicitado em seus comandos. Nessa

etapa, o discente entra em contato com elementos mais simples do texto, como identificação do autor, do título, de personagens, de lugares ou de expressões desconhecidas, que precise contextualizar para compreender os seus sentidos ou pesquisar os seus significados.

Elaboramos Q3 e Q4 com a finalidade de averiguar se os alunos estabelecem em sua prática leitora uma interação preliminar ou superficial com o texto, a fim de identificar as informações solicitadas e formular suas respostas. Essas questões apresentam o foco na interação, contemplando a segunda etapa da leitura, com base em Menegassi (1995). Nesse caso, a resposta a esse tipo de pergunta encontra-se explícita no texto, mas não está pareada à pergunta, para conseguir resolvê-la, o aluno precisa, primeiramente, compreender o enunciado e, no decorrer da leitura do texto, e da elaboração da sua resposta, terá que realizar uma constante interação com as informações presentes no texto para compreendê-las.

Q3-De acordo com o texto, os garotos, mesmo morando distante, costumavam ir, todas as tardes, até o Sítio Sapereira, localizado “mais ou menos entre a Estação Rodoviária e o hoje jardim Tôquio (antigo sítio Sapereira)”. Por que, apesar da distância, eles gostavam de ir até lá?

Q4-Segundo o texto, em uma tarde, na volta do Sítio Sapereira, quando caminhavam alegremente pelos trilhos do trem de ferro, com seus sacos de estopa com mangas nas costas, ocorreu um fato que assustou os garotos. Qual foi esse fato e qual a reação deles?

Na Q3, o aluno após ler o texto, deveria compreender as informações nele contidas e elaborar uma resposta, demonstrando que entendeu que os garotos iam ao sítio pegar frutas e isso se constituía como um modo de diversão para eles. Na Q4, após uma leitura atenciosa, o aluno deveria responder que os meninos se assustaram com a aproximação do trem e começaram a correr para não serem atropelados.

Para melhor compreensão de nossa análise, explicitamos as respostas de Ezaú, Lívia e José Dias, como exemplo de respostas à Q3. Esses alunos conseguiram compreender que os garotos gostavam do ambiente do sítio, citaram a presença de árvores frutíferas, no caso de Ezaú e José Dias, mas somente Lívia declara em sua resposta, de modo direto, que os meninos costumavam ir ao sítio Sapereira, todas as tardes, para colher frutas, citando as mangas. Por meio de suas respostas, os alunos demonstraram que mantiveram uma interação preliminar com o texto, pois a partir da identificação da informação explícita, elaboraram suas respostas, apontando para o aspecto do ambiente do sítio e da colheita das frutas como finalidade se deslocarem até lá, apesar da distância que tinham que percorrer para chegar ao destino.

Ezaú: porque tinha belas mangueira, e jaqueiras e de outras árvores frutíferas

Lívia: os garotos costumavam ir quase todas As tardes ir A Sapereira para pegar Mangas.

José Dias: Por que era um lindo sítio com mangueiras, jaqueiras e outras árvores frutíferas.

Como exemplificação de respostas à Q4, apresentamos as produzidas pelos alunos Jacó, Bentinho e Brás Cubas, os quais demonstraram entendimento que o trem estava muito perto dos meninos, fato sinalizado pela emissão do apito, que os assustou, fazendo-os olhar para trás e perceberem que o veículo estava muito próximo deles, por isso começaram a correr para salvar suas vidas. Jacó declara que os garotos estavam caminhando nos trilhos e o trem de repente aparece e declara que a reação dos meninos foi correr rapidamente, contemplando aos dois questionamentos presentes na questão. Já Bentinho destaca a proximidade do trem e cita o medo e a angústia que as crianças sentiram quando perceberam isso, não explicando que eles começaram a correr. Brás Cubas enfatiza também o medo e a angústia dos meninos ao notar um barulho do trem, mas não menciona a proximidade da máquina em relação aos garotos. Os dois alunos contemplaram parcialmente a questão, pois responderam apenas uma pergunta relacionada à reação deles.

Jacó: Foi que quando eles estavam indo no trilho o trem aparece e a reação deles foi correr bem rápido.

Bentinho: O fato foi que quando eles vinha vindo do sítio, o trem estava muito perto deles, e eles vinham vindo pelos trilhos os garotos ficaram com medo e angústia.

Brás Cubas: a foi que eles ficaram com medo do barulho do trem com medo e angústia.

Nas respostas elaboradas pelos alunos para Q3 e Q4, ficou explícito que, a maior parte, consegue estabelecer uma interação superficial com o texto. Isso fica evidente no fato de compreenderem as informações explícitas e elaborarem suas respostas baseadas no que leram neste.

Com objetivo de analisar se os alunos conseguem realizar inferências, a partir da compreensão de informações nas entrelinhas do texto, produzimos Q5 e Q6, enfocando a etapa de compreensão, no nível inferencial. Esse nível possibilita que o leitor possa expandir seus esquemas cognitivos, podendo ampliar sua capacidade de buscar novas informações, a partir do que está explícito (MENEGASSI, 1995). As respostas a essas perguntas exige que o aluno compreenda o implícito, produzindo sua resposta por meio de deduções, da relação entre os diferentes elementos textuais, que possibilitam a eles produzir inferências.

Q5-Leia o trecho abaixo:

“...Se pudessem ver os semblantes dos rostos daquelas crianças assustadas...”

De acordo com o contexto da narrativa, para quem o narrador está direcionando esta frase destacada no trecho acima entre reticências?

Q6- Leia o trecho abaixo:

“Imagino como ficou nervoso aquele maquinista vendo aquelas criança na frente do trem, sem que pudesse parar a tempo a grande máquina de ferro.”
Segundo o trecho acima, o maquinista, provavelmente, ficou nervoso por que avistou as crianças, mas não conseguia parar o trem. Qual fato poderia impedi-lo de parar o trem e salvar as crianças?

Na Q5, os alunos deveriam responder que o narrador está se dirigindo aos leitores, estabelecendo um diálogo, com objetivo de envolvê-los na história. Para responder Q6 os discentes precisam inferir que a proximidade do veículo, que estava em movimento, em relação aos meninos, poderia dificultar que um motorista do antigo trem, *Maria Fumaça*, tivesse condições de freá-lo antes de atingir os garotos. Para resolver essa questão, é viável o desenvolvimento de atividades prévias, a fim de sondar se os alunos possuem os conhecimentos necessários para entender a pergunta e respondê-la de modo adequado.

Com intuito de apresentar a compreensão dos alunos em relação a Q5, as respostas de Lívia, Capitu, Flora explicitam que elas inferenciaram que o narrador estava se direcionando aos leitores, variando apenas o modo como elaboraram suas respostas. José Dias, no entanto, afirma que o narrador direciona-se aos garotos personagens da narrativa, justificando essa atitude com o fato destes estarem amedrontados com a proximidade do trem. A resposta do aluno evidenciou a falta de compreensão de que o narrador direciona-se aos leitores.

Lívia: Para noz

Capitu: Para as pessoa que leram o texto

Flora: Para o leitor.

José Dias: O narrado esta direcionando o frase para os garotos que tavam com muito medo do trem.

Na resposta de Capitu para a Q6, houve a citação do fato de que o maquinista não conseguiria parar o trem em tempo hábil, primeiramente, explica que a máquina estava muito perto dos meninos, destacando que mesmo que o maquinista tentasse não teria como conseguir pará-la antes de atropelar os garotos. Entretanto, Ezaú responde apenas que os garotos correram, evidenciando que não compreendeu a situação narrada, pois é esperada essa reação de alguém que esteja em situação de perigo. O aluno também não entendeu o comando da questão, que pergunta o motivo pelo qual o maquinista não conseguiria parar o trem e salvar os meninos. Helena supôs que o maquinista utilizasse o freio, demonstrando que também não compreendeu que essa ação não adiantaria, pois o trem estava em movimento e muito perto dos garotos.

Capitu: Que o trem estava bem na frente deles, e por mais que tentasse parar o trem não conseguiria.

Ezaú: Por que eles correram

Helena: Ele poderia ter freiado o trem e assim ele então iria parar.

Nas respostas que atribuíram para essas questões, os discentes demonstraram maior compreensão em relação ao comando da Q5, pois, grande parte, conseguiu inferir que o narrador estava se direcionando aos leitores. Na Q6, houve maior dificuldade na compreensão de que o maquinista não conseguiria parar o trem antes de atingir os garotos devido à proximidade deste em relação a eles.

A fim de constatar se os alunos conseguem estabelecer associações entre as informações explícitas no texto com seus conhecimentos prévios, elaboramos Q7 e Q8. Essas questões contemplam o nível interpretativo da etapa de compreensão, o qual é considerado por Menegassi (1995) como mais elevado que os anteriores, porque o leitor expande sua leitura para além do texto. Essa expansão permite que se faça o encadeamento dos conteúdos do texto com seus conhecimentos anteriores, apresentando uma resposta pessoal.

Q7- O texto cita que ir até o sítio buscar frutas e caminhar pelos trilhos era uma forma de diversão para os garotos, personagens da narrativa, que viviam na época de formação da cidade de Castanhal. Cite formas de diversão para as crianças castanhalenses dos tempos atuais e esclareça por que se diferenciam das formas de diversão daquela época em que os garotos da narrativa viveram.

Q8- O texto relata que os meninos, ainda crianças, costumavam ir sozinhos para o Sítio Sapareira, que ficava distante de suas casas, esse fato demonstra que a cidade de Castanhal, daquela época, era pacata e segura. Hoje, as crianças e os adultos, também, temem andar sozinhos nas ruas da mesma cidade, devido aos constantes casos de violência que ocorrem. Cite algumas formas de violência que as crianças e os adultos castanhalenses podem ser vítimas e o que pode ser feito para evitá-las.

Na Q7, o aluno poderia relacionar as informações contidas no texto sobre o fato de as crianças se divertirem indo até o sítio apanhar frutas e associar com seus conhecimentos prévios sobre outras formas de brincadeiras do passado, como amarelinha, esconde-esconde, anelzinho, e na atualidade, exemplificar com os jogos virtuais, videogames, aplicativos. Além de estabelecer a diferença entre essas formas, podendo mencionar, principalmente, a presença da tecnologia digital nos dias atuais. Na Q8, o aluno deveria citar as formas de violência que cidadãos castanhalenses podem se tornar vítimas, como assaltos, furtos, estupros, assédios, crimes virtuais dentre outros. Após os exemplos, apresentar possíveis meios de se evitar a ocorrência dessas violências, como o aumento no investimento na segurança pública,

cuidados individuais como evitar mostrar que possui celular, dinheiro ou outro bem quando estiver em lugares públicos.

Nas respostas produzidas por Bentinho, Jacó, Capitu para Q7, eles falam sobre a tecnologia presente na atualidade, que faz parte da vida deles, especialmente o celular, o Tablet e os jogos eletrônicos, a internet. Esses exemplos são seguidos da justificativa de que na época, na qual os meninos viveram, não havia essa tecnologia, deixando subentendido que a opção que tinham para se divertir era “pegar mangas” na percepção de Bentinho.

Bentinho: Nos dias de hoje a tecnologia proporcionam o celular; talvez naquele tempo aquelas crianças não tinham nada para se entreter, e saiam direto para o sítio para pegar mangas.

Jacó: Mexer no celular, jogar jogos, jogar futtbool era diferente por que naquele tempo não tinha a tecnologia de hoje.

Capitu: Jogos em aparelhos eletrônicos, celulares, computadores, tablet, porque antigamente não tinha tecnologia.

Ao analisar as respostas de Bentinho, Pedro Santiago, Lívia, atribuída à Q8, encontramos a menção a crimes como assaltos, especialmente roubos de celulares, estupro de mulheres e crianças, assassinatos, fazendo associação a fatos que ouviram, presenciaram ou que já vivenciaram. Quase todos os alunos destacam em suas respostas que as pessoas devem evitar andar com celular nas mãos para que o ladrão não veja e acabe roubando-o. Além da questão do celular, outro fato muito mencionado é que os pais não devem deixar as crianças andarem sozinhas, principalmente à noite, justificando, oralmente, que muitos pais, moradores do bairro, trabalham em fábricas no período noturno e os filhos, ainda crianças, ficam sozinhos em casa e vão para rua, acabam sendo violentados ou viram bandidos.

Bentinho fala que as crianças podem ser estupradas ou roubadas, destacando que as vítimas desse tipo de violência não podem se vingar, mas devem denunciar à polícia. O garoto conta que sua vizinha foi violentada e a família se vingou. Há menção, na resposta de Pedro Santiago, sobre a troca de tiros entre bandidos e policiais, que acaba atingindo pessoas inocentes, citando, verbalmente, que sua prima de três anos foi atingida por uma bala perdida e faleceu. Lívia elabora sua resposta falando sobre as várias formas de violência, exemplificando com assédio contra pessoas de diferentes faixas etárias e cita também assassinatos, por meio do verbo “matar” e conclui, dizendo que há outras formas de violências, mas não apresenta nenhuma possível prevenção contra elas.

Bentinho: As criança podem ser violentas de vários jeitos como ser estрупada ou roubadas etc... as pessoas não podem se vingar desse tipo de pessoas, então o melhor a fazer e denunciar ligar para a policia.

Pedro Santiago: Troca de tiro com a puliccia pode pga em alguém estrupamento com as crianças.

Lívia: Algumas formas de violência: asedio contra crianças, jovens e aduto, roubo, furto, matar e outros violências.

Após a análise das respostas atribuídas a Q7 e Q8, percebemos que os alunos associam a temática abordada ao que vivenciam ou têm acesso em suas vidas. Mesmo apresentando dificuldades na elaboração de suas respostas, especialmente na Q7, a qual exigia que eles, além de exemplificar, também estabelecessem a diferença entre as formas de diversão do passado e as atuais. Isso demonstrou a necessidade de estabelecer um diálogo com a turma, antes da implementação da atividade, por meio de atividades prévias, ou durante a leitura desta, para que percebam a diferença do contexto histórico-social vivenciado pelos personagens e o da sociedade atual. Isso pode ajudar os discentes a compreender melhor o comando das questões que requeiram do leitor, o estabelecimento da associação das informações do texto com os seus conhecimentos prévios sobre a temática em discussão.

Com o objetivo de investigar se os alunos conseguem articular a temática abordada no texto às suas vivências pessoais, emitindo opinião crítica, propomos Q9 e Q10, enfocando a terceira etapa de leitura, a interpretação, discutida por Menegassi (1995). Essa etapa constitui a fase de construção da capacidade crítica do leitor, pois julga o que lê e faz uso de seus conhecimentos prévios, conectando-os aos conteúdos que o texto apresenta. Ao realizar essa conexão, o leitor enriquece sua bagagem de conhecimentos e de informações, reformula conceitos e amplia seus esquemas sobre a temática abordada no texto, construindo uma interpretação pessoal sobre o tema discutido no texto, ao emitir um juízo de valor.

Q9- No último parágrafo do texto, no momento em que o menino cai, os demais meninos continuam a correr e apenas gritam para que ele corra. Hugo se levanta, pega o saco de fruta e continua correndo. Levando-se em consideração esse fato e outros de seu conhecimento, em sua opinião, apenas palavras de incentivo podem ajudar alguém a reagir diante de uma situação difícil? Por quê?

Q10- O narrador está relatando fatos que ocorreram no início da formação da cidade de Castanhal. Em sua opinião, qual é a importância de se conhecer as origens do lugar em que vivemos, por meio das histórias de vida dos nossos antepassados, de seus hábitos, as brincadeiras de suas épocas de infância, suas formas de falar, de viver e de trabalhar? Justifique sua resposta.

Para responder adequadamente a Q9, os alunos precisam compreender que, nem sempre, as palavras serão suficientes para ajudar alguém, pois, em certas situações, é necessário que ajude a pessoa com outras atitudes, como uma ajuda financeira, cuidar de alguém doente, ou mesmo auxiliar uma pessoa que levou um tombo a se levantar. Na Q10, o

aluno deveria perceber que conhecer a história de formação da cidade, incluindo os itens citados no comando da questão, ajuda na valorização da cultura, das pessoas que contribuíram com seu trabalho para que a cidade prosperasse, também auxilia na compreensão da existência ou ausência de alguns patrimônios históricos.

As respostas que Pedro Santiago, Escobar e Glória elaboraram para a Q9, evidenciam que eles conseguiram perceber que nem sempre as palavras são suficientes para resolver todas as situações da vida. Pedro Santiago faz alusão a um acidente que quase ocorreu no texto e que ocorre com frequência na cidade e em outros lugares do país e do mundo, sua resposta extrapola os limites do texto.

Escobar, no entanto, demonstra a compreensão de que é necessário mais do que palavras em algumas situações da vida, mas limita-se a mencionar o exemplo do garoto personagem do texto, declarando que pararia de correr e o ajudaria a levantar. Glória conseguiu modalizar sua resposta, declarando que depende da situação vivida, utiliza como exemplo a personagem da história, ressaltando que ele precisava se levantar, mas não faz menção à necessidade da ajuda dos outros garotos. Essa resposta evidencia a compreensão da aluna do fato de que os demais meninos não tinham como ajudá-lo e que ele precisaria levantar sozinho.

Pedro Santiago: Não por que tem vezes que não pode evita um acidente.

Escobar: Não porque só falar não vai adiantar por ele estava machucado na minha opinião eu parava e ajudava equele menino.

Glória: depende da situação. Na situação do menino Hugo ele tinha que se se alevantar porque si não o trem ia passa por cima dele, em outras situações pode até ser.

Com relação às respostas dos alunos à Q10, José Dias e Capitu explicam que a importância de se conhecer as origens da cidade onde moram está relacionada à obtenção de conhecimentos culturais, diferenciando-se no modo como expõem suas ideias. Capitu, mesmo com dificuldade na elaboração da resposta, exemplifica, citando que esse conhecimento ajuda na compreensão da história da cidade, dos costumes e das brincadeiras antigas e da contribuição dos seus fundadores. Em sua resposta, Bentinho defende que o trabalho continua o mesmo, que as brincadeiras e os hábitos é que mudaram, um pouco, porque surgiram as tecnologias digitais, mas não se posiciona em relação ao valor que a aquisição de conhecimentos históricos sobre a cidade representa para ele.

José Dias: Sim e importante por que e bom conhecer o nascimento da nossa cidade para conhecer nossas cultura e etc.

Capitu: Sim por meio dela, podemos conhecer um pouco da história de Castanhal, os fundadores, nossos costume de antigamente as brincadeiras que não conhecemos, e quem foi os primeiros moradores.

Bentinho: Na minha opinião eu acho que sim; o jeito de trabalhar continua o mesmo, a forma de brincar; os hábitos que mudaram um pouco por causa da tecnologia que trouxe o celular digital e porção que mudou.

Nessas duas questões de interpretação, que exigiram posicionamento crítico mediante o tema proposto, por meio de argumentos e exemplos, as respostas dos estudantes demonstraram que eles já conseguem realizar reflexões, a partir da temática abordada no texto. No entanto, precisam melhorar a organização de suas ideias por meio do uso de conectivos, melhoria da concordância verbal e nominal na escrita, pois algumas respostas precisariam de uma reelaboração para que as informações sejam expressas com mais clareza, explicitando os argumentos, apresentando exemplos etc.

Isso aponta para a necessidade de um trabalho que possibilite o estímulo, por meio da mediação do professor, para que o discente compreenda os temas abordados, relacione aos seus conhecimentos anteriores e manifeste opiniões críticas sobre a temática. Ao estabelecer essa relação, apresente um posicionamento a respeito das informações, organizando a exposição de suas ideias, tanto oralmente quanto na escrita.

A análise preliminar da atividade diagnóstica ofereceu-nos dados importantes que foram considerados na elaboração da proposta de intervenção. A leitura do texto do gênero memórias literárias do autor castanhalense, além de despertar o interesse dos estudantes, fez com que eles manifestassem emoções e relatassem lembranças sobre fatos conhecidos ou vividos no bairro onde moram. Assim, em nossa proposta, mantivemos a elaboração das atividades a partir de textos desse gênero, extraídos da obra de Hugo Souza.

Com relação à elaboração das atividades, envolvendo as etapas/níveis de leitura, a partir dos resultados obtidos nessa diagnose, mantemos a ordenação das questões, conforme Menegassi (2010). Essa ordenação proporciona aos alunos uma leitura gradual do texto, iniciando da etapa/nível mínima de interação até a tomada de posicionamento crítico, a partir da temática discutida no texto.

Atentamos também para os seguintes itens: a) quando em uma mesma questão houver a solicitação de mais de uma pergunta durante a leitura, no momento de intervenção, será preciso chamar a atenção dos alunos; b) as atividades prévias à leitura serão importantes para dar suporte aos alunos, sobretudo na realização de inferências; c) também enfatizamos, na proposta, questões de compreensão inferencial, interpretativa e questões de interpretação, com intuito de ajudar os alunos a desenvolverem sua compreensão leitora ao interagirem com

questões desse nível e etapa; d) consideramos que rodas de conversa, após a leitura do texto, poderão subsidiar a formação de juízo de valor, para que os alunos possam refinar suas respostas nas questões de interpretação.

Para melhor demonstração dos resultados dos dados, apresentamos, no Quadro 7, uma síntese da análise das respostas produzidas pelos 12 alunos selecionados para a atividade diagnóstica.

Quadro 7 – Síntese dos resultados da diagnose- Respostas Adequadas¹⁵

Aluno (a)	Etapa		Etapa						Etapa		% de respostas adequadas por aluno
	Decodificação		Compreensão						Interpretação		
			Níveis								
	Q1	Q2	Literal		Inferencial		Interpretativa		Q9	Q10	
Q3			Q4	Q5	Q6	Q7	Q8				
Bentinho	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	70%
Brás Cubas	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	70%
Capitu	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	70%
Escobar	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	50%
Ezaú	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	20%
Flora	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	60%
Glória	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	40%
Helena	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	50%
Jacó	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	90%
José Dias	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	50%
Lívia	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	40%
Pedro Santiago	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	30%
Total por Questões	12	4	8	6	8	7	4	7	4	4	64
% Total	100%	33%	66%	50%	66%	58%	33%	58%	33%	33%	53%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

¹⁵ Consideramos como respostas adequadas ao comando das questões somente aquelas que contemplaram os dois itens solicitados, por exemplo, Q1 e Q2.

7 PROPOSTA INTERVENTIVA DE LEITURA A PARTIR DE TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS CONTADAS PELO POVO CASTANHALENSE

Nesta seção, apresentamos o módulo de leitura de nosso Projeto Pedagógico, embasado na metodologia de Lopes-Rossi (2008), o qual foi elaborado a partir de observações da turma e, também, da atividade diagnóstica. Para tanto elaboramos oficinas com etapas e atividades voltadas para os discentes do 8º ano do Ensino Fundamental, as quais podem ser adaptadas para outros anos/séries.

7.1 MÓDULO DIDÁTICO DE LEITURA COM TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Com intuito de motivar os estudantes a se interessarem pela temática discutida em cada texto, produzimos este módulo didático de leitura. A partir dessa motivação, por meio de atividades e dinâmicas com textos de memórias literárias com histórias contadas por moradores antigos de Castanhal, objetivamos auxiliá-los a se apropriar das características peculiares a esse gênero discursivo e desenvolver sua prática leitora.

Nesta subseção, apresentamos o projeto na íntegra para que os docentes que se interessarem por nossa proposta possam acessá-lo e utilizá-lo, fazendo adaptações necessárias para as necessidades de seus alunos. Neste projeto, com foco na leitura a partir de um trabalho com textos de memórias literárias na voz do povo castanhalense, dividimos as atividades, que foram realizadas na turma de 8º ano, em quatro oficinas, nas quais seguimos algumas estratégias. Primeiramente, trabalhamos com atividades prévias, para, em seguida, implementarmos as demais etapas pertencentes a cada oficina.

OFICINA I “Refletindo sobre a importância de recordar”

Iniciamos com a leitura do texto *Trem da vida* de Marcelo Gueldini no vídeo no PowerPoint e com um vídeo que apresenta imagens da cidade de Castanhal antigas e atuais¹⁶, com duração de 5min.

Esta oficina está dividida em cinco etapas para melhor organização das atividades:

1ª Etapa: Informações sobre as atividades que foram desenvolvidas no decorrer do projeto de leitura. Em seguida, questionamos sobre a importância das recordações de cunho individual e

¹⁶ Vídeo Castanhal em Time-Lapse disponível em: <https://Castanhal em Time Lapse.com.br>. (Essence produções).

coletiva, objetivando instigar reflexões sobre o tema, juntamente com a turma, por meio das seguintes perguntas:

- 1- O que é recordar?
- 2- Qual é a importância das recordações para vida de cada ser humano?
- 3- O que representam, de modo geral, as recordações para uma comunidade (família, igreja, bairro, cidade, estado, nação etc.)?
- 4- O que diferencia as recordações de cunho individual das coletivas?
- 5- Quais os meios nos quais podemos armazenar as recordações e qual é a sua principal fonte?
- 6- As recordações podem pertencer a um passado distante ou recente. Qual a importância de cada uma dessas recordações?
- 7- Onde podemos encontrar os registros de recordações no meio social?
- 8- Em quais situações recorreremos às recordações?
- 9- Em nosso cotidiano, quais os tipos de recordações podemos vivenciar?

Objetivo: Instigar reflexões sobre a importância das recordações por meio das memórias individuais e coletivas para vida dos sujeitos e da comunidade.

Nesta primeira etapa, estimulamos os alunos a refletirem sobre a importância de se trabalhar as recordações, a fim de que percebam que elas estão presentes na memória de cada ser humano e, que, também, podem ser compartilhadas ou representar recordações coletivas, pois fazem parte da identidade das pessoas e das comunidades das quais pertencem ou convivem. Enfatizamos que, convivemos com as recordações em todos os momentos de nossa vida, pois a principal fonte de recordação são as memórias dos sujeitos que as adquirem socialmente, por meio das interações, porém há fatos que causam mais impactos individuais, e, outros, são tão impactantes que marcam a vida de nações inteiras.

Temos como sugestão que, nessa etapa, sejam compartilhados vídeos sobre recordações individuais e coletivas de moradores de Castanhal.

2ª Etapa: Conhecendo a etimologia das palavras: “recordação”, “memória”, “relato”, por meio de verbetes de dicionários, objetivando compreender os significados e sentidos dessas palavras. Essa atividade tem como finalidade possibilitar a percepção da relação entre os seus sentidos, com intuito de instigar reflexões sobre o uso de cada uma em contextos diferentes.

Objetivo: Perceber os diferentes significados e sentidos dessas palavras, como também a relação estabelecida entre elas a partir da pesquisa em dicionários.

Para melhor percepção sobre os significados e sentidos que as palavras podem adquirir dentro de cada contexto, observando as relações de sentidos que podem manter entre si, pesquisamos alguns verbetes no dicionário de Língua Portuguesa Ernani Terra:

Re.cor.da.ção. s.f.1. Ato ou efeito de recordar. 2. Objeto que desperta lembrança em alguém (Guardei isto como recordação dela.). 3. Atividade escolar de revisão de matéria já estudada (Hoje temos aula de recordação.) (TERRA, 2012, p.894).

Re.cor.dar. v.t.d, v.t.i, v.t.d.i e v.p. 1. Fazer voltar à memória; lembrar, rememorar (isto me recorda a infância). 2. Ter semelhança com; lembrar (seu rosto recorda o de minha irmão) 3. Rever matéria já estudada (vamos recordar a lição passada.) (TERRA, 2012, p.894).

Me.mó.ri:a.s.f.1. Capacidade de recordar o que foi vivido ou aprendido. 2. Lembrança, recordação (memórias de infância). 3. Inform. Dispositivo de armazenamento de informações em um computador, que também determina a velocidade de execução de um programa (memória de computador). S.f.pl. 4. Obra que relata acontecimentos de caráter pessoal ou histórico. De memória: de cor (Recitava diversos versos de memória). Em memória de: para homenagear alguém já falecido (Monumento em memória dos combatentes mortos) (TERRA, 2012, p.671).

Re.la.tar. v.t.d e v.t.d.i. 1. Fazer relato; narrar, contar, expor (relatou o episódio aos irmãos). 2. v.t.d. Fazer ou apresentar relatório. 3. Fazer ou apresentar lista ou relação. 4. Expor os detalhes de um processo legal ou de qualquer assunto que se pretenda avaliar e julgar (TERRA, 2012, p. 907).

Re.la.to. s.m. 1. Ato ou efeito de relatar. 2. Narrativa, narração, descrição (relato de viagem) (TERRA, 2012, p.907).

A partir desses verbetes que foram lidos, juntamente com os alunos, conseguimos instigar reflexões sobre os significados e sentidos de cada um, por meio de perguntas:

- 1- Quantos significados são apresentados em cada definição que acabamos de ler?
- 2- Qual é o fator que determina cada sentido que a mesma palavra pode apresentar?
- 3- Essas palavras podem ser utilizadas como sinônimos? Por quê?
- 4- Quais as relações de sentidos podemos identificar entre os significados de cada palavra definida nos verbetes?
- 5- Dê exemplos de situações do cotidiano que podemos utilizar essas palavras.

Após essas reflexões, prosseguimos com nosso projeto implementando as atividades 1 e 2 dessa oficina.

Atividade 1 Convite para turma para desenvolver dinâmicas e jogos educativos:

- Jogo da memória para Ensino Fundamental¹⁷.

Característica: Jogo para sala de aula.

Material necessário: Nenhum.

Áreas trabalhadas: Cognição e atenção.

Disposição básica dos participantes: Alunos distribuídos normalmente na sala de aula.

¹⁷Disponível em: <http://www.imagem.eti.br/jogos-recreativos/jogo-para-ensino-fundamental-45.php>

Regras: Todos dentro da sala de aula deveriam ficar imóveis em seus lugares, enquanto um aluno teria um minuto para observar toda a cena atentamente. O aluno que fez a observação deveria sair da sala por alguns instantes, enquanto isto os outros alunos deveriam fazer uma modificação qualquer mudando a posição ou lugar de algum aluno. O que estivesse fora da sala deveria ser chamado para tentar descobrir o que foi modificado, tendo 3 minutos para descobrir, acertando ou não ele deveria ser substituído por outro. Para tornar mais divertida e estimular a memória do aluno que iria observar e adivinhar a mudança, nesta atividade, cada aluno poderia posicionar-se em seu lugar como uma estátua em numa posição fora do comum ou engraçada.

Jogo de adivinhação das letras da palavra ou de expressões

Participantes: todos os alunos presentes em sala de aula

Como adaptação dessa atividade, a professora selecionou palavras e expressões que estão presentes nos textos que foram lidos em sala de aula. A educadora utilizou o quadro, colocando traços correspondentes ao número de letras de cada palavra ou expressão, realizando a dinâmica com a turma toda, por meio da adivinhação das letras que as compõe. À medida que as letras iam sendo adivinhadas as escrevia no traço correspondente. A cada dois acertos dos participantes, dava uma dica para ajudá-los.

Atividade 2 Leitura do texto: *Um dia, deparei-me com algo Fantástico* que envolve lembranças de um morador antigo da cidade, objetivando facilitar a percepção das características do gênero. Para melhor entendimento do texto, também, seguimos algumas etapas de leitura:

- 1- Primeiramente, solicitamos aos alunos que lessem o texto em silêncio.
- 2- Na sequência, perguntamos sobre o tema abordado no texto.
- 3- Após ouvir as considerações dos alunos, fizemos o convite para a leitura coletiva do texto em um banner.
- 4- Por fim, depois da leitura em grupo, lançamos os seguintes questionamentos aos alunos:
 - a- O título do texto pode provocar que tipo de sentimentos?
 - b- Resumidamente, quais fatos são relatados no texto?
 - c- Os fatos narrados são de cunho pessoal ou coletivo? Por quê?
 - d- Qual é a relação estabelecida entre o individual e o coletivo no texto?
 - e- Como é possível identificar que os fatos comentados estão no passado?
 - f- Que elementos pertencentes ao gênero narrativo, podemos identificar nesse texto?
 - g- O que caracteriza esse texto como pertencente ao gênero memórias literárias?

UM DIA, DEPAREI-ME COM ALGO FANTÁSTICO...

Um dia, deparei-me com algo fantástico chamado cinema. Foi um acontecimento inesquecível para um garoto de 12 anos, naquele final dos anos 60. Passados exatos quarenta anos, percebo que as crianças daquela época eram ingênuas, se comparadas com as de hoje. Naquela época, a garotada tentava enganar o porteiro do cinema para assistir a filmes impróprios para menores de 18 anos, hoje, encontramos filmes pornôs nas calçadas, porém, a beleza e o fascínio do cinema, daquele tempo, me esperavam na grande tela nos filmes de Western, não nos filmes proibidos.

Eu quero ser ator! Eu disse depois de assistir a uma sessão de cinema. O malabarismo com as armas, os galopes e cavalos, as brigas que nunca perdiam... Tudo que é novo encanta, mas nem sempre é o que você quer ou precisa ser ou fazer.

Nas brincadeiras dos meninos, daquele tempo, costumávamos incluir as corridas a cavalo. Eu corria em cima de uma palha de açaí, como se fosse um cavalo, açoitando minhas próprias pernas, numa alegria para mim bem explicável: ali eu era o mocinho do filme que assistira na tarde de domingo passado.

Naqueles dias, começou em mim um desejo imenso de ser ator. Foi quando, paralelamente, nasceu também outro desejo, o de casar com uma loura parecida com aquelas italianas ou americanas dos filmes de Western, minha fixação. O tempo foi passando e eu notando que não podendo ser um ator veio-me outra ideia na cabeça: Tornar-me um cantor. As músicas dos Beatles, Renato e seu Blue Caps e The Feevers embalavam-me cheio de sentimento com o famoso ritmo iê, iê, iê. Ouvia também nossa famosa música popular brasileira, aquela que pode se ouvir sem agredir os ouvidos.

As duas fantasias se misturaram na minha mente: cinema e música, e fui crescendo com elas na cabeça.

Nos finais de semana, quando de minhas primeiras voltas na “rua” (ir ao centro da cidade) para assistir a Filmes no Cine Argus ou dar uma “volta” na Praça da Igreja Matriz de São José, isso, já no início dos anos 70, a beleza das coisas, as luzes da cidade, as casas de comércio, o movimento na estação, tudo era encanto para um menino de bairro pobre.

Os anos foram se passando, o tempo das fantasias também, juntamente com minha puberdade e adolescência. Pensamentos mais concretos vieram logo após a adolescência e juventude tornar-me um advogado; um grande empresário, ou mesmo um bom contador – pois achava que tinha tendência para área contábil – e ter meu próprio escritório, não vingaram. Nada disso aconteceu.

Sou tímido por natureza, e, desde quando eu namorava ou tentava namorar, só me manifestava para as meninas através de cartas, bilhetes e/ou poesias. Assim, foi nascendo e crescendo a vontade de escrever e me manifestar através da escrita.

Já adulto e casado, nasceu meu primeiro filho, Hugo Júnior, mais um incentivo para escrever, pois o assistindo sorrir e sua beleza de bebê, fui inspirado a escrever sobre ele, num poema. Foi então que, em 31 de março do ano de 2004, iniciei meu primeiro livro, um romance chamado “Elisa”, concluído no ano de 2007 e publicado em 2008. Em 2009, publiquei o meu segundo trabalho o livro “Interior A Força dos Sentimentos Positivos”.

Agora, decorridos 40 anos, daquela primeira fantasia, estou no meu terceiro trabalho, “Castanhal e suas raízes: Evolução de uma cidade”, vividas na belle époque da história de nossa Cidade Modelo.

(SOUZA, 2010, p. 11-13)

3ª Etapa: Despertando a imaginação por meio de narrativa oral em áudio do texto *O grande tapete verde*.

Objetivo: Possibilitar, por meio do áudio do texto *O grande tapete verde*, que foi gravado em áudio com sons da natureza, o estímulo dos sentidos da audição e, conseqüentemente, da imaginação dos alunos sobre como era Castanhal antes de se tornar uma cidade.

Com o intuito de obter maior êxito nesta atividade com o áudio, dividimos esse trabalho em etapas:

- 1- Primeiramente, ouvimos o áudio.
- 2- Em seguida, direcionamos algumas perguntas aos alunos sobre ele:
- 3- Qual é o cenário descrito no áudio?

- 4- Qual é o convite que o narrador faz aos ouvintes no decorrer do texto?
- 5- O que o ouvinte/leitor precisa fazer para atender ao convite do narrador?
- 6- Na sequência, após ouvir as considerações dos alunos, explicamos que o áudio fala sobre a cidade de Castanhal quando ainda era uma mata virgem. É uma viagem que deve ser realizada na imaginação, para ver a cidade florescer e fazer divisa com outras citadas no áudio. Para fazer essa viagem, o narrador nos convida a olhar para o alto, e nos transformar em um lindo pássaro, a fim de sobrevoar os limites do tempo e voltar as origens da cidade. Assim, façamos o convite: “vamos fechar nossos olhos e nos transformar nesse pássaro imaginário?”
- 7- Por fim, ouvimos novamente o áudio, a fim de reformularmos nossas considerações, por meio da percepção de novas informações que, porventura, não tenham sido percebidas. No decorrer dessas reflexões, procuramos instigar os alunos a manifestarem suas sensações em relação a essa atividade.

O Grande Tapete Verde

Voltando aos anos 1800, sem precisar a data, convido o leitor a imaginar – com um olhar lá do alto – o que era naqueles dias chamada “Campos de Castanhal”.

Como num sonho imaginemos, agora, de olhos bem fechados, um enorme tapete verde a perder de vista. Como visionário, vamos pensar ser uma ave planando e pousando no ar, deixar se arrastar pela correnteza dos ventos, por alguns minutos e viajar no tempo. Nessa nossa viagem, que começa agora, vamos abrir nossos olhos e olhar calmamente para baixo. Vamos voar um pouco no lado Norte e ver as futuras cidades de Curuçá, Marapanim, Marudá e o oceano banhando-as com lindas praias verdes...Agora vamos em direção ao lado Oeste, e veremos Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá. Que maravilha ver tudo isso do alto! Agora, vamos voar para o lado Leste e ver São Francisco do Pará e Santa Maria do Pará. Não dá vontade nem de descer daqui, é tudo tão bonito! Agora, vamos dar uma volta no ar e olhar para o lado Sul, veremos Inhangapi com o seu maravilhoso rio e São Miguel do Guamá, também com seu belo rio cortando a cidade, mas estamos em 1800 e toda essa imaginação ainda é sonho e tudo que vemos, neste momento, é o grande tapete verde.

Lá embaixo, além de inúmeras espécies de caças, de pássaros, árvores frutíferas e entre diversas espécies de madeiras nobres, vemos castanheiras centenárias, ali nascidas, doadas a nós pela própria natureza, pois esta natureza desejará batizar nossa cidade de Castanhal.

(SOUZA, 2010, p. 25-26)

Nessa etapa, convidamos o autor, Hugo Souza, para falar sobre sua obra, por meio de uma roda de conversa com os alunos.

4ª Etapa: Explorando os elementos visuais, por meio de imagens antigas da cidade de Castanhal.

Objetivo: Apresentar registros de imagens antigas da cidade de Castanhal, a fim de que os alunos percebam como cidade era antigamente e como está atualmente.

Imagens antigas da cidade, pertencentes ao arquivo pessoal do escritor Hugo Luiz Souza:



Vista do centro de Castanhal



Praça da Bandeira (frente ao Grupo Cônego Leitão)
e Igreja Matriz de São José.



Estação Ferroviária



Estação Ferroviária de Castanhal
(1966 últimas viagens da Maria fumaça)

Primeiramente, apresentamos em um banner imagens antigas da cidade de Castanhal, a fim de provocar reflexões sobre elas, estimulando um diálogo sobre as percepções dos alunos sobre o passado e o presente da cidade, por meio de algumas perguntas.

- 1- Você já parou para pensar sobre a origem do lugar onde vive?
- 2- Quem foram as pessoas que contribuíram com sua força de trabalho para formação da cidade onde você mora?
- 3- Já imaginou como era a cidade onde você mora no início de sua formação?
- 4- Quais as primeiras construções que foram edificadas para que houvesse a possibilidade das pessoas habitarem e se movimentarem?
- 5- Quais foram os primeiros meios de transportes utilizados para deslocamento a curta e a longa distância?

5ª Etapa: Reflexão sobre o gênero memórias literárias na voz do povo castanhalense

Nessa etapa, foi realizada a leitura do texto *Tributo aos nordestinos-retirantes em campos verdes*. Em seguida, exploramos por meio de questões envolvendo o contexto de produção, o conteúdo temático, a compreensão (nos níveis literal, inferencial, interpretativo) e interpretação e estilo, e construção composicional.

Objetivo: Estimular a percepção sobre as características do gênero memórias literárias contadas pelo povo castanhalense.

Após as reflexões realizadas nas etapas anteriores, convidamos os alunos a ler um texto que fala sobre os imigrantes nordestinos, que contribuíram para a evolução de nossa cidade. Esses pioneiros deixaram como herança além das construções, estradas e comércios que existem até hoje em Castanhal, aspectos sócio culturais que influenciam na formação da população atual.

Com intuito de melhor preparar os alunos para as atividades que serão realizadas na leitura aprofundada na Oficina IV, elaboramos questões que abrangem o contexto de produção, conteúdo temático, as etapas de compreensão (nos níveis literal, inferencial, interpretativo), interpretação, estilo e estrutura composicional, a partir do texto *Tributo aos Nordestinos – Retirantes em campos verdes*. Inicialmente, realizamos a leitura desse texto em quatro etapas:

- 1- Primeiro, destacamos o título do texto, objetivando refletir sobre os primeiros habitantes de nossa cidade e suas contribuições em nossos hábitos sócio culturais e linguísticos.
- 2- Em seguida, solicitamos aos alunos que leiam o texto de modo silencioso, a fim de que tenham o seu primeiro contato com o tema abordado.
- 3- Na sequência, realizamos a leitura coletiva com a turma.
- 4- Após as considerações, iniciamos a resolução das atividades referentes ao contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional, a compreensão em seus respectivos níveis, interpretação e estilo.

Tributo aos Nordestinos – Retirantes em campos verdes

Em uma das primeiras viagens da locomotiva a vapor, ainda inaugurais, podemos dizer assim: talvez numa terça ou quinta-feira, os dias de viagens do comboio misto de passageiros e cargas, para a Estação da Vila de Castanhal; Ou, talvez, num dia de domingo, no Comboio chamado de Recreio, que saía de Belém às 4 horas da manhã, também rumo à nossa Estação, eis que chega o tão esperado trem, dele desembarcam algumas famílias, vindas do Nordeste Brasileiro, que começam a povoar a pequena Vila.

O trem parou. É o ano de 1904. Estão todos ainda eufóricos e, em clima de festa, na Estação Ferroviária de Castanhal, pois há pouco tempo havia sido inaugurada a Estrada de Ferro. Imagino o vislumbre de crianças e até de alguns adultos chegando, e se deparando com aquele “grande” movimento. Imagino um menino correndo dentro do vagão do trem querendo logo sair e pego no colo por seu pai, que o ajuda a descer, calmamente, pela larga porta do vagão, assim que esta se abre. Imagino numerosas famílias se aglomerando no interior da Estação com seus filhos e bagagens, pedindo informações sobre onde se instalar e trabalhar, mas sem o que fazer e na falta de dinheiro, muitos migrantes se valiam da Estação e das mangueiras espalhadas em toda extensão da Estrada de Ferro para se acomodarem e para a troca de mercadorias e pertences. Fico imaginando tudo isto.

Neste mesmo ano, de 1904, uma família Nordestina muito especial, vinda do Rio Grande do Norte, chegava à Colônia de Icuí ou Anhangá Velha, hoje São Francisco do Pará. A família Sobrinho como ficou conhecida, manteve contato direto com uma família vizinha também muito especial, a Teixeira, de onde mais tarde sairia o ilustre padre Manoel Teixeira, ele que viria desenvolver grandes trabalhos espirituais com jovens em Castanhal e Municípios vizinhos, fazendo suscitar o desejo de servir a Deus em muitos desses jovens, que mais tarde se tornariam freiras e padres em nossa Cidade... Monsenhor Teixeira, como terminou seus dias, foi

também o grande construtor de Capelas e Igrejas nos Bairros de Castanhal. Ainda, nesse ano de 1904, no dia 12 de outubro, era inaugurado o Grupo Escolar de Castanhal (Escola Estadual Cônego Leitão), momento que estava em andamento a construção de Igreja Matriz de São José.

O tempo passou...A família Sobrinho cresceu, e um menino se destacou entre seus irmãos, Manoel do Nascimento Sobrinho, que tinha 10 anos ao chegar à primitiva Vila, foi crescendo em tamanho e, também, em sabedoria... Os muitos afazeres do dia a dia, ajudando seus pais nas atividades agrícolas, não lhe davam tempo de ir à escola, mas face às dificuldades e distâncias – e sozinho, à luz da lamparina, deu seus primeiros passos rumo aos livros e aos estudos...

O tempo foi passando, e outras famílias foram chegando, quer seja a pé, a cavalo em carroças e em trens. E a Vila de Castanhal foi crescendo em movimento e população.

Mais um espaço de tempo... No dia 06 de janeiro do ano de 1922, Manoel Sobrinho casou-se com Raimunda Moreira, na localidade de Anhangá Velha (São Francisco do Pará), onde nasceram os filhos Laura, Milton, Neuza, Omar e Maria. Depois mudaria para a Colônia de Ianetama, onde nasceria mais uma filha, Terezinha.

No ano de 1930, o movimento no centro da Vila, nos arredores da Estação, já estava em grande aceleração. Trens chegavam às horas marcadas, com passageiros que ficariam para tocarem suas vidas e outros que passariam com destino a Bragança em viagens de negócios.

Na Estação Ferroviária, paralelamente, àquele movimento de pessoas e máquinas, entrando, saindo, vendendo e trocando, temos aquela que seria a notável família Sobrinho que já havia deixado a então Colônia de Icuí ou Anhangá Velha, e também deixara para trás a Colônia de Ianetama e chegava à Vila de Castanhal, agora a cavalo e este trazia no seu lombo e acomodada num caçuá (cesto de vime ou cipó) a menina Terezinha, nascida na Colônia de Ianetama, que tinha apenas um ano de idade, a ela o futuro reservaria o cargo de diretora das Escolas Estadual e Municipal Pe. Salvador Traccaioli e Maria da Encarnação, Terezinha contribuiria grande parte de sua vida com a educação.

Já bem instalado na “Cidade” na Vila Porpino, Manoel Sobrinho, dá início a sua nova vida, com mais outros filhos que foram nascendo na Cidade, são eles: Pedro, Raimundo, Stela, Luíza, Ana Maria, Zélia e Ana, a Caçula.

E Manoel Sobrinho, que desde criança, havia se dedicado aos estudos, sozinho e à luz de lamparina, decorou livro após livro, tornou-se um autodidata, poeta, letrista e cantor, cantando para a família e para os amigos. Foi Agente de Estatística, Agente do INSS, guarda-livros (contador) de vários comerciantes de Castanhal, São Francisco do Pará e Inhangapí e Delegado de Polícia. Segundo os depoimentos de suas filhas Omar Nascimento e Zélia Nascimento, o pai Manoel foi muitas vezes tentado a ser político, candidatar-se a vereador, mas nunca aceitou. Formou todos os filhos, se desdobrando em trabalhos diversos, mas não quis ser homem público.

...E Castanhal continua sua história...

“E a história de Castanhal não se completaria sem a história de Manuel do Nascimento Sobrinho”.

Dados e informações sobre Manoel Sobrinho por Omar, Zélia e Terezinha Nascimento.

(SOUZA, 2010, p. 29-32)

I QUESTÕES SOBRE CONTEXTO DE PRODUÇÃO

- 1- Quem escreveu o texto lido por vocês? Qual é o papel social desse autor?
- 2- Segundo informações contidas no fim do texto, quais os dados que o autor se baseou para escrever essa história?
- 3- Para qual público esse texto foi escrito?
- 4- Em quais veículos de comunicação esse gênero discursivo pode circular, além de obras como *Castanhal e suas Raízes: Evolução de uma cidade?*
- 5- Qual é o principal objetivo de textos de memórias literárias, como *Tributo aos Nordestinos – Retirantes em campos verdes?*

II QUESTÕES DE CONTEÚDO TEMÁTICO

- 1- Qual é o assunto principal tratado no texto *Tributo aos Nordestinos – Retirantes em campos verdes*?
- 2- Qual é o ponto de vista do narrador em relação ao papel social dos imigrantes nordestinos que contribuíram para evolução da cidade de Castanhal?

III QUESTÕES DE COMPREENSÃO (NOS NÍVEIS LITERAL, INFERENCIAL, INTERPRETATIVO), INTERPRETAÇÃO E ESTILO

- 1- De acordo com o texto, os imigrantes vindos do nordeste do Brasil, desembarcavam da locomotiva a vapor, a qual fazia viagens inaugurais, em alguns dias da semana (terça, quinta, domingo). Qual era o objetivo dessas famílias que desembarcavam do trem na então Vila de Castanhal? (compreensão literal)
- 2- Segundo o texto, muitas famílias desembarcaram na Estação Ferroviária em 1904, todas eufóricas com a expectativa de uma nova vida. Qual foi a família, destacada pelo narrador, que desembarcou nesse ano? Qual é a importância dessa família para sociedade castanhalense? (compreensão literal)
- 3- Há muitas maneiras de as pessoas se destacarem na sociedade, algumas por praticarem atos heroicos ou de caridade, outras por cometerem crimes ou infrações graves de desrespeito às regras sociais. No texto, o narrador enfatiza que Manoel Sobrinho se destacou entre seus irmãos, quais os fatos contribuíram para que isso ocorresse? (compreensão inferencial)
- 4- O texto retrata dois momentos da vida do personagem Manoel Sobrinho, quais são essas fases e qual é a importância delas para a sociedade da época em que os fatos foram narrados? (compreensão inferencial)
- 5- No 8º parágrafo do texto, a chegada da família Sobrinho é descrita novamente. Como foi essa segunda chegada e, desta vez, qual foi a personagem que foi destacada pelo narrador e quais os motivos que o levaram a destacá-la? (compreensão interpretativa)
- 6- Comente a importância de o narrador do texto narrar os fatos, de modo cronológico, como ocorreu com o texto *Tributo aos Nordestinos – Retirantes em campos verdes*? (compreensão interpretativa)
- 7- No texto, o narrador, além de enfatizar a contribuição dos imigrantes, destaca, também, os meios de transporte da época como a locomotiva, o cavalo, a pé. Enfatizando-se, inclusive, vilas que, hoje, são cidades, como a própria Castanhal, São Francisco do Pará (antiga

Anhangá Velha), destacando, também, a construção de igreja, capelas nos bairros, a construção da Escola Estadual Cônego Leitão. Em sua opinião, o que esses fatos demonstram em relação à cidade, ao papel exercido pelos imigrantes nordestinos? E qual a relevância desses fatos para os tempos atuais? (interpretação)

8- A linguagem empregada no texto pelo narrador pode ser considerada formal ou informal? Por quê? (estilo)

9- O narrador do texto, narra os fatos em primeira pessoa “imagino o vislumbre das crianças”, transformando-se em personagem da narrativa ou apenas descreve os fatos em terceira pessoa “Manoel Sobrinho casou-se com Raimunda Moreira...” exercendo o papel de narrador-personagem? Justifique suas respostas com outros trechos. (estilo)

10- No primeiro parágrafo do texto, destacado no quadro abaixo, observamos que os verbos estão todos no presente do indicativo, mesmo se referindo a fatos que ocorreram no passado. Explique qual é o efeito de sentido no texto do emprego desses verbos no presente do indicativo. (epilinguística)

Em uma das primeiras viagens da locomotiva a vapor, ainda inaugurais, podemos dizer assim: talvez numa terça ou quinta-feira, os dias de viagens do comboio misto de passageiros e cargas, para a Estação da Vila de Castanhal; Ou, talvez, num dia de domingo, no Comboio chamado de Recreio, que saía de Belém às 4 horas da manhã, também rumo à nossa Estação, eis que chega o tão esperado trem, dele desembarcam algumas famílias, vindas do Nordeste Brasileiro, que começam a povoar a pequena Vila.

11- Reescreva o trecho destacado na questão anterior, passando os verbos para pretérito perfeito do indicativo. Em seguida, explique a mudança de sentido que essa troca de tempo verbal provocou no referido trecho. (metalinguística)

IV QUESTÕES DE CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL

1- Identifique, no texto, elementos pertencentes à estrutura do gênero narrativo e descreva-os de modo sintético:

-Situação inicial:
-Início do conflito:
-Clímax do conflito:
-Resolução do conflito:
-Desfecho:

2- Qual é o cenário retratado no texto de memórias literárias *Tributo aos Nordestinos – Retirantes em campos verdes*? Descreva-o.

3- No texto *Tributo aos Nordestinos – Retirantes em campos verdes*, os fatos narrados estão relacionados aos meios de transportes nos quais chegavam os imigrantes. Com base nessa informação, qual é o primeiro fato descrito no texto relacionado ao transporte e o que isso tem relação à chegada dos imigrantes?

4- São citadas, no decorrer do texto, várias personagens, cite os seus nomes e explique a importância delas para a sociedade castanhalense, de acordo com o contexto narrado?

OFICINA II “Reconhecimento das características do Gênero Memórias Literárias¹⁸”

Nesta oficina, dividimos as atividades em cinco etapas, nas quais realizamos, em grupos, a leitura de textos pertencentes a gêneros semelhantes: relato histórico, diário, memórias literárias, a fim de apresentar as características peculiares a cada gênero.

Enfatizamos que, o relato histórico é uma narrativa que tem como foco o estabelecimento de relações entre os sujeitos, fatos e tempos históricos. Assim, o autor desse gênero não se detém em uma única história, geralmente, busca fonte, reúne e faz a análise de documentos, utilizando critérios a fim de averiguar a veracidade dos fatos que irá relatar, normalmente, esses relatos não trazem a história do autor do texto. O diário é elaborado como registro de caráter íntimo, não se dirigindo a outras pessoas, seu destinatário é seu próprio autor. Além disso, os fatos registrados são experiências vivenciadas no presente, tendo que passar por adaptações quando são publicados anos depois. Os textos de memórias literárias apresentam a característica de contar fatos relevantes que ocorreram com pessoas ou comunidades, fruto da memória individual ou coletiva nos quais percebemos que o narrador preocupa-se mais em descrever as falas e os fatos que ocorreram, recriando imagens, cenários, fatos, por meio de uma linguagem mais elaborada.

Objetivo: Estimular a percepção, por meio de opiniões individuais e em equipe, da existência de gêneros semelhantes ao gênero memórias, por meio da leitura dos gêneros: diário, relato histórico, memórias literárias.

Para melhor compreensão das características de cada texto, por parte dos alunos, consideramos pertinente a divisão das atividades de leitura em cinco etapas:

¹⁸ Com o intuito de dinamizar essa oficina a professora organizou a turma em semicírculo e apresentou o texto de memórias literárias *Um dia qualquer... Na Castanhal de Outrora*, por meio de uma contagem de história, fazendo uma performance.

1- Etapa: Leitura silenciosa dos textos dos gêneros: diário, relato histórico, memórias literárias.

2- Etapa: Leitura em voz alta, juntamente com a turma.

3- Etapa: Divisão da turma em três grupos, solicitando que um representante pegue um papel do sorteio dos textos, pertencentes a um dos três gêneros que foram trabalhados. Na sequência, os grupos discutiriam entre si a respeito das características do texto que ficou sob sua responsabilidade.

4- Etapa: Exposição dos grupos sobre o texto do gênero que ficou responsável.

5- Etapa: Após as apresentações, a professora faz suas considerações e instiga a percepção do que há de semelhanças e de diferenças entre os três gêneros¹⁹. Nessa etapa, sugerimos aos alunos que organizem os aspectos característicos de cada gênero em quadros, durante a apresentação do texto que ficou sob a responsabilidade de cada grupo.

- Diário: *Minha vida de menina* (Helena Morley)
- Relato Histórico: *Mercador de escravos* (Alberto da Costa e Silva)
- Memórias Literárias: *Um dia qualquer... Na Castanhal de Outrora* (Amilcar Carneiro)

Memórias Literárias versus Diário

Semelhanças	Diferenças

Memórias Literárias versus Relato Histórico

Semelhanças	Diferenças

Minha vida de menina

Quarta-feira, 28 de agosto [de 1895].
 Faço hoje quinze anos. Que aniversário triste!
 Vovó chamou-me cedo, ansiosa como está, coitadinha, e deu-me um vestido. Beijou-me e disse: “Sei que você vai ser sempre feliz, minha filhinha, e que nunca se esquecerá de sua avozinha que lhe quer tanto”. As

¹⁹ Alguns previstos diminuíram as aulas previstas com a turma, por isso essa etapa da oficina foi realizada com a turma toda simultaneamente. Por meio da mediação da professora, os alunos após a leitura dos três gêneros e diálogo com a professora, citavam as semelhanças e distinções que perceberam entre os textos e a educadora escrevia no quadro, no qual havia desenhado as tabelas.

lágrimas lhe correram pelo rosto abaixo e eu larguei dos braços dela e vim desengasgar-me aqui no meu quarto, chorando escondida.

Como eu sofro de ver que mesmo na cama, pensando como está, vovó não se esquece de mim e de meus deveres e que eu não fui o que devia ter sido para ela. Mas juro por tudo aqui nesta hora que vovó melhorando eu serei um anjo para ela e me dedicarei a esta avozinha tão boa que me quer tanto.

Vou agora entrar no quarto para vê-la e já sei o que ela vai me dizer: “Já estudou suas lições? Então vá se deitar, mas procure antes alguma coisa para comer. Vá com Deus”.

Helena Morley. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras. Publicado em 1942, aos 62 anos. Helena Morley, pseudônimo usado por Alice Dayrell Caldeira Brant. A autora nasceu em Diamantina, em 1880, e faleceu em 1970, no Rio de Janeiro. O **diário** de Helena Morley foi escrito no século XIX, ao longo de três anos, e publicado quarenta e sete anos depois, com o título *Minha vida de menina*.

Mercador de escravos

Quando eu morei na Nigéria, ouvi de vários descendentes de ex-escravos retornados do Brasil que seus antepassados trouxeram consigo um saquinho de ouro em pó. E que os menos afortunados desembarcavam em Lagos com os instrumentos de seu ofício e alguns rolos de tabaco, mantas de carne-seca e barriletes de cachaça, para com eles reiniciar a vida. É provável que tenha sido também assim, com seu contrabando de ouro ou o seu tanto de fumo e jeritiba, que alguns dos traficantes brasileiros instalados no golfo do Benin começaram os seus negócios.

Não foi este, porém, ao que parece, o caso de Francisco Félix de Souza. A menos que estivesse mentindo quando disse ao reverendo Thomas Birch Freeman que chegara à Costa sem um tostão e que foram de indignância os seus primeiros dias africanos – confissão corroborada por um parágrafo de Theophilus Conneau, no qual se afirma que Francisco Félix começou a carreira a sofrer privações e toda a sorte de problemas. Outro contemporâneo, o comandante Frederick E. Forbes, foi menos enfático, porém claro: Francisco Félix era um homem pobre quando desceu na África.

Que ele tenha, de início, como declarou, conseguido sobreviver com os búzios que furtava dos santuários dos deuses não é de estranhar-se. Os alimentos eram muito baratos naquela parte do litoral. Numa das numerosíssimas barracas cobertas de palha do grande mercado de Ajudá, recebia-se da vendedora, abrigada sob o teto de palha ou sentada num tamborete atrás do trempe com seu tacho quente, um naco de carne salpicado de malagueta contra dois ou três cauris. Custava outro tanto um bocodo de inhame, semienvolto num pedaço de folha de bananeira e encimado por lascas de peixe seco. E talvez se obtivesse por uma só conchinha um acará.

Alberto da Costa e Silva. *Francisco Félix de Souza, mercador de escravos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Editora da UERJ. Publicado em 2004, aos 73 anos.

Nesse **relato histórico**, o autor procura reconstituir a vida de uma personagem importante da história do Brasil, Francisco Félix, o Chachá, um mercador de escravos. Os fatos relatados por Alberto da Costa e Silva são fruto de investigações que ele realizou ao longo de quase sessenta anos. Observe que embora inicie esse segundo capítulo do livro mencionando uma experiência vivida por ele, logo em seguida o autor passa a relatar fatos e informações relativas à personagem sobre a qual escreve. Ele é um observador da história de Chachá.

Um dia qualquer... Na Castanhal de Outrora

Ainda estava bem escuro naquela madrugada seca sem neblina, quando a locomotiva a vapor fumegava lentamente, espalhando a fumaça por quase todo o interior da estação da estrada de ferro, momentos antes da partida do trem diário rumo a Belém. Caminhando por cima dos trilhos, pisando cuidadosamente em cada dormente, movia-se uma figura humana, enigmática e furtiva. Logo que passasse pelos portões do campo do Castanhal Esporte Clube, ele se desviaria dos últimos vagões da composição mista de carga e passageiros subiria a calçada da estação atravessando-a em todo o seu comprimento, olhando atentamente para tudo o que acontecia em volta, passageiros chegando, embarcando, agasalhando bagagens, aleitando crianças nas poltronas reclináveis. Passando pelo vagão bagageiro, viu de solado o Zé Juabaia entregando ao encarregado, o pesado saco de latas era o filme que ele tinha assistido na noite anterior no cinema do Duca. Ele deixou a estação e, passando em frente a farmácia Sampaio dirigiu-se ao Cliper orientado por uma luz de lamparina e pelo sonoro aviso do tapioqueiro: tapiioooca!!!! O menino tapioqueiro viu a figura soturna se aproximar.

Ele conhecia bem, era o Carço, personagem folclórico que diziam ter parte com o diabo. Comia vidro, gillette e prego, morava na mata, não tinha parente nem aderente. Carço sempre andava bem vestido; calça de linho bem engomada, camisa por fora, manga comprida, abotoada no colarinho, da mesma cor da calça e chinelo ou tamanco; sempre novos. Ele se aproximou do Cliper onde o balconista atendia um freguês abaixou-se sabendo que o tapioqueiro o fitava, apanhou um caco de vidro jogou na boca como quem joga um punhado de farinha e pediu o seu café, naturalmente, servido em copo, e bem quente, pois o bule nunca saía de perto do

fogo, a não ser para coar novo café, o que era comum naquele horário que antecedia a saída do trem das quatro. Caroço segurando o copo e fazendo movimentos circulares para esfriar o café, dirigiu-se ao tapioqueiro e sem perguntar nada se serviu no tabuleiro, deu três passos para frente e parou degustando calmamente seu café com tapioca fresquinha embrulhada em folha de bananeira. Olhos concentrados no movimento de pessoas que subiam e se acomodavam no trem que já dera o último aviso de partida. Ele viu, quando, no escuro, o seu Sena, agulheiro, seguiu com o lampião em punho para conferir se o desvio que ficava quase em frente à casa dos Porpinos estava na posição correta. Daí começaria a lenta partida do comboio. Quando o último vagão deixou a estação, Caroço já tinha tomado o seu café. Foi até o balcão do Cliper deixou o copo vazio, pediu um cigarro e bateu lentamente na unha do polegar para ajustar o tabaco. Acendeu no fogo da lamparina e retirou do bolso algumas moedas. Pagou o café e perguntou ao balconista se ele tinha uma gillette velha. A resposta veio junto com uma pergunta:

- Não, só tem nova, é pra fazer a barba?

- Não, retrucou Caroço, é pra merendar mais tarde.

E saiu devagar, entregou ao tapioqueiro uma moeda e sem nada dizer seguiu no rumo da mercearia do Joca Vicente, calçada da loja do seu Lins. O tapioqueiro comentou com o moço do Cliper.

- Ele comeu vidro...eu vi!

- Comeu nada... é truque.

Caroço seguiu pela calçada descendo a Augusto Montenegro e acompanhando o movimento do trem, na esquina ele viu o ex-prefeito Maximino Porpino conversando com Simão Jatene e Ignácio Gabriel. O dia já começava a clarear e aumentava o movimento em volta da estação e do Cliper. Do outro lado dos trilhos, a padaria do seu Zé Maria, já estava aberta. Zitinho, o engraxate, arrumava sua cadeira a espera do primeiro freguês. Descendo a rua, sem alarde, ia o Mangurape, um mestiço, criado pelo Edilson Bandeira, puxando sua roladeira rumo ao igarapé do burrinho para buscar água fresca e cristalina. Cangaceiro, um padeiro, em sua velha bicicleta, anunciava o seu produto tocando flauta. O trem começa a ganhar velocidade e vai atravessando a cidade em toda sua extensão. Em uma velocidade e vai atravessando a cidade em toda sua extensão. Em uma das últimas casas que margeiam a estrada de ferro, quase no fim da Augusto Montenegro, Manoel Sobrinho e esposa, que madrugavam para ir à missa, testemunham o desaparecimento do último vagão do trem, que já embalado na descida do igarapé Castanhal aproveitava o máximo de velocidade para vencer a subida antes da primeira parada na estada de Sá Pereira.

No mercado municipal já se via os primeiros movimentos do dia. Em uma das esquinas do prédio o botequim do seu Raimundo Sales servia café com pão aos primeiros fregueses. Em geral, pessoas ligadas ao mercado, açougueiros, feirantes, pirangueiros e taverneiros. Seu Abdias tomava seu café na calçada, de olho no exato ponto onde o trem trazendo o primeiro boi abatido no curro para distribuir nos açougues. Bilu também aguardava a mesma carroça, mas sua mercadoria eram as vísceras. Por ali estavam também Joaquim Romão e seu Aristeu, que vendiam carne de porco e o seu Pedro Peixeiro. Desde a hora em que abriu o boteco, seu Raimundo Sales se dividia entre atender sua clientela e se livrar, sem violência, do Pedro Traira, que como de costume, tinha dormido embaixo da mangueira mais próxima, bêbado. Ele insistia, mesmo sem dinheiro, em tomar seu primeiro gole de cachaça do dia. Desastrado, como todo bêbado, derrubou um copo de cima do balcão. Foi o bastante para o botequineiro criar a coragem de botá-lo pra fora. Antes de pegar a vassoura para limpar o chão ele notou a chegada da elegante figura que se pôs de cócoras pegou um punhado de estilhaços e jogou boca adentro à guisa de farinha. Era o Caroço chegando para seu segundo café.

Na calçada lateral do Mercado, algumas pessoas já se aglomeravam para ver o desembarque da carne. Anibal manobrava a carroça para escorar no meio fio, orientado pelo seu Cidrinho, que também era açougueiro. Corisco, um carvoeiro, chegava puxando um cavalo carregado de sacas de carvão até onde a cangalha podia suportar. Do outro lado da rua, na calçada da Coletoria Federal, seu Ubirajara apreciava aquele movimento e chamava a atenção de dois pirralhos, que com estridentes assobios tentavam fazer raiva ao Corisco. Este, mesmo com um saco de carvão nas costas, ainda olhou para trás tentando identificar se um dos moleques era o João Fateiro.

Anibal, ainda sujo do sangue bovino, foi até o botequim do Raimundo Sales pra tomar seu primeiro café. Ao entrar ouviu o comentário de um freguês que dizia ter visto Caroço comento vidro e retrucou de pronto:

- Comeu nada...aquilo é truque.

Anexo ao mercado, entre vendas de peixe e caranguejo havia também pequenos restaurantes. Quase escondido nos fundos tinha a banca do Chico Barrigudo, uma toca de carteadado. Ela para lá que se dirigia o Caroço. Antes de chegar lá ele entrou na oficina do seu Tiago sapateiro, deu um bom dia, limpou a chinela de couro com uma escova, olhou as paredes repletas de páginas do Amigo da Onça e, como de costume, apanhou umas tachinhas de pregar em sapato e sapecou na boca fingindo engolir. Ribamar, filho do sapateiro, que já aprendia a profissão com o pai, arregalou o olho dizendo:

- O senhor viu pai?! Ele engoliu os pregos.

-Que nada filho...é truque.

Caroço entrou na toca de carteadado, guardando no bolso da camisa o punhado de tachinhas e disse a si mesmo, mas em voz alta:

- Isso aqui é pra hora do almoço.

Lá do carteadado dava para ouvir muito bem o som do alto falante que vinha do Cine Argus. Pela manhã, entre oito e dez horas, o Capiti, locutor, anunciava o filme do dia intercalando música e outras notícias. Ao ouvir a sonora voz, Caroço comentou:

- Eita nego da voz pai d'égua...esse filme eu não perco!

O famoso "O ÉBRIO" estaria em exibição naquele dia.

Na rua lateral do mercado, Pedro Traira cambaleava em direção da casa de dona Adelaide Menezes, se desviava dos cavalos amarrados nas cercas ou nas mangueiras, sempre praguejando, e às vezes assustando os animais. Ele ia tentar contornar a rua de trás do mercado para procurar o caminho de casa, lá pras bandas da Ianetama, mas ainda ia encontrar muitos cavalos pra esbarrar e mangueiras para dormir.

Em meio ao carteadado, Caroço ouviu a poderosa voz do Capiti encerrando a programação matinal:

- Neste momento, o departamento de publicidade do Cine Argus bota ponto final em seu programa, desejando a todos um bom dia!

Certa algazarra havia se formado em frente à casa dos Magalhães, um colono distraído caminhava sobre os trilhos e não notou o trole que vinha disparado. Em cima dele, Quedão, chefe da turma de manutenção da Estrada de ferro, tentando frear com a vara e aos berros vociferava: -Sai da frente infeliz!

O susto foi grande, a queda também. Bichinho, em frente ao Cinzano Bar, disparou o grito de zombaria:

- Morreu Visagem!

O quase acidentado se recuperou tomando água com açúcar preparada pela dona Dica, mulher do seu Magalhães. De repente, no meio do alvoroço, viu-se uma correria de meninada. Era a Nega Antonia que se aproximava. Carregava sempre um saco de pano em uma mão ou na costa. A outra mão era aleijada; torta. Ela andava sempre com o braço em forma de "L" com aquela mão dependurada. O único mal que fazia era pedir ajuda ou vender suas garrafadas de panaceia, mas, os meninos morriam de medo dela. Contava-se que lá pras bandas do igarapé da Cega, em certa noite de lua cheia, um caçador foi atacado por um animal e deu um tiro acertando-o na pata dianteira. Tempos depois, nega Antonia, que andava sumida, apareceu com a mão daquele jeito. Diziam até que ela também tinha parte com o diabo. Teria sido vista entrando pelo mesmo caminho que o Caroço, na hora da mãe d'água, lá pros lados do igarapé da Matinha. Ela perambulava pelo centro e sua parada na casa dos Magalhães era certa, dona Dica sempre lhe arranjava alguma comida. Ela descia pela praça da bandeira e fazia sua refeição abrigada no porão do coreto em frente à igreja matriz.

Vindo da rua nova, defronte a igreja de São Francisco, seu Alfredo garapeiro passava pela mal afamada "Rua do Fogo" empurrando seu carro de mão adaptado para transportar os litros de garapa que ele próprio extraia em sua moenda artesanal. Ele se dirigia para a estação, onde, por volta de meio dia estaria chegando o horário. Nome do trem que transportava somente passageiros no percurso total da E.F.B. Belém até Bragança. Ali ele ia dividir espaço com outros tantos vendedores ambulantes: Pasteleiros, doceiros, broeiros e picolezeiros. Estes últimos ficavam de prontidão e só quando a locomotiva despontava na subida da ladeira do burrinho apitando e fumegando é que eles corriam para o balcão de sorvete da padaria Primavera para encher suas caixas de madeira com picolé.

Seu Adalberto e seu Sabá deixavam o caixa por alguns instantes para ajudar os funcionários a atender os picolezeiros que se acotovelavam em verdadeira algazarra:

- Quero dez...quero doze...encha de novo minha caixa...vumbura seu Adalberto que o trem já vai sair. A sintonia de ofertas era grande...picolééé...picolééé...côco e maracujá...olha a boa...olha o sequilho...beijo de mooca...olha a laranja...cocada...só tem uma.

Depois o trem seguia rumo a Bragança, onde só chegaria no final da tarde. A parada durava cerca de 20 minutos. Alguns passageiros ainda desciam para alguma compra rápida. Era desses fregueses com pressa de pegar o trem que Zé Gregório, taberneiro de seu Joca Vicente tinha raiva, pois sempre chegavam na hora da seta. Certa vez, um entrou às carreiras e perguntou se tinha ratoeira. Seu Gregório ainda sonolento em cima de umas esteiras perguntou:

- Grande ou pequena?

- Grande! E ligeiro que eu vou pegar o trem.

- Pra pegar trem não tem, só tem pra pegar rato!

OFICINA III “Leitura global do gênero memórias literárias na voz do povo castanhalense”

Primeiramente, solicitamos aos alunos que se dividissem em equipes, sugerindo o número de no máximo seis componentes. Em seguida, distribuímos, entre as equipes, as cópias dos textos de memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal: *O desejo de viver em Castanhal*, *O Picolezeiro e a Cigana*, *Astúcia de Menino*, *História de caçador (Caindo no buraco)*. Na sequência, orientamos os grupos que cada componente realizasse a sua leitura silenciosa do texto que ficou sob sua responsabilidade, para depois dessa leitura, discutiram sobre o que trata o texto (conteúdo temático), suas impressões sobre ele e observaram os aspectos relacionados às características do gênero, ao contexto de produção, à estrutura composicional. Por fim, socializaram com os demais grupos os pontos considerados mais relevantes.

Objetivo: Analisar as características do texto pertencente ao gênero memórias literárias na voz do povo castanhalense, identificando traços linguísticos, socioculturais pertencentes à comunidade.

Antes das discussões em grupo, direcionamos algumas questões relacionadas ao contexto de produção, conteúdo temático e construção composicional, a fim de nortear as reflexões e socializações que serão desenvolvidas nessa atividade²⁰.

- 1- Quem produziu o texto? E qual é a importância desse autor para sociedade?
- 2- O autor da obra *Castanhal e suas raízes: Evolução de uma cidade* é quem está relatando os fatos narrados na história que você leu? Como isso ficou evidente no texto?
- 3- Para qual público esse texto foi escrito?
- 4- Qual o contexto histórico retratado no texto?
- 5- Qual é o tema tratado no texto? Qual o posicionamento da equipe sobre a temática abordada?
- 6- Quais as personagens presentes? E qual é a importância delas para sociedade?
- 7- No texto, o narrador é também uma personagem do texto? Justifique sua resposta.
- 8- O tempo retratado na história é cronológico ou psicológico? Justifique sua resposta.
- 9- Qual é o cenário descrito no texto? Qual é a importância dele para a história narrada?
- 10- Qual é momento principal narrado no texto? Descreva-o.
- 11- O desfecho do texto foi surpreendente, triste, alegre, frustrante? Por quê?

²⁰ Essas questões foram fornecidas impressas aos grupos, a fim de auxiliar nas discussões e características do gênero. Os grupos foram orientados a responder por escrito e entregar após as apresentações.

O desejo de viver em Castanhal

-Eu sou de Tauari, interior de Capanema. A cada viagem de trem que fazia com minha mãe, passando sempre por dentro da Estação Ferroviária de Castanhal me fascinava. A cada dia, o meu desejo de vir morar aqui, aumentava. Não nasci aqui, mas aprendi a amar esta cidade, onde constituir família, estou até hoje, e, daqui não saio mais.

Brincar na cidade era muito prazeroso e saudável. Com exceção de algumas desavenças que aconteciam no mercado e pelo centro, os dias e as noites eram mesmo de muita lua, estrelas, conversa fiada e paz no Cliper, na Estação, no Café Passarinho, no Cinzano Bar, no Cine Argus e no Mercado Municipal.

Nos anos de 1959 e 1960, eu ainda era jovem solteiro e fazia parte dos mais de 100 associados do Comercial Clube de Castanhal, local de festas e eventos para a classe social local. Eu e alguns amigos também fazíamos parte de um grupo que chamávamos de “os assustados”. Esse grupo pegava uma pequena aparelhagem e saía para fazer festa em algum local, como: Casa do Seu Lins e Casa do Seu Jamilo Fecuri. Era muito animado e divertido.

A gente se divertia também com a presença de algumas figuras que, diariamente, “desfilavam” pela cidade, como: Corisco, um sujeito que vivia pela cidade e corria atrás da garotada quando eles o chamavam de Corisco, mas ninguém sabia o nome verdadeiro dele e nem o porquê o chamavam de Corisco.

Havia também o rapadurinha, um senhor cearense, que vendia cocadas muito gostosas, nos trens e na Estação de Castanhal. O engraçado é que ele entrava no trem na Estação e se aproveitava dos encontros destes, que se davam nos cruzamentos dos trens (Horário e Misto), nas Estações de paradas obrigatórias e passava, então, para o outro trem e voltava para Estação de Castanhal.

Outra pessoa muito divertida, na Cidade, era o Capiti, homem negro enorme, peso pesado e voz grave, ele fazia a festa no Cine Argus. Lá, ele anunciava os filmes, fazia comercial das lojas, anunciava shows e fazia um programa de calouros para crianças, nas tardes de domingo. É verdade que ele bebia muito e, às vezes, passava dos limites, mas, de vez em quando, ele fazia um trabalho sério para crianças. Ele pedia no comércio brinquedos e outras doações e distribuía no Cine Argus, nos seus Programas vesperais. Ele alegrava os domingos no Cinema naqueles anos entre 1960 a 1963.

Havia a Chica Cipó, mulher negra, uma das mulheres que frequentavam a Casa da Luz Vermelha, que ficava na Rua do Fogo, hoje Rua Maximino Porpino, esquina com a Rua Senador Lemos, onde se localiza o Banpará. Com o tempo Chica Cipó ficou cega e morreu atropelada, tendo a sal sepultura feita pela Maçonaria.

Mas guardo comigo, um momento de mais emoção vivido naquele ano de 1963. Eu passava pela frente do Cine Argus, era o dia 22 de novembro, quando de repente ouvi aquela voz fantástica e ao mesmo tempo dramática, muito envolvente que tive que parar para escutar, era a voz de locutor Guegueu (Manoel Francisco da Silva). Moacir noticiava o assassinato do Presidente Kennedy. Naquele momento triste da notícia e quanto ele foi dramático ao anunciar o assassinato do Presidente dos Estados Unidos, o Sr. John Kennedy, Castanhal parou para ouvi-lo. Naquele instante, a maneira como o Moacir se expressava na notícia, que parecia estar tão angustiado com o acontecido que passava aquela angústia para os ouvintes. Ele foi fantástico, espetacular. Até hoje, quando me lembro dele falando eu me emociono. Para mim, Moacir enquanto trabalhava como locutor, foi o melhor de Castanhal.

(Antônio Carneiro filho, 2010, p. 79-81).

O Picolezeiro e a Cigana

Ao chegar os amigos na frente do Cinzano Bar observaram uma cena não muito comum: uma cigana comprava um picolé de um garoto que acabava de sair da sorveteria.

- Olha o picolé!

- Oh! Garoto?

- Sim, senhora.

- Eu quero um picolé.

- Maracujá, abacate e tapioca.

- Oh! Menino! Você não está com medo de mim, não?

- Não! Por quê?

- Pelo meu jeito de me vestir, porque sou cigana!

- Não, não tenho medo de ciganos, não, mas é a primeira vez que vendo um picolé para uma cigana.

Vocês só pedem!

A senhora cigana que já fazia parte da terceira idade, olhou, demoradamente, para o garoto e admirou sua ousadia e coragem e sentiu, realmente, algo diferente naquele momento quanto àquele menino...

- Olha menino, você é muito ativo para sua idade, você estuda?

- Estudo, sim, senhora.

- Muito bem, estude que um dia você pode ser alguém na vida.
 - Vender picolé é bom, ganho dinheiro e ajudo minha mãe, mas eu não vou ser vendedor de picolé para sempre.

As ciganas costumam “ler mãos” cobrando ou pedem algo em troca, pois muitas delas vivem desse ofício, no entanto, a idosa, mesmo depois de pagar o picolé, pediu a mão do picolezeiro para certificar-se do que lhe reservaria o seu futuro, e sem lhe pedir nada em troca.

- Me dá sua mão aqui, quero olhar.
- Por que a senhora quer olhar a minha mão?
- Eu quero ler na sua mão o que você vai ser no futuro.
- Tome! Mas a senhora é uma cigana de verdade?
- Sim. Sou. Como é seu nome?
- Hélio.
- Hélio de quê?
- Hélio Leite da Silva.

Aquele era um momento não usual. Uma cigana não costuma ler mãos de crianças, até mesmo porque elas não podem pagar. Algumas pessoas pararam para ver aquela cena rara em frente ao Cinzano Bar. Depois de alguns instantes...

- Menino! Você ainda vai ser uma pessoa muito importante para esta cidade!

Além dos três amigos que ficaram atentos olhando a cigana ler a mão do garoto Hélio Leite, um transeunte que também havia parado frente à cena, falou olhando para eles como que pedindo aprovação:

- Já não basta enganar os adultos?

(SOUZA, 2010 p. 113-115).

Astúcia de Menino

Aldo Ferreira do Vale nasceu na Anhangá Velha (São Francisco do Pará) no ano de 1941. Desde os quatro anos de idade acostumou acompanhar seu pai em viagens de negócios a Castanhal. Menino que nasceu na roça foi se acostumando com a beleza, as luzes, as pessoas e o movimento da cidade. Aos sete anos o pai de Aldo não queria mais levá-lo, pois o menino já precisaria pagar passagem nos paus de arara da linha. Aldo lembra como negociou com o pai suas próximas idas para Castanhal.

- Aldo, meu filho, sei que você gosta muito de me acompanhar até a cidade, mas você já está com sete anos e o cobrador quer que pague sua passagem!

- Mas pai! Acordo mais cedo que o senhor, arrumo as coisas...

- Aldo! A passagem é cara!

- Pai! Eu fico “encolhido” atrás do senhor e o cobrador vai pensar que sou pequeno!

Pai e filho conseguiram mais algumas viagens com engenhosa ideia do menino Aldo.

Aldo cresceu seguindo os passos do pai no ramo dos negócios de secos e molhados, comprando em Castanhal e vendendo em taberna na Anhangá. Anos mais tarde, Aldo já estava com a sua própria mercearia. Pela força da natureza Aldo é obrigado a deixar a família, a mercearia e a Anhangá e parte para a cidade, essa aventura ele nos conta como enfrentou:

- Era o ano de 1964, houve um grande inverno em todo Estado do Pará, atingindo, principalmente, as colônias, chovendo sem parar por quatro meses. O inverno foi tão intenso que a terra ficou totalmente encharcada, brotando olhos d’água ao redor das casas, dificultando até mesmo o cavalgar dos cavalos, pois ficavam atolados e precisavam ser arrastados para chegarem até a beira da estrada (BR) e foi assim com muita dificuldade consegui transportar para Castanhal minhas mercadorias, restantes da mercearia que eu fechara na Anhangá.

Finalmente, cheguei a Castanhal, e logo negocie toda minha mercadoria, a prazo, mais juros, com o José Reinaldo. Ficou acertado que a cada final de mês, o Zé Reinaldo me pagaria somente os juros, e fui vivendo por cerca de um ano só desses juros. Era engraçado que neste tempo muitos colegas me perguntavam como que eu vivia, sem trabalho, só passeando de bicicleta o dia todo. Vale lembrar que quatro anos antes, deste rigoroso inverno, dia 25 de dezembro de 1960, eu havia casado na Igreja Matriz de São José, em Castanhal, numa manhã de domingo, motivo este devido ao arraial que havia naquela época. O pároco que fez o casamento foi o Pe. David Maria de Amorim Sá.

Decorridos doze meses da negociação feita com o Zé Reinaldo e vivendo dos juros, finalmente, ele me pagou todo o dinheiro da mercadoria. Imediatamente, investi esse dinheiro na compra de uma Kombi, ano 1963, que fazia horário Belém-Castanhal, que pertencia ao velho Jatene, pai do Simão Jatene. Depois da compra da Kombi comecei então fazer as viagens, ao lado do motorista chamado Isaias, pois eu não tinha carteira, mas o mais rápido possível tratei de providenciar, para eu mesmo fazer as viagens. Para cumprir quatro viagens ao dia eu saía 5 horas e voltava às 8 horas, fazia a segunda viagem saindo de Castanhal às 12 horas e voltava às 15

horas. Na época, só havia o ônibus do Silva Ramalho, o “monstro” Expresso Silva. Já no ano seguinte, em 1966, o José Guegueu (empresário de Castanhal) apareceu com o segundo ônibus de linha, era um ônibus muito bonito, de cor creme com partes em alumínio, era largo e grande para aquela época, quando estacionado muita gente ia olhar e tocar nele. Mas Silva Ramalho que tinha grande visão de negócios, de imediato tratou de comprar o belo ônibus do José Guegueu, somando ao que ele tinha, e a partir de então foi aumentando a frota que passou a se chamar Expresso Modelo.

Em 1967, junto com alguns companheiros motoristas, ajudei a fundar o Ponto de Táxi São José. No ano de 1969, eu retirei a Kombi do horário, fiquei fazendo fretes, ao mesmo tempo em que saía da praça para voltar definitivamente anos mais tarde. Recordando o vai e vem de táxi em Castanhal (naquele tempo a gente, não ficava parado) lembro-me do primeiro automóvel que começou rodar como táxi, era um Buick V8 da Ford, carro de motor possante, comprido, de cor escura, bonito mesmo, era de propriedade do José Barbosa trabalhava como mecânico na Fábrica Primor, ele ganhava muito bem e havia comprado o carro para uso próprio, mas como ele estacionava o Buick na frente da Fábrica, chamava a atenção das pessoas mais vaidosas que começaram perguntar se o Barbosa não queria alugar o veículo para corridas. Aí começou, realmente, a história dos táxis em Castanhal.

(Aldo Ferreira do Vale, 2010, p.91-93).

História de caçador (Caindo no buraco)

Na noite anterior, já tínhamos acertado a caçada, quando a gente tomava nossa pinga costumeira lá no Buraco Quente: a taberna do Lulu. Os caçadores eram o Pio, o Delegado e eu. Então pegamos nossos farrapos, nossas lanternas, nossas espingardas, as bicicletas e os cachorros e nos despedimos do pessoal. A gente saiu lá do Buraco Quente, na Ajuricaba. Desta vez o Lulu, que também é caçador, não foi. Disseram para nós que nas matas do Pitimandeuá tinha muito tatu e a gente foi para lá.

Passamos pela Estação, lá pelas 7h da noite, alguns taxistas ainda gritaram para nós: “Na volta deixa um pedaço de tatu!”. Passamos direto sem nada responder. Passamos, também, pelo Campo do Castanhal e seguimos viagem. Numa daquelas casas, que ficava na frente do campo, alguns cachorros quiseram se estranhar com os nossos, mas a gente segurou os nossos e seguimos em frente, sem problemas. Acho que já era mais de 8h da noite, quando entramos na Estrada do Pitimandeuá e rodamos mais meia hora até chegar na região que disseram ter muitos tatus. Aí eu disse: “Aqui não tem tatu, não!” Logo em seguida, o meu cachorro “Pretinho”, de repente, disparou na frente. Corremos os três atrás do cachorro, que caiu dentro de um buraco e depois dos primeiros grunhidos, calou-se, me preocupando. A noite estava escura e não tínhamos conhecimento da área, só a ajuda das lanternas. Enquanto buscávamos o “Pretinho”, o outro cachorro, o “Joe” que tinha o rabo bicó, também disparou à nossa frente sentindo o faro de tatu e, também, caiu no mesmo buraco. Aí ficou complicado! Depois de quase uma hora de busca, finalmente, encontramos o tal buraco. Eu disse: “Ah! Meu cachorro morreu!”, mas logo ouvimos o latido do “Joe”. O Delegado então disse: “Vamos para Castanhal buscar ajuda”. Partimos para Castanhal eu e o Delegado, o Pio ficou reparando o buraco. Na saída, eu ainda brinquei com o Pio, dizendo: “Oh, Pio? Vê se não vai cair também no buraco!”

No meio do caminho, de volta para Castanhal, já na estrada para Inhangapi, resolvemos “encostar” num Matadouro e pedir uma corda emprestada ao vigia que chamou o gerente e, este, depois de ouvir nossa história, nos disse: “Eu empresto, mas vocês têm que me devolver até às 5h da manhã, porque vamos precisar dela para a matança”. Olhei no relógio que marcava 11h da noite, precisávamos correr e, na saída, eu vi encostada à parede uma escada, que nos caiu bem, pois como iríamos descer no buraco sem uma escada? Sem problema o gerente nos emprestou com a mesma recomendação da corda. O problema não era devolver a corda e a escada, mas sim no horário marcado, porque a gente tinha deixado nossas bicicletas lá com o vigia do Matadouro. Por isso, a gente precisava de sorte para resolver a tempo o nosso problema.

De volta ao bueiro, o Pio nos esperava, agoniado, e, logo, amarramos a corda numa tapera (resto de casa), e descemos com a escada no buraco. Nem o Pio, nem o Delegado quis descer no buraco e sobrou para mim. Lá de baixo, eu gritei: “Hei! O Pretinho não morreu, não!” Então peguei primeiro o Pretinho, botei no ombro e subi. Quando eu já ia subindo com o “Joe” me deparei com o tatu que os cachorros farejavam, ele estava na sulapa (buraco na beira do buraco), então dei-lhe uma terçadada e ele caiu na água. Aí só foi pegar ele na mão e botar o “Joe” no ombro e subir, chegando lá em cima com o tatu na mão foi uma festa.

- Pessoal, a demolição da Estação é só o que se fala na cidade. Eu só tenho a lamentar a demolição da Estação lá ainda há pouco, eu não vi sua construção, e também não queria assistir sua demolição, por isso sair de lá. Sei de amigos meus que vivem da existência daquela Estação, porque fazem negócio lá. Meu nome é Genésio Martins da Silva, nasci em Taciáteua, Município de Santa Marai do Pará, mas estou aqui desde o dia 21 de novembro de 1956, quando cheguei para trabalhar no DER, e gosto muito dessa cidade, mas muitos dos meus amigos não têm empregos e vivem de bicos, são carreteiros, vendedores, trocadores lá na Estação.

(SOUZA, 2010, p. 118-120).

Ao final da socialização das análises realizadas pelas equipes, fizemos, juntamente com a turma, uma sistematização das características do gênero, a partir dos aspectos observados pelos alunos. Nesse momento, apontamos, partindo dos textos lidos, outras características que, porventura, tinham passado despercebidas pelos grupos.

OFICINA IV “Leitura aprofundada de um texto do gênero”

Antes da leitura do texto e resolução das questões, os alunos apresentaram, em grupos com seis componentes, alguns vídeos, em seus celulares, referentes a narrativas sobre o passado.

Objetivo: Possibilitar, além do reconhecimento e compreensão das características do gênero memórias literárias, o auxílio para que os alunos avancem em seu desenvolvimento leitor por meio de perguntas de leitura.

Após as reflexões das oficinas anteriores, lançamos o convite: “Vamos embarcar no trem da memória e ler um texto?”. Na sequência, realizamos a leitura do texto *Castanhal de muitos tempos*, a fim aprofundar o reconhecimento dos alunos em relação às características do gênero memórias literárias e, também, refletir sobre aspectos referentes à cidade de Castanhal no início de sua formação em paralelo aos atuais. Para que os alunos possam obter uma melhor compreensão do texto, dividimos essa oficina em três etapas:

- 1- Leitura silenciosa.
- 2- Leitura em voz alta, juntamente com a turma.
- 3- Resolução das atividades referentes ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à compreensão, interpretação e estilo, à construção composicional.

Castanhal de muitos tempos

Entre as necessidades fundamentais do povo que começou erguer a Cidade de Castanhal, buscando alternativas para sua sobrevivência, lembramos a Castanhal do tempo que para desenvolver, nos estudos, e obter o Diploma do Primário, hoje Ensino Fundamental, o aluno precisaria viajar para Belém. Castanhal é do tempo, que para se conseguir um melhor desenvolvimento escolar e obter cursos secundários, hoje Ensino Médio, o estudante precisava procurar a Capital do Estado, Belém do Pará, para fazer vestibular, cursar uma faculdade precisaria embarcar no trem, e ir e voltar todos os dias de Belém, ou morar lá, quer fosse de favores nas casas de parentes ou casas alugadas, ou não, nas classes de melhor poder aquisitivo alugavam ou compravam-se casas e apartamentos.

Castanhal é do tempo que para alguém conseguir um melhor emprego, desenvolver o talento ou exercer a profissão que sua formação exigia, essa pessoa precisava se deslocar para Belém.

Castanhal é do tempo, que aqui se plantava a malva, o arroz, o milho, o feijão e se carregava em burros, cavalos e carroças até a Estação para a venda ou troca. E nesse tempo esses mesmos plantadores tomavam

banhos em igarapés, onde hoje estão construídos prédios e casas, os igarapés que passavam pelos fundos dos quintais, eram os banheiros de hoje.

Castanhal é do tempo, que o padeiro deixava o pão feito à mão nas portas das casas, e se ouvia ao chegar a Estação, às cinco horas da manhã, o grito do vendedor de tapioca: Olha a tapioooca! Tapioooca, então antes de pegar o trem o viajante comprava um cafezinho na lanchonete da Estação ou do Cliper e a tapioca do vendedor ambulante.

Castanhal é do tempo, que para se obter um remédio necessário à cura de uma moléstia mais grave era preciso recorrer à Belém, pois a primeira farmácia, a Sampaio, do Sr. João Câncio Sampaio só viria surgir em Castanhal, nos anos 1913, no entanto, com limitação na oferta de medicamentos. Depois se instalou a Farmácia “São José” do Sr. Santos Rocha e posteriormente, em 1953, a Farmácia Central, trazida pelo Sr. José Holanda Pereira, em parceria com o Sr. Hélio de Moura Melo. Vale aqui destacar que o Sr. José Holanda Pereira, tinha grande tino para o comércio e foi um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento de Castanhal, naqueles anos 50. Empreendedor que era José Holanda Pereira não escolhia local para fazer seus negócios, ele armava seu “escritório” embaixo de mangueiras, bancos de praça, mesas de bares e balcões dos estabelecimentos comerciais do Centro da cidade como exemplos: Café Passarinho, Cinzano Bar, Cliper e Estação Ferroviária. Seu sócio, o Sr. Hélio de Moura Melo, indiscutivelmente, foi outro expert no fazer negócios. Com muita visão de futuro, Hélio Melo cresceu como empresário e fez crescer Castanhal, junto com seu irmão, Eládio Melo, estendeu sua rede de farmácias. Ambos tornaram-se produtores de pimenta do reino e Hélio Melo foi um dos sócios fundadores, ao lado de Pedro Coelho da Mota e Inácio Gabriel Filho, da Hiléia Indústria de Produtos Alimentícios S.A.

Castanhal é do tempo, que havia as casas de luz vermelha aonde os homens iam para se divertirem, o jovem rapaz ia procurar sua primeira mulher.

A Rua de Fogo, como era chamada (hoje Av. Maximino Porpino) eram 24 casas feitas todas elas de tábuas numeradas de A a Z, treze casas (quartos) de um lado da Rua (hoje Banpará, sendo que duas casas ficavam de frente para a Rua Senador Lemos) e mais onze do outro lado (hoje Microlins) que começavam no canto da atual Rua Maximino Porpino e seguia para a hoje BR (antes não havia construção, era só mato);

As mulheres que frequentavam a “Vila” vinham de vários lugares (outras cidades) para Castanhal. Aqui elas alugavam os quartos com o proprietário chamado de Pedro Galinha, assim chamado porque comprava ovos e galinhas dos moradores e ia vender em Belém. Os quartos serviam para essas mulheres morarem e ao mesmo tempo levarem “seus” homens e lá ganhavam o pão de cada dia para seu sustento, elas que foram as primeiras prostitutas de Castanhal, a Castanhal de uma época distante e bem diferente da de hoje. Os nomes dessas mulheres e seus amantes (muitos deles homens influentes da época), por enquanto vão ficar somente nas suas memórias e nas memórias daqueles que conhecem suas histórias e passaram por lá, e lá viveram momentos de suas vidas bem particulares. Vamos deixar que o tempo se encarregue desta tarefa.

Castanhal é do tempo que alguém chamado de Severino do Buraco, aprontava “poucas e boas” na cidade, montado no seu cavalo, como conta o Sr. Leocádio:

Olha. O Severino do Buraco era um “cabra” encrenqueiro, gostava de mexer e fazer confusão com as pessoas, e gostava de brigar, puxar faca e desafiar todo mundo. O Severino morava na Rua 28 de Janeiro com a “Manga dos Bois” ou Washington Bastos, que o pessoal chamou por muito tempo rua do “curre”. Curro e depois rua do “curre”, curro velho, isso porque os homens vaqueiros desciam do trem com bois, onde hoje é o canto da Av. Barão do Rio Branco com Av. Altamira, tomavam um atalho até a Rua 28 de Janeiro, onde ficava o curro ou matadouro, esse atalho ficou conhecido como Rua do Curro. Naquela época, por trás do SESC, havia uma ladeira íngreme (foi aterrada) e era de difícil acesso chegar onde morava o Severino, pois o lugar onde ele ficava parecia um buraco e também era um esconderijo, por isso, o apelido e quando ele fazia confusão se escondia lá, e nem a polícia chegava perto, porque ele se armava e dizia: “quem vier aqui embaixo vai morrer cortado de facão ou crivado de balas”.

É verdade que toda vez que o Severino ia para a Cidade comprar rancho, ele costumava adentrar no Mercado Municipal montado a cavalo, pedia seu quilo de carne com osso, e sem desmontar do animal pagava ao açougueiro, saía tranquilamente, e ia embora e as pessoas ficavam só olhando. Severino costumava entrar, também, no Bar Esperança ou Bar dos Magalhães (hoje prédio onde funciona o SINE, na Av. Barão do Rio Branco. O Bar pertencia a Francisco Alves de Magalhães Filho, o Chico Magalhães). O Severino causava grande transtorno e, às vezes, muita confusão entre os frequentadores do Bar. Parece que Severino gostava muito de andar a cavalo ou não gostava de andar a pé, não é verdade? (risos).

Severino era muito conhecido e tinha muitos amigos, inclusive o Delegado Luís Quincas que era seu compadre. Mas, certa vez, Severino causou muita confusão e sem desmontar de seu cavalo, recebeu voz de prisão do Delegado, que lhe disse com a voz brava:

- Severino?

- Sim, compadre.

- Severino. Você é meu amigo e também é meu compadre, não leve a mal, mas vou lhe prender. Pode apagar do seu cavalo e me acompanhar até a delegacia.

O Severino então disse:

- Não tem problema, não, compadre...

E Severino atendeu à autoridade sem reclamar, desceu do cavalo e seguiu ao lado dele até a delegacia. O Delegado Luís Quincas foi caminhando atrás do cavalo e do Severino. Naquela época, a coisa era assim, era muito tranquilo, havia muito respeito e a Lei era cumprida.

(SOUZA, 2010, p. 33-38)

I QUESTÕES SOBRE CONTEXTO DE PRODUÇÃO

- 1- O autor dessa história cita aspectos do passado e do presente de nossa cidade. Levando-se essa informação, qual é a importância social de obras com essas características?
- 2- Para qual público textos como *Castanhal de muitos tempos* pode ser direcionado?

II QUESTÕES DE CONTEÚDO TEMÁTICO

- 1- No texto intitulado *Castanhal de muitos tempos*, o narrador trata sobre quais aspectos característicos da cidade no início de sua formação?
- 2- Em alguns trechos, durante a narrativa do texto, o narrador faz um paralelo entre estabelecimentos e ruas que existiam antigamente na cidade e que, atualmente, são localizações de novos estabelecimentos e cita nome de ruas que eram conhecidos por apelidos ou mesmo sofreram mudanças. Com base nessas informações, cite o nome desses estabelecimentos e das ruas, explicando a importância para o leitor adquirir conhecimento sobre esses fatos.

III QUESTÕES DE COMPREENSÃO (NOS NÍVEIS LITERAL, INFERENCIAL, INTERPRETATIVO), INTERPRETAÇÃO E ESTILO

- 1- Inicialmente, o narrador do texto *Castanhal de muitos tempos* comenta que para conseguir melhores alternativa em relação ao prosseguimento de seus estudos e melhor colocação no mercado de trabalho, as pessoas precisavam viajar para a Capital, Belém-Pará. De acordo com o texto, onde essas pessoas, pertencentes a diferentes classes sociais, ficavam hospedadas? (compreensão literal)
- 2- Segundo o contexto da história, por que as pessoas precisavam se deslocar para Belém a fim de conseguirem melhores alternativas de sobrevivência referentes ao estudo e a melhor oportunidade de emprego? (compreensão inferencial)

3- O narrador do texto, *Castanhal de muitos tempos*, inicia a história, falando sobre as necessidades básicas do povo de antigamente, que para supri-las precisava se deslocar para Belém-Pará e, isso, provavelmente, exigia um esforço financeiro, por parte dessas famílias. Levando-se em consideração essas informações comente sobre a importância da evolução na área da educação e no mercado de trabalho para os moradores atuais de nossa cidade. (compreensão interpretativa)

4- No decorrer da história, o narrador cita a presença de algumas mulheres que vinham de outras cidades para Castanhal, informando, de um modo sutil, que elas alugavam quartos para se hospedarem e receberem seus clientes, relatando que elas foram as primeiras prostitutas da cidade de Castanhal, mas não cita o nome de nenhuma delas nem de seus clientes, declarando que é melhor ficar apenas na memória de cada uma e de quem as conheceram na época. Em sua opinião, por que o narrador optou pela sutileza ao tratar sobre a presença dessas mulheres durante o período de formação de nossa cidade? (interpretação)

5- A linguagem utilizada pelo narrador do texto, à medida que vai relatando os fatos, apresenta um tom saudosista, poético, crítico? Justifique sua resposta, citando passagens do texto. (estilo)

6- No texto, do segundo ao sétimo parágrafos, o narrador inicia a narrativa dos fatos com a expressão “Castanhal é do tempo”, utilizando um recurso estilístico chamado anáfora, que consiste na a repetição da mesma palavra ou grupo de palavras no princípio de frases ou versos consecutivos. Explique qual é o efeito de sentido que essa repetição provoca no texto? (epilinguística)

7- Reescreva os trechos abaixo, substituindo a expressão “Castanhal é do tempo” por outras destacadas no quadro, fazendo as adequações necessárias. Em seguida explique que mudanças essas trocas atribuíram ao sentido do texto. (epilinguística)

A cidade de Castanhal pertence à época; Na Cidade Modelo, Naquele tempo nossa cidade.

Castanhal é do tempo que para alguém conseguir um melhor emprego, desenvolver o talento ou exercer a profissão que sua formação exigia, essa pessoa precisava se deslocar para Belém.

Castanhal é do tempo, que aqui se plantava a malva, o arroz, o milho, o feijão e se carregava em burros, cavalos e carroças até a Estação para a venda ou troca. E nesse tempo esses mesmos plantadores tomavam banhos em igarapés, onde hoje estão construídos prédios e casas, os igarapés que passavam pelos fundos dos quintais, eram os banheiros de hoje.

Castanhal é do tempo, que o padeiro deixava o pão feito à mão nas portas das casas, e se ouvia ao chegar a Estação, às cinco horas da manhã, o grito do vendedor de tapioca: Olha a tapioooca! Tapioooca, então antes de pegar o trem o viajante comprava um cafezinho na lanchonete da Estação ou do Cliper e a tapioca do vendedor ambulante.

8- No trecho destacado abaixo, observamos que há o emprego de prefixos e sufixos em algumas palavras, destaque-as e explique o sentido que esses afixos atribuem a essas palavras. (epilinguística)

É verdade que toda vez que o Severino ia para a Cidade comprar rancho, ele costumava adentrar no Mercado Municipal montado a cavalo, pedia seu quilo de carne com osso, e sem desmontar do animal pagava ao açougueiro, saía tranquilamente, e ia embora e as pessoas ficavam só olhando. Severino costumava entrar, também, no Bar Esperança ou Bar dos Magalhães (hoje prédio onde funciona o SINE, na Av. Barão do Rio Branco. O Bar pertencia a Francisco Alves de Magalhães Filho, o Chico Magalhães). O Severino causava grande transtorno e, às vezes, muita confusão entre os frequentadores do Bar. Parece que Severino gostava muito de andar a cavalo ou não gostava de andar a pé, não é verdade? (risos).

IV QUESTÕES DE CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL

1- No texto, o narrador fala sobre alguns personagens, citando seus nomes e ações praticadas que ficaram registradas na memória dos moradores antigos e alguns contribuíram, de modo significativo, para evolução da cidade. Cite quais são esses personagens, comentando, de modo sucinto, sobre suas ações e a relevância de suas atitudes para evolução da cidade de Castanhal.

2- Após a primeira atividade de leitura aprofundada, implementamos uma segunda com o texto *Dor num dia de 1972*, com o objetivo de refletir sobre aspectos da cidade de Castanhal no período de sua formação, durante a ocorrência de um fato que mobilizou a cidade no ano de 1972.

Para melhor compreensão do texto, a leitura foi realizada em quatro etapas:

1- Primeiramente, destacamos o título do texto *Dor num dia de 1972*, a fim de refletir sobre fatos que podem comover em uma cidade, provocando dor e revolta.

2- Em seguida, solicitamos aos alunos que realizassem uma leitura silenciosa do texto, para que tivessem o primeiro contato com o texto, já que a leitura é idiossincrática, assim, cada um terá sua própria experiência.

3- Na sequência, realizamos, em banner, a leitura em voz alta, junto com os alunos, obedecendo às pausas, entonações de voz, vozes das personagens, em seus intervalos de diálogo, objetivando a interação dos discentes com o texto.

4- Após as reflexões sobre o texto, solicitaríamos aos alunos que se dividissem em três equipes, sugerindo o número de 10 a 12 pessoas no máximo, e lançaríamos sugestões de atividades, baseadas no texto, por meio de sorteio. Um grupo poderia ficar responsável por dramatizar o texto, outro grupo por inserir imagens (que podem ser desenhadas ou coladas) à medida que forem lendo a história, outro de gravar um áudio (no celular), incluindo sons,

vozes das personagens, propondo o tempo de 60 min, aproximadamente, para organizarem as tarefas, a fim de apresentarem no tempo de 15min a 20min para cada equipe²¹.

DOR NUM DIA DE 1972

O dia vinha despontando, começava uma manhã ensolarada, passavam alguns minutos das 7 h. estava tudo normal, até que começaram chegar tratores e seus tratoristas, funcionários da prefeitura e ferramentas. Muita gente começou se aglomerar ao redor da Estação. Muitos comentários e muitas dúvidas a respeito do que pretendiam aquelas pessoas com todas aquelas máquinas. Alguém gritou: Vão destruir a nossa Estação! Outro perguntou admirado: Vão derrubar a Estação? Então muita gente naquele momento desconsolada com o que estava vendo começou a gritar: Fora! Fora! Vão todos embora!

Eu estava na padaria atendendo no balcão e conversava com um colono que ao mesmo tempo me pedia um lanche, quando ouvi o alvoroço, a gritaria. O colono que lanchava enquanto conversava comigo se assustou com toda aquela gritaria e me perguntou:

- O que é que está acontecendo, Sr. Adalberto?

Eu já tinha a ideia do que era tudo aquilo e lhe respondi: Vão derrubar a Estação.

- Não diga! O homem retrucou espantado e saiu apressadamente para o meio da multidão.

Sai, lentamente, para frente da padaria, fiquei parado observando, de longe, toda aquela encrenca. Naquele momento, começam então a chegar amigos e conhecidos fazendo-me perguntas a respeito da demolição da Estação. Confesso que, particularmente, eu sou a favor da demolição da Estação.

- Como assim, Adalberto? Perguntou o Leocádio, que havia deixado a Loja Renascença nas mãos da secretária e veio juntar-se a mim e outros que discutiam o mesmo assunto.

- Pensa bem, Leocádio! Estamos no ano de 1972! Há muito tempo que esta Estação só dá prejuízo para a nação. Há muito tempo que muitas passagens são vendidas e revendidas sem serem carimbadas. Outra coisa: De cada 20 metros de lenha comprada, só são consumidas pela máquina 10 metros, ou seja, a metade dessa lenha está sendo negociada ilícitamente, muita gente sabe disso. Acho que o prefeito Almir Lima está fazendo muito bem em derrubar a Estação, além disso, só está servindo de abrigo para cachaceiros e mendigos, está uma sujeira só e abandonada, pra que Estação?

- Mas rapaz! A Estação é um símbolo de Castanhal. Poderia ser feito aí um museu para ser mostrado para o povo no futuro saber como era Castanhal no passado. Se eles estão hoje, derrubando a Estação, amanhã eles vão derrubar também o Mercado Municipal, outro símbolo da cidade e depois vão derrubar a prefeitura. Aí não resta mais nada para lembrar Castanhal!

- Olha, Leocádio. Vem chegando o Guimarães, ele eu sei que vai reclamar muito.

- Bom dia, pessoal, vocês estão vendo a tragédia que está acontecendo ali? Isto é um crime que estão fazendo com um dos maiores patrimônios da história de Castanhal! Eu não posso aceitar uma coisa dessa, vou lá protestar. Eu tenho que protestar! Se o “seu” Ubirajara estivesse ainda vivo, duvido que essa Estação fosse ao chão. Alguns políticos que não entendem nada de patrimônio histórico viviam falando nisso, mas o seu Ubirajara sempre foi contra essa ideia maluca, e lutou até o final de sua vida para que deixassem essa Estação de pé, para que um dia ela fosse transformada no Museu de Castanhal. Só deixaram o homem morrer no ano passado para meterem os pés pelas mãos e fazer uma loucura dessas contra nossa cidade, contra nós. Eu ainda ter que ver isso é de partir meu coração. É uma pena eles não entenderem que uma cidade sem história é um povo sem memória. Seu Adalberto não vai lá?

- Oh! Guimarães, eu penso que não há mais nada que possamos fazer contra a derrubada da Estação. O Almir Lima está muito determinado nessa demolição, pois já tem projeto para implantar em toda Avenida Barão do Rio Branco e a Estação só vai atrapalhar esse projeto.

Enquanto os dois amigos conversavam, o Sr. Leocádio ficou pensativo, olhando para o lugar onde há pouco tempo atrás ficava o Cliper. Logo ele é tocado no ombro pelo Sr. Rubal que chegava de surpresa, perguntando:

- Tá pensando muito, Leocádio?

- Eu estava pensando no Cliper, quando a gente se encontrava na Barbearia do Sr. Enéas e também na lanchonete, onde ouvíamos as estórias do Deoclécio, foram momento de não se esquecer. Uma das histórias que todo mundo ainda comenta é aquela história do picolé: O “Cabra” chegou ao balcão e pediu um picolé: Oh! Seu Deoclécio, me dê um picolé. Seu Deoclécio prontamente abriu a porta do freezer e pegou um picolé qualquer e

²¹ Como já posto, devido à aproximação do término do semestre a apresentação das equipes referente ao texto *Dor num dia de 1972*, foi substituída por uma recontagem de história em grupo, na qual a professora e os alunos recriaram a história.

entregou ao freguês. Depois de morder o picolé, o sujeito não encontrou nenhum sabor para associar à cor do picolé e perguntou de que fruta seria o picolé:

- Ora rapaz! Você que está chupando o picolé não sabe, como que eu vou saber? Respondeu Dioclécio.

- É. Mas tudo isso agora é coisa do passado. Eu não sou saudosista, não. Eu que construí o Cliper, não condenei sua demolição, pelo prefeito Pedro Coelho e nem a demolição agora da Estação, pelo prefeito Almir Lima. Eram construções que estavam sendo muito mal aproveitadas e não era fácil mantê-las erguidas e até acho que pode aparecer muita gente maluca por causa da demolição da Estação, só espero que nenhum “doido” vá encomendar espingarda no Seu Casemiro e atirar nos tratoristas que estão derrubando as paredes.

- Oh, Rubal. Falaste aí em três prefeitos, qual foi o melhor Prefeito de Castanhal, na tua opinião?

- Olha, Leocádio. Conheci todos os prefeitos e fui amigo de todos eles. Fui vereador em dois mandatos, período de 1962 a 1970 pelo PSD e ARENA, mas eu não quis seguir a vida política. Posso citar aqui alguns que conheci muito bem como Hernani Lameira, Pedro Coelho e Almir Lima.

José Lopes Guimarães, ainda um jovem de 30 anos, mas já amante da cidade e de suas construções antigas e que gostaria de preservar, indignado com aquela situação, atravessa a rua e vai juntar-se a multidão que estava na frente da Estação para protestar. Mas tudo que ele consegue é o consolo dos seus amigos diante do “desperdício de parte da história viva de Castanhal que começava morrer naquele momento”, segundo ele dizia.

O diálogo recomeça entre os três amigos Adalberto, Leocádio e Rubal. Rubal, muito brincalhão que é, chama os dois para atravessar a rua e ouvir o povo a caminho do mercado, mas antes de saírem chega mais alguém que se junta ao grupo.

- Oh! Leocádio e Adalberto, porque não tem mais Cliper, vamos atravessar a rua e caminhar até o mercado, vamos passar antes lá no bar do Bito, depois vamos passar lá no Deoclécio e no cinema, para bater papo com as pessoas. Aqui a Estação é fato consumado, nem o rezador Antônio Satisfeito se estivesse aqui daria jeito.

- Olha! Lá vem chegando o Amilcar, o filho do Duca do cinema e traz uma câmara na mão. Comentou Rubal.

- Bom dia, senhores.

- Oi rapaz, você também está indo ver a demolição da Estação?

- Bem! Seu Rubal. Eu tô indo lá para ver sim e vou fotografar tudo para deixar bem vivo na minha memória, o que vão fazer com uma das construções mais antigas e maior patrimônio público de nossa cidade, para que eu possa contar e mostrar para os meus descendentes e aos descendentes de Castanhal, que eu vi derrubarem as paredes e o telhado da Estação, essa grande construção que tanto representa para os castanhalenses. Também vou lhes dizer que foi a vontade da maioria do povo. Como eu não posso fazer nada com minhas mãos e nem minhas palavras contra eles vão valer de nada, então vou procurar escrever, fotografar e deixar registrado para a posteridade o que está acontecendo hoje na nossa história: A Demolição da Estação de Castanhal.

- Mas Amilcar, você não percebe que a Estação está velha e sem uso adequado? Você não percebe que ela está se acabando no tempo? Você não sabe que o prefeito Almir Lima vai trazer novos investimentos para Castanhal? E que ele vai construir uma Castanhal moderna?

- Algumas vezes, apenas o diálogo alivia a mente de seus pesadelos e pensamentos desastrosos. Em cima de fatos.

- Sim, Seu Rubal. Vejo coisas boas, mas também vejo destruição e acho que podemos ter uma cidade nova com os seus patrimônios históricos. Acho que devíamos, nós que estamos esclarecidos das coisas que estão acontecendo aqui em Castanhal, arregaçar as mangas e impedir tamanha crueldade com a nossa história, para que aqueles que ainda vão nascer aqui possam ver essa construção que é parte do povo castanhalense, assim como o povo castanhalense que lá dentro fez história, também é parte dela. Mas quem quer ir lá se manifestar? Ninguém quer ir lá, porque todos querem ver uma nova Castanhal, todos estão a favor do progresso!

- Falar sobre um sofrimento facilita que ele vá embora, por isso vou fotografar o desastre para deixar na história minha indignação.

- Em cima de fatos históricos e histórias que meu pai conta que ele já viveu aqui nesta cidade, envolvendo o trem, o Cliper, pessoas e nosso cinema, eu vou lhes lembrar um dia qualquer passado nessa Estação...

SOUZA, 2010, p.94-100

I QUESTÕES SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

1- O texto *Dor num dia de 1972* foi retirado do primeiro livro da trilogia do autor Hugo Luiz Souza (leia a caixa de diálogo com mais informações sobre o autor e suas obras). Na

apresentação desse livro, consta a informação de que as narrativas contidas são frutos da mistura da realidade com a ficção sobre fatos pitorescos e inusitados ocorridos na história de Castanhal, desde o início de sua colonização até o ano de 1972. Com base nessas informações sobre o autor e sua obra, qual é a importância da presença dele para sociedade castanhalense?

Hugo Luiz Souza nasceu em Porto Velho, Rondônia, no dia 15 de janeiro de 1957, mas fixou residência em Castanhal – PA, quando tinha um ano de idade, junto com sua família. Atualmente, é um escritor membro da Academia Castanhalense de Letras – ACL. O autor já lançou várias obras, entre elas a trilogia sobre a cidade de Castanhal: “Castanhal e suas raízes – Evolução de uma cidade”, em 2010; “Castanhal e suas raízes – outras histórias”, em 2012; “Castanhal e suas raízes – o passado presente”, em 2013.

2- Este gênero registrado na obra desse autor pode ser contato oralmente por pessoas, especialmente as idosas, registrado em documentos históricos, em diários pessoais e hoje nas redes sociais e em outros meios de comunicação. Com base nessas reflexões, qual é a importância da presença desse gênero veicular em diferentes suportes e esferas sociais?

3- O texto *Dor num dia de 1972* é um texto de memória literária narrado pelo povo castanhalense, escrito por Hugo Luiz Souza, de modo interessante, a fim de:

a- () Apenas contar um fato histórico ocorrido em Castanhal em 1972, objetivando informar a população sobre um fato do passado.

b- () Denunciar um crime contra o patrimônio público municipal em 1972, a fim de que os culpados sejam punidos mesmo que tardiamente.

c- () Envolver o leitor, levando-o a compreender o contexto, a temática do texto de modo prazeroso.

d- () Somente apresentar as diferentes opiniões sobre a demolição da estação do trem, a fim de mostrar que as pessoas discordam entre si.

4- O texto *Dor num dia de 1972* relata um dia triste para a história do povo castanhalense, pois narra o dia da demolição de um patrimônio histórico da cidade. Para qual público, essa narrativa e as demais contidas na obra *Castanhal e suas raízes – Evolução de uma cidade* pode interessar?

II QUESTÃO REFERENTE AO CONTEÚDO TEMÁTICO

1- Releia com atenção o texto, observando as reações das pessoas diante dos fatos ocorridos, as justificativas das autoridades e explique qual é o assunto tratado no texto.

III QUESTÕES DE COMPREENSÃO (NOS NÍVEIS LITERAL, INFERENCIAL, INTERPRETATIVO), INTERPRETAÇÃO E ESTILO

1- Segundo o texto, o personagem Adalberto, narrador dos fatos, era a favor da demolição do patrimônio histórico da cidade de Castanhal, fato que causou surpresa em Leocádio. Quais os argumentos que foram utilizados por Adalberto para justificar seu posicionamento? (compreensão literal)

2- No diálogo inicial com Leocádio, seu Adalberto declarou que era a favor da demolição da Estação de trem, apresentando alguns argumentos, porém quando foi questionado por Guimarães se não iria até a Estação protestar, respondeu apenas que achava que não havia mais nada que pudessem fazer contra a derrubada daquele patrimônio tão importante para a história da cidade, pois o prefeito Almir Lima estava determinado a executar a demolição devido ao projeto que pretendia implantar na cidade. De acordo com a situação retratada no texto, quais as possíveis razões que o levaram a omitir seu posicionamento diante de Guimarães? (compreensão inferencial)

3- Segundo o contexto da narrativa, quais os diferentes sentimentos que levaram as pessoas a se deslocarem de suas residências e estabelecimentos de trabalho para ver a Estação ser demolida? (compreensão inferencial)

4- Ao ser questionado por Leocádio sobre qual seria o melhor prefeito de Castanhal, até aquela época, Rubal responde:

“-Olha, Leocádio. Conheci todos os prefeitos e fui amigo de todos eles. Fui vereador em dois mandatos, período de 1962 a 1970 pelo PSD e ARENA, mas eu não quis seguir a vida política. Posso citar aqui alguns que conheci muito bem com Hernani Lameira, Pedro Coelho e Almir Lima.”

5- Quais as razões que podem ter levado o personagem Rubal a responder dessa maneira superficial sem apresentar claramente seu posicionando? (compreensão inferencial)

6- Observe a fala de Guimarães, no 11º parágrafo, em relação às atitudes dos políticos que determinaram a demolição da Estação, declarando que “é uma pena eles não entenderem que uma cidade sem história é um povo sem memória”. O personagem demonstra o temor que ele tinha de não restarem futuramente patrimônios históricos em nossa cidade. Cite os patrimônios históricos existentes hoje em Castanhal e comente se o temor de seu Guimarães se cumpriu. (compreensão interpretativa)

7- No texto, o personagem, Amilcar, resolve manifestar sua indignação fotografando a demolição da Estação de trem de Castanhal, já o personagem Guimarães uniu-se ao povo para

protestar. Cite formas de manifestações atuais e diga em quais aspectos podem se diferenciar das manifestações da época das realizadas por ocasião do fato narrado no texto. (compreensão interpretativa)

8- No texto, os personagens Adalberto e Leocádio são a favor da demolição da Estação por considerarem necessária para que o progresso pudesse chegar na cidade, porém Guimarães e Amilcar defendiam que os patrimônios históricos, como a Estação, eram importantes para preservação da memória da formação da cidade, por isso não constituíam um empecilho para implantação de projetos que beneficiassem o progresso de Castanhal. Qual é o seu posicionamento em relação a esses dois pontos de vistas apresentados no texto? Justifique sua resposta. (interpretação)

9- De acordo com o texto, Amilcar, indignado com o questionamento de Rubal, que lhe perguntou se não percebia que a Estação estava velha e sem uso adequado e que o prefeito Almir Lima tinha planos de atrair investimentos para a cidade, respondeu:

“[...]Acho que devíamos, nós que estamos esclarecidos das coisas que estão acontecendo aqui em Castanhal, arregaçar as mangas e impedir tamanha crueldade com a nossa história, para que aqueles que ainda vão nascer aqui possam ver essa construção que é parte do povo Castanhalense, assim como o povo Castanhalense que lá dentro fez história, também é parte dela [...]”

Em sua opinião, o que as pessoas com mais conhecimento sobre os fatos prejudiciais à população podem fazer contra as decisões autoritárias de seus governantes? (interpretação)

10- No sexto parágrafo do texto, temos as palavras *lentamente* e *particularmente*. Na primeira palavra, o uso do sufixo *mente* está indicando o modo como o personagem saiu, e, na segunda, o mesmo sufixo está indicando modo de posicionamento diante da situação de demolição da estação. No décimo parágrafo, encontramos a palavra *ilicitamente*, explique qual é o sentido que o acréscimo do sufixo *mente* atribui a essa palavra no contexto em que foi utilizada. (epilinguística)

11- Agora empregue o sufixo *mente* às palavras destacadas abaixo:

Educado
Lento
Lícito
Futuro
Pronto

Observe que houve alteração na estrutura das palavras quando acrescentou o sufixo *mente*, explique por que isso ocorreu. (metalinguística)

IV QUESTÕES DE CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL

1- O texto *Dor num dia de 1972* pode ser considerado um gênero discursivo denominado memórias literárias, pois o narrador, que também é um personagem do texto, no caso um morador antigo da cidade de Castanhal – Pará, conta de modo descritivo, em primeira pessoa, alguns fatos referentes ao dia da demolição de um patrimônio histórico, a Estação Ferroviária, envolvendo vários personagens. A partir dessas informações, vamos ler e refletir sobre os trechos abaixo:

“O dia vinha despontando, começava uma manhã ensolarada, passavam alguns minutos das 7h. estava tudo normal, até que começaram chegar tratores e seus tratoristas, funcionários da prefeitura e ferramentas. Muita gente começou se aglomerar ao redor da Estação. Muitos comentários e muitas dúvidas a respeito do que pretendiam aquelas pessoas com todas aquelas máquinas. Alguém gritou: Vão destruir a nossa Estação! Outro perguntou admirado: Vão derrubar a Estação? Então muita gente naquele momento desconsolada com o que estava vendo começou a gritar: Fora! Fora! Vão todos embora!”

“Eu estava na padaria atendendo no balcão e conversava com um colono que ao mesmo tempo me pedia um lanche, quando ouvi o alvoroço, a gritaria. O colono que lanchava enquanto conversava comigo se assustou com toda aquela gritaria e me perguntou:

-O que é que está acontecendo, Sr. Adalberto?

Eu já tinha a ideia do que era tudo aquilo e lhe respondi: Vão derrubar a Estação.”

Análise os trechos e cite as características presentes em cada um, esclarendo qual é a importância da presença dessas características para a composição de um texto de memórias literárias.

2- Podemos identificar no texto *Dor num dia de 1972* alguns elementos próprios do texto narrativo, como situação inicial de equilíbrio e aparente calma, a qual de repente é alterada por um fato que causa um conflito e divide opiniões, apresentando o momento de tensão, que denominamos clímax e um desfecho que de forma satisfatória ou não funciona como o final ou a resolução do conflito. Levando-se em consideração essas informações, leia o texto com atenção e destaque, de forma sucinta, os elementos que o compõem solicitados abaixo:

Situação inicial	Conflito	Clímax	Desfecho

3- O desfecho de um texto pode apresentar a característica de surpreender, frustrar, causar alegria, tristeza, atendendo ou não as expectativas do leitor. O desfecho do texto *Dor num dia de 1972* apresenta a reflexão do personagem Amilcar, o qual se propõe a relatar fatos que

ocorreram na Estação que estava sendo demolida. Com base nessas informações, como o desfecho desse texto pode ser considerado pelo leitor? Justifique sua resposta.

4- Apesar de se tratar de um texto de memórias literárias narrado pelo povo castanhalense, porque conta um fato que ocorreu na cidade, no ano de 1972, fruto da memória de um morador antigo da cidade, em que o narrador preocupa-se mais em narrar os fatos, ora por meio das falas das personagens, ora em sua própria voz, algumas vezes recriando imagens por meio de uma linguagem mais elaborada, o texto *Dor num dia de 1972* apresenta elementos característicos do texto narrativo: Espaço (local onde os fatos ocorrem), tempo (constitui o desencadeamento dos fatos, podendo ser cronológico, dias, meses, anos ou psicológico, ligado às lembranças, aos sentimentos personagens), personagens (sãos os participantes da história), narrador (quem conta a história, podendo ou não ser personagem). Com base nessas informações responda as questões abaixo:

a- Os fatos narrados no texto ocorrem na proximidade da Estação que estava sendo demolida, além desse espaço, há a citação de outros pontos importantes na cidade. Quais são esses espaços que são citados no decorrer do relato? Qual é a importância deles no texto?

b- O tempo retratado no decorrer da narrativa pode ser caracterizado como cronológico ou psicológico? Por quê?

c- No texto, o narrador é também uma personagem da história, que conta os fatos em primeira pessoa, além dele quais os outros personagens que participam da história? Qual é a importância deles para o texto?

8 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS APÓS A INTERVENÇÃO

Trabalhamos em nossa proposta de intervenção, na turma de 8º ano, com três atividades com perguntas de leitura elaboradas a partir de textos de memórias literárias, selecionados da obra de Hugo Luiz Souza, que foram respondidas por escrito pelos alunos. Primeiramente, na Oficina I, realizaram a atividade, na Etapa 5, após receberem informações que ampliaram suas percepções sobre a leitura, por meio de reflexões realizadas nos diálogos sobre etimologia de algumas palavras, depoimento do autor sobre a composição de sua obra, na roda de conversa, dinâmicas que estimulam a memória. Nosso intuito foi de que os discentes, munidos de um conhecimento mais amplo, resolvessem, sob nossa mediação, as atividades que foram desenvolvidas nas quatro oficinas, envolvendo a leitura do texto escrito.

A primeira atividade de leitura foi produzida a partir do texto *Tributo aos Nordestinos – Retirantes em campos verdes*, já envolvendo questões com foco na interação autor-texto-leitor e nas etapas/níveis de leitura, de acordo com os princípios de (Menegassi, 2010; 1995), como também questões de contexto de produção, conteúdo temático, análise linguística, construção composicional embasadas nos estudos de Bakhtin (2016). Nessa atividade, demonstraram muita dificuldade para responder as questões de compreensão inferencial, interpretativa e de interpretação, sendo necessário que explicássemos de diferentes modos, citando exemplos das questões da diagnose e as informações das atividades anteriores.

As outras duas atividades de leitura foram resolvidas na Oficina IV, identificadas como Atividade I e II. A primeira foi produzida a partir do texto *Castanhal de muitos tempos* e a segunda a partir do texto *Dor num dia de 1972*. Em ambas, elaboramos questões com foco na interação autor-texto-leitor e etapas/níveis de leitura, embasadas nos princípios já citados, além de questões de análise linguística, contexto de produção, conteúdo temático e construção composicional.

Como nosso foco, nessa proposta de intervenção, é averiguar o nível de desenvolvimento leitor dos alunos, a partir de um trabalho com textos escritos de memórias literárias, elegemos como dados de nossa análise as respostas atribuídas pelos alunos às questões que foram elaboradas embasadas nos estudos a respeito da etapa/nível de leitura e de interação de Menegassi (1995; 2010) referentes ao terceiro bloco da Atividade II, da Oficina IV, porque nesta última atividade, os estudantes recorreram menos a nossa mediação.

Na Atividade I, da Oficina IV, os alunos já estavam munidos de mais conhecimento sobre as características do gênero, também já haviam resolvido questões com características parecidas na diagnose e na Oficina I. Entretanto, ainda solicitaram várias vezes nosso auxílio,

argumentando que não estavam entendendo alguns comandos para resolver cada questão, pedindo que explicássemos por bloco. Atendemos as solicitações dos discentes, sempre fazendo referência às atividades e informações anteriores, estudadas nas outras oficinas, e percebemos que isso ajudou a turma a concluí-las.

Na implementação da Atividade II, após a leitura e reflexões do texto *Dor num dia de 1972*, realizada com os estudantes, informamos que leríamos as questões por bloco, os alunos concordaram e à medida que fomos lendo e explicando os comandos, eles foram respondendo, recorriam ao texto, sem solicitar novas mediações, por isso consideramos que essa atividade demonstra melhor o desenvolvimento leitor dos sujeitos. Em nossas análises referentes às respostas-enunciados produzidas pelos estudantes, procuramos verificar as etapas/níveis, de acordo com Menegassi (2010; 1995), do desenvolvimento leitor destes, a partir da leitura do texto escrito, de acordo com Britto (2012), inserindo os estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin.

Para melhor apresentação de nossa análise, organizamos as perguntas produzidas na Atividade II e suas respectivas respostas, seguidas de nossas considerações, nas seguintes subseções: a) Questões de compreensão literal (Q1); b) Questões de compreensão inferencial (Q2, Q3, Q4); c) Questões de compreensão interpretativa (Q5, Q6); d) Questões de Interpretação (Q7, Q8).

8.1 QUESTÕES DE COMPREENSÃO

Em nossa proposta, embasadas em Menegassi (2010; 1995), procuramos organizar as perguntas de leitura, com foco na relação autor-texto-leitor. Para melhor desenvoltura de leitura dos discentes, seguimos uma ordenação, iniciamos por perguntas de compreensão (literal, inferencial e interpretativo) e concluímos com perguntas de interpretação, a fim de que pudessem compreender e interpretar as informações abordadas em cada texto.

8.1.1 Questões de nível literal

A Q1 tem o intuito de averiguar se os estudantes, durante a sua prática leitora, conseguem interagir com o texto, buscando informações literais explícitas, a fim de produzir suas respostas às perguntas que lhe são direcionadas.

Q1-Segundo o texto, o personagem Adalberto, narrador dos fatos, era a favor da demolição do patrimônio histórico da cidade de Castanhal, fato que causou surpresa em Leocádio. Quais os argumentos que foram utilizados por Adalberto para justificar seu posicionamento?

Para responder a essa pergunta, os alunos precisariam ler o texto e compreender as razões apresentadas pelo narrador-personagem Adalberto, o qual explica que é a favor da demolição, porque a Estação estava dando prejuízo para a cidade, servindo de abrigo para mendigos e viciados, além disso, sua permanência facilitava a negociação ilegal de passagens e de parte da lenha que deveria ser usada para locomoção do trem. Apesar dos argumentos estarem explícitos na superfície textual, a resposta não é uma resposta de cópia, como defende Menegassi (2010), pois o estudante precisa interagir com o texto, compreender a informação referente à pergunta presente no comando da questão, pensar e elaborar sua resposta, como nos demonstrou as respostas de Escobar e Ezaú para Q1.

Escobar: Os argumentos foram porque a estação a muitos tempos que a estação só da prejuízo para a nação a muito tempo que muitas passagens são vendida e revendidas sem serem caribadas.

Ezaú: O Adalberto foi a favor da demolição da estação do trem porque estava abrigando bebos e mendigos e as lenhas do trem uma parte estava sendo usada e outra estava vendendo ilegalmente.

Os dois estudantes iniciaram suas respostas partindo do tópico frasal, seguindo as orientações de atividades anteriores. Escobar começa falando que a Estação estava dando prejuízo para nação e as passagens eram vendidas sem fiscalização e de modo desonesto. Já Ezaú menciona que Adalberto é favorável à demolição da Estação, porque ela estava servindo de abrigo para bêbados e mendigos, destacando a ilegalidade na venda de parte da lenha que deveria ser utilizada para locomoção do trem. As duas respostas demonstraram que os discentes conseguiram realizar a interação com o texto, localizaram os argumentos do personagem e elaboraram suas respostas, apresentando domínio do nível literal de compreensão postulado por Menegassi (1995), ao responder adequadamente ao que foi solicitado no comando da questão.

Os doze sujeitos selecionados para essa análise, conseguiram responder adequadamente à Q1, a partir da compreensão do comando da questão, retornaram ao texto, localizaram a informação explícita, produziram suas respostas, com variações na forma de elaboração, pois, a maior parte dos alunos, a exemplo de Escobar e Ezaú, partiu do tópico frasal e citou os argumentos de Adalberto. Alguns, no entanto, responderam mencionando apenas os argumentos sem introduzir suas respostas a partir da pergunta do comando.

8.1.2 Questões de nível inferencial

Ao perceber, nos resultados da diagnose, que grande parte dos discentes demonstrou dificuldades na resolução de questões que requerem a compreensão dos implícitos, produzimos Q2, Q3, Q4. No decorrer de sua leitura, por meio da análise das respostas atribuídas pelos alunos a essas questões, temos como finalidade investigar se eles compreendem o texto, produzindo inferências e deduzindo informações implícitas, a partir de pistas textuais presentes no texto em estudo.

Q2-No diálogo inicial com Leocádio, seu Adalberto declarou que era a favor da demolição da Estação de trem, apresentando alguns argumentos, porém quando foi questionado por Guimarães se não iria até a Estação protestar, respondeu apenas que achava que não havia mais nada que pudessem fazer contra a derrubada daquele patrimônio tão importante para a história da cidade, pois o prefeito Almir Lima estava determinado a executar a demolição devido ao projeto que pretendia implantar na cidade. De acordo com a situação retratada no texto, quais as possíveis razões que o levaram a omitir seu posicionamento diante de Guimarães?

Q3-Segundo o contexto da narrativa, quais os diferentes sentimentos que levaram as pessoas a se deslocarem de suas residências e estabelecimentos de trabalho para ver a Estação ser demolida?

Q4-Ao ser questionado por Leocádio sobre qual seria o melhor prefeito de Castanhal, até aquela época, Rubal responde:

-Olha, Leocádio. Conheci todos os prefeitos e fui amigo de todos eles. Fui vereador em dois mandatos, período de 1962 a 1970 pelo PSD e ARENA, mas eu não quis seguir a vida política. Posso citar aqui alguns que conheci muito bem como Hernani Lameira, Pedro Coelho e Almir Lima.

Quais as razões podem ter levado o personagem Rubal a responder dessa maneira superficial sem apresentar claramente seu posicionando?

Essas questões elaboradas de acordo com nível inferencial de compreensão exigem que o aluno-leitor consiga compreender as informações explícitas, aprofundando sua interação com o texto, e perceba algumas evidências textuais deixadas pelo autor, que lhe permitam entender as informações que estão subentendidas, de acordo com os estudos de Menegassi (1995).

O aluno precisa compreender, primeiramente, qual era o posicionamento do personagem Guimarães e a reação dos demais quando o viram, a fim de responder a Q2. Os personagens Adalberto e Leocádio divergiam com relação à demolição da Estação e logo que enxergaram o Guimarães, Adalberto declarou que ele iria reclamar muito, deixando evidente que o homem já havia se manifestado contrário à extinção desse patrimônio, por isso, provavelmente, Adalberto preferiu não expor sua opinião para evitar conflitos com ele. Na sequência, apresentamos as respostas de José Dias e Helena:

José Dias: As possíveis razões que levaram a omitir seu posicionamento foi que ele conhecia já conhecia o posicionamento do Sr. Guimarães ele não queria entrar em conflito com o Sr. Guimarães.

Helena: Por que ele conhecia o Guimarães então ele preferiu ficar calado por que ele é muito polemico. Então ele não estava querendo discutir com ele por que ele era contra a demolição da estação de Castanhal.

As respostas desses alunos demonstram que eles conseguiram compreender os implícitos, a partir das informações explícitas no texto, como apontadas nos princípios de Menegassi (1995). Os estudantes entenderam que Guimarães, em outras ocasiões, deve ter se posicionado contrário à demolição da Estação de trem, por isso deduziram que Adalberto considerou melhor não exprimir sua opinião a respeito desse assunto para não provocar uma tensão entre eles. José Dias introduz sua resposta a partir do comando da questão e cita que o Adalberto, o qual identificou com o pronome pessoal “ele”, tinha conhecimento sobre a opinião de Guimarães e evitou um conflito. Helena demonstrou que conseguiu produzir várias inferências, pois além de falar sobre o conhecimento a respeito da opinião de Guimarães e do desejo de Adalberto evitar discussões, ainda apontou outro motivo, a característica de Guimarães ser polêmico.

Além desses exemplos de respostas consideradas adequadas à Q2, é relevante apresentar alguns exemplos de respostas inadequadas:

Glória: Adalberto tinha um papel importante na cidade de Castanhal e não quis entrar em conflito com Guimarães que era a favor da demolição.

Pedro Santiago: E por que ele conhecia o Adalberto e não queria discutir então Ele não falou nada sobre a demolição.

Ao analisar as respostas para Q2 dos sujeitos selecionados, averiguamos que dez conseguiram resolvê-la adequadamente, realizando as inferências a partir das falas e atitudes das personagens e dois se equivocaram, no caso Glória e Pedro Santiago. Isso ocorreu, provavelmente, porque não leram com atenção o texto e o comando da questão, a fim de identificar as ações praticadas pelos personagens, os dois atribuíram características, posicionamentos e atitudes de Guimarães a Adalberto, por esse motivo suas respostas ficaram confusas e não contemplaram ao que foi solicitado no comando da questão. Isso evidencia a necessidade de orientações aos discentes para que tenham mais atenção durante suas práticas de leitura, apontando para possíveis equívocos que uma leitura desatenta pode causar para compreensão das informações e fatos de um determinado texto.

Com o intuito de responder adequadamente à Q3, os estudantes precisariam ler o texto e observar as reações das personagens e da própria população diante da chegada dos trabalhadores e das máquinas para cumprir a determinação do então prefeito Almir Lima. A partir dessa análise, inferir que alguns foram por curiosidade, outros por revolta, objetivando realizar um protesto junto com os demais, outros ainda para registrar o triste acontecimento. As respostas de Capitu e Escobar podem ser exemplos de respostas-enunciados que contemplaram ao que foi solicitado no comando dessa questão.

Capitu: O protesto da derrubação, a curiosidade, fotografar um fato histórico que aconteceu.

Escobar: Os diferentes sentimentos foram a revolta ou também sentimentos de passar o tempo e eles não ver mais a estação e também a curiosidade.

Esses alunos mencionaram os sentimentos de revolta, curiosidade e o desejo de registrar o fato que estava acontecendo como motivações para que as pessoas se deslocassem até o local onde estava ocorrendo a demolição da Estação. Ambos conseguiram compreender as motivações, analisando as atitudes, as falas das personagens. A análise nos mostrou que todos os informantes do grupo de amostragem contemplaram o que foi solicitado nesta questão, pois conseguiram apreender os diferentes sentimentos emitidos por meio das ações das personagens. Essa percepção demonstra que os alunos conseguiram interagir com os personagens do texto, apreendendo o caráter dialógico presente nas relações humanas.

Os estudantes compreenderam os discursos dos personagens, estabeleceram diálogos com eles e expressaram suas concepções, avançando para o que Bakhtin (2016) denominou de terceiro mundo de contatos. Nesse mundo, os alunos, além de dialogarem com os moradores antigos, conseguiram manter relações ativas, uma vez que inferiram seus sentimentos e opiniões diante da situação que estavam vivendo, para em seguida emitirem suas conclusões adequadamente, a partir das informações explícitas.

Já na resposta para Q4, os discentes deveriam ler o diálogo entre os personagens e atentar para as informações que estes fornecem de si mesmo. Rubal informa que conhece todos os prefeitos e foi vereador por dois mandatos, explicando que abandonou a carreira política, porém, pelo modo como responde, apenas citando os nomes dos prefeitos, o aluno deve inferir que ele não declara sua opinião, a fim de não se comprometer e manter a amizade dessas pessoas influentes na cidade. Essas percepções exigem do estudante o conhecimento sobre hábitos e atitudes das pessoas, que fazem parte da cultura de cada comunidade, quando se trata de interesses pessoais, especialmente no meio político, citado nos estudos de Britto (2012) quando fala das atividades culturais que influenciam o entendimento das pessoas no

momento em que estão lendo um texto escrito. As respostas de Glória e Bentinho para essa questão nos mostraram que conseguiram apreender as razões de Rubal em omitir sua opinião:

Glória: Ele não quis se posicionar por interesses políticos pois os nomes citados eram pessoas influente na cidade.

Bentinho: talvez porque ele não quis se prometer, e também para manter boas relações com os políticos que o favoreciam.

Os estudantes Glória e Bentinho demonstraram compreensão das informações fornecidas pelo personagem Rubal sobre sua carreira política que havia encerrado, mas sua atitude de não deixar clara a sua opinião, evidenciou seu desejo de manter a amizade de cada um dessas pessoas influentes. Bentinho, no entanto, vai além mencionando que o personagem, de algum modo, era favorecido por esses políticos. Alguns alunos tangenciaram sua resposta para Q4:

Flora: talvez ele não se manifesta para não se comprometer manter boas relações com o povos.

Pedro Santiago: Talvez ele não quis manifesta sua opinião por motivos pessoais.

Flora e Pedro Santiago expuseram seus argumentos de modo vago, demonstrando uma compreensão parcial das pistas deixadas pelo narrador ao relatar as ações das personagens. Essas compreensões parciais mostram a necessidade de mediações que auxiliem os alunos a apreender os implícitos das informações contidas nos textos. Flora comenta apenas que o interesse de Rubal era manter bons relacionamentos com os povos, não citando os políticos influentes da época que este conhecia. Pedro Santiago menciona que, talvez, o personagem não emitisse sua opinião por motivos pessoais, não explicando quais seriam esses motivos nem a qual assunto se refere. Os demais sujeitos mencionaram os nomes dos políticos e acrescentaram que era desejo da personagem manter boas relações com pessoas de destaque social da época, atendendo ao questionamento feito no comando da questão.

A partir dos resultados das análises das respostas dos alunos selecionados, consideramos que a maior parte conseguiu interagir mais profundamente com o texto, compreendendo, a partir das informações textuais, os implícitos deixados pelo narrador, dominando o nível inferencial de compreensão (MENEGASSI, 1995). No caso do texto de memórias literárias utilizado, nessa atividade, essas pistas foram evidenciadas por meio das falas, ações, informações sobre as personagens.

8.1.3 Questões de nível interpretativo

Elaboramos Q5 e Q6 com a finalidade de avaliar se os alunos compreendem os enunciados, relacionando a temática abordada no texto com seus conhecimentos prévios a respeito dela.

Q5-Observe a fala de Guimarães, no 11º parágrafo, em relação às atitudes dos políticos que determinaram a demolição da Estação, declarando que “é uma pena eles não entenderem que uma cidade sem história é um povo sem memória”. O personagem demonstra o temor que ele tinha de não restarem futuramente patrimônios históricos em nossa cidade. Cite os patrimônios históricos existentes hoje em Castanhal e comente se o temor de seu Guimarães se cumpriu.

Q6-No texto, o personagem, Amílcar, resolve manifestar sua indignação fotografando a demolição da Estação de trem de Castanhal, já o personagem Guimarães uniu-se ao povo para protestar. Cite formas de manifestações atuais e diga em quais aspectos podem se diferenciar das manifestações da época das realizadas por ocasião do fato narrado no texto.

As questões elaboradas no nível interpretativo de compreensão, embasado nos princípios de Menegassi (1995), possibilitam que o leitor amplie sua leitura. Para tanto, deve tomar o texto como referencial, associando-o aos seus conhecimentos já adquiridos sobre o tema, a fim de produzir respostas que emitam sua opinião sobre a temática abordada.

É pertinente que as perguntas elaboradas no nível interpretativo sejam apresentadas aos discentes, após perguntas dos níveis literal e inferencial de compreensão. Isso proporciona aos estudantes, após interagir com o texto e produzir inferências, a elaboração de respostas pessoais, que partam da temática, associadas aos conhecimentos adquiridos anteriormente em suas diferentes práticas sociais, incluindo as escolares.

Com relação à resposta à Q5, os alunos poderiam citar alguns dos poucos patrimônios históricos existentes na cidade de Castanhal, desde o período de formação, como o prédio da prefeitura, a Praça da Matriz, o Prédio da Escola Estadual Cônego Leitão, o Mercado Municipal. Após esses exemplos, emitam sua opinião a respeito do cumprimento do temor do personagem Guimarães de que o então prefeito Almir Lima demolisse todos os patrimônios históricos da cidade, como ocorreu com a Estação Ferroviária. Os discentes deveriam perceber que esse temor se cumpriu em parte, pois alguns desses patrimônios foram demolidos, como Cliper, a própria Estação, mas ainda existem alguns herdados daquela época.

Com o objetivo de tecermos considerações sobre as respostas dos alunos à Q5, apresentamos exemplos das produzidas por Glória, Pedro Santiago e Lívia.

*Glória: tem alguns que ainda estão presente em Castanhal até hoje, como a maria fumaça empalhada na praça do estrela, se cumpriu sim, porque não tem muitas coisas de antigamente.
 Pedro Santiago: Prefeitura, a Replica da Estação, Maria Fumaça, o temo si compril em pates...
 Livia: O Conego Leitão, A Praça da Matriz, O trêm, A Prefeitura, São Francisco, o Mercado Municipal, A maior parte do temor dele foi cumprido sim, menor parte.*

A resposta de Glória atente apenas ao primeiro item da questão, porque após citar a Maria Fumaça, utilizando a expressão “empalhada” para se referir ao fato de o trem ficar parado em exposição na Praça do Estrela, a aluna afirma que o receio mencionado no comando da questão se cumpriu, justificando que atualmente não existem muitos monumentos construídos nos tempos antigos. Pedro Santiago e Livia iniciam suas respostas citando alguns patrimônios históricos, como o prédio da prefeitura, a Réplica da Estação, a própria Maria Fumaça, o Mercado Municipal, o prédio da Escola Cônego Leitão, a Praça da Matriz, para em seguida explicar que a previsão de Guimarães se cumpriu em parte. Por meio de suas resoluções, esses alunos conseguiram emitir respostas pessoais, a partir da compreensão das informações do texto em conjunto com seus próprios conhecimentos, dominando o nível considerado por Menegassi (1995) mais avançado de compreensão, pois o leitor começa a abandonar o texto e migra para a etapa de interpretação.

Na análise das respostas atribuídas à Q5, dos doze alunos, constatamos que sete conseguiram atender os itens solicitados na questão, citaram alguns monumentos existentes desde a época da formação da cidade e concluíram que a presença destes, comprova que o temor do personagem Guimarães não se cumpriu totalmente. Cinco estudantes contemplaram apenas ao primeiro item, mencionando os monumentos. Com relação ao segundo item ou responderam que o receio de Guimarães se cumpriu totalmente ou limitaram-se ao primeiro item, deixando a segunda parte da questão sem resposta.

Esses resultados explicitam que a maior parte dos discentes consegue compreender a temática do texto, recorrendo aos conhecimentos que já possuem sobre ela e formular uma resposta própria. Mesmo os estudantes que responderam somente uma parte da questão, demonstraram que associaram a temática abordada com seus próprios conhecimentos, precisando de orientações para que entendam o porquê do cumprimento em parte da previsão feita pelo personagem.

Para responder a Q6, os estudantes precisariam citar as formas de manifestações antigas e atuais e diferenciá-las, fazendo referência à presença da tecnologia virtual contemporânea que não existia na época na qual ocorreu, por exemplo, a demolição da Estação de Castanhal. Com intuito de refletir a respeito da percepção dos alunos explicitamos as respostas de Ezaú e Bentinho a essa questão:

Ezaú: Por que antes eles só se manifestaram na base dos gritos e atualmente para hoje eles usam o meio da internet e tecnologia virtual.

Bentinho: hoje em dia podemos utilizar: cartazes, greves, paralização, e também através das redes sociais; ela se diferencia porque hoje em dia temos a tecnologia que nos ajuda muito.

Ambos mencionam a tecnologia virtual como principal diferencial dos meios de protesto atual em relação aos utilizados no passado retratado no texto. Apesar da coincidência na menção à tecnologia, Ezaú apresenta uma resposta que parte do contexto abordado na narrativa e cita, utilizando o pronome pessoal “eles”, referindo-se as pessoas que compõem a sociedade atual, não se incluindo. A resposta de Bentinho enumera instrumentos que podem ser utilizados como formas de protesto, alguns presentes nos dois contextos, e as redes sociais apenas nos tempos contemporâneos.

Os resultados da avaliação das respostas que os doze alunos atribuíram à Q6 nos mostrou que todos conseguiram compreender que, naquela época, não havia a tecnologia atual, principalmente, a virtual. Mesmo precisando melhorar a organização das ideias, os estudantes citaram alguns meios possíveis de as pessoas manifestarem seus posicionamentos, destacando que a principal diferença entre os dois contextos é a tecnologia atual, bem presente na vida dos alunos, fato que auxiliou na facilidade em resolver essa questão.

Por meio desses resultados, verificamos que os estudantes apreenderam a temática discutida no texto e a associaram aos seus conhecimentos sobre as diferentes formas de manifestação, havendo ênfase no papel da tecnologia digital, que facilita para as pessoas emitirem diferentes opiniões a respeito das diversas situações que vivenciam. Apesar das dificuldades relacionadas a aspectos formais e organização de ideias, na escrita dos textos de suas respostas, os sujeitos avançaram em sua compreensão leitora, alcançando o nível interpretativo, postulado por Menegassi (1995). Esse domínio permite aos discentes a migração para a etapa de interpretação, que requer posicionamento crítico dos leitores.

8.2 QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO

A terceira etapa do processo de leitura, segundo Menegassi (1995), é a interpretação na qual o aluno/leitor utiliza sua competência crítico-reflexiva para construção dos sentidos do texto, consistindo no encontro entre as informações contidas neste com os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida em diferentes esferas sociais.

O propósito de elaboração de Q7 e Q8 é avaliar se os estudantes interpretam o enunciado, realizando a articulação de suas experiências com a temática em discussão no texto. A partir dessa articulação, realize reflexões e posicione-se com relação ao tema discutido, de modo crítico, a fim de emitir um juízo de valor.

Q7-No texto, os personagens Adalberto e Leocádio são a favor da demolição da Estação por considerarem necessária para que o progresso pudesse chegar na cidade, porém Guimarães e Amilcar defendiam que os patrimônios históricos, como a Estação, eram importantes para preservação da memória da formação da cidade, por isso não constituíam um empecilho para implantação de projetos que beneficiassem o progresso de Castanhal. Qual é o seu posicionamento em relação a esses dois pontos de vistas apresentados no texto? Justifique sua resposta.

Q8-De acordo com o texto, Amilcar, indignado com o questionamento de Rubal, que lhe perguntou se não percebia que a Estação estava velha e sem uso adequado e que o prefeito Almir Lima tinha planos de atrair investimentos para a cidade, respondeu:

[...] Acho que devíamos, nós que estamos esclarecidos das coisas que estão acontecendo aqui em Castanhal, arregaçar as mangas e impedir tamanha crueldade com a nossa história, para que aqueles que ainda vão nascer aqui possam ver essa construção que é parte do povo castanhalense, assim como o povo castanhalense que lá dentro fez história, também é parte dela [...]

Em sua opinião, o que as pessoas com mais conhecimento sobre os fatos que podem prejudicar a população podem fazer contra as decisões autoritárias de seus governantes?

A resposta esperada para Q7 era que os alunos se posicionassem com relação a um dos pontos de vistas sobre a demolição da Estação Ferroviária e justificasse sua resposta. As respostas de Flora e Bentinho para essa questão são exemplos dos posicionamentos assumidos pelos alunos.

Flora: eu era contra porque ele poderia ter feito um muzeu para as nova geração podese visita para ver como era no passado.

Bentinho: Eu estou com Adalber e leocadio, porque se não demolicem a estação a cidade de Castanhal não seria o que é hoje por que o progresso não iria chegar, e ficaríamos para trás.

Flora se declara contra a demolição, expressando seu desejo de ter um museu na cidade que ela e os demais cidadãos pertencentes às novas gerações pudessem visitar e ter acesso a informações de como Castanhal era no passado. Bentinho, no entanto, informa que apoia os argumentos de Adalberto e de Leocádio, os quais eram favoráveis a demolição da Estação de trem de nossa cidade, explicando que se esse patrimônio histórico não tivesse sido extinto, Castanhal não teria como progredir.

Na avaliação das respostas fornecidas pelos doze estudantes para Q7, os resultados nos mostraram que eles se posicionaram criticamente. Sete alunos declararam que seriam a favor da demolição da Estação, justificando que se não fosse extinta impediria que a cidade se

desenvolvesse e cinco disseram que seriam contra, porque gostariam de ter um museu na cidade, que servisse como um memorial, apresentando parte da história de Castanhal.

Com suas respostas, os estudantes conseguiram emitir juízo de valor, mediante os valores expressos pelos personagens diante da demolição de um patrimônio histórico da cidade, associando-as as informações fornecidas nas atividades prévias, como na roda de conversa, na qual o autor castanhalense relatou que até entre os estudiosos e historiadores há divergência sobre esse assunto, uma vez que a Ferrovia se localizava bem no meio a Av. Barão do Rio Branco. Essas diferentes ideologias expressas no texto e nas respostas dos discentes podem ser relacionadas com a concepção de Bakhtin/Volochinov (2009), que defendem que os enunciados são sempre ideológicos, porque apresentam dimensões avaliativas, contendo expressões de posicionamentos sociais valorativos. Os alunos avaliaram a situação e se posicionaram diante da situação e das diferentes opiniões dos moradores antigos de Castanhal.

Em nossa avaliação, a conservação de patrimônios históricos não constituem empecilhos para que projetos que proporcionem o desenvolvimento para as cidades sejam implantados. Na verdade, ocorre a falta de compromisso do governo em investir na cultura e, por isso, por trás de um discurso demagogo optam por demolir patrimônios que poderiam valorizar a memória e a história da cidade.

Para responder Q8, os alunos deveriam partir da compreensão de que Amilcar considerava autoritária a decisão do prefeito Almir Lima de demolir a Estação para depois recorrer a seus próprios conhecimentos sobre ações atuais que podem prejudicar a população, citando alguns meios que as pessoas mais informadas podem utilizar para combater as injustiças. Além disso, precisariam perceber que Amilcar criticou sutilmente os discursos das personagens Adalberto e Leocádio, que apoiavam o prefeito, quando declarou que pessoas esclarecidas deveriam denunciar essa violência contra a história da cidade. Transcrevemos as respostas de Helena e Lívia para exemplificar as ideias sugeridas pelos discentes.

Helena: Na minha opinião elas podem denunciar nas redes sócias, no jornal e até mesmo na rádio.

Lívia: Ela pode Entrar na justiça, Ela pode ir na EmprenSa, Na Rádio e Muita outras coisas.

Helena falou que as pessoas mais informadas (elas) podem fazer denúncias nas redes sociais, nos jornais e na rádio. Lívia também faz referência a esses meios, mas inicia suas reflexões, apontando para a possibilidade de as pessoas entrarem com recursos na justiça contra decisões prejudiciais à população. Isso exigiu dessas alunas que refletissem sobre os

meios que podem ser utilizadas para esclarecer e mobilizar a população, dialogando com que Britto (2012) explica sobre as ações intelectivas que utilizamos quando lemos o texto escrito, quando declara que “a especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual” (BRITTO, 2012, p. 29).

As respostas dos doze informantes apresentaram, em comum, as sugestões de denunciar nas redes sociais, como postagens no Facebook, também a denúncia nos meios de comunicação como jornais, rádios. Alguns alunos acrescentaram a essas sugestões a realização de reuniões para esclarecer e mobilizar a população, outros mencionaram os protestos que a população pode realizar na rua.

Os alunos demonstram, por meio de suas respostas a essas questões, a necessidade de um trabalho que os estimulem a desenvolver a argumentação em suas produções, pois já conseguem emitir opiniões sobre a temática abordada no texto e relacioná-las aos seus conhecimentos que adquiriram ao longo de suas experiências, mas necessitam refinar suas respostas, organizando suas ideias.

Ademais, precisam utilizar adequadamente os conectivos, pronomes e outros elementos, que auxiliam na coesão e coerência dos textos escritos, como também aguçar a criticidade durante a leitura, a fim de compreender o que não foi dito por meio de palavras, ou falado de forma sutil, irônica, metafórica, para melhor emitirem suas considerações sobre o tema solicitado. Isso também confirma que “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 129), pois os discentes conseguiram responder a Q8, interagindo com o contexto no qual os fatos ocorreram e com o meio onde vivem.

8.3 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DADOS DA DIAGNOSE E A ATIVIDADE FINAL DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta subseção, apresentamos uma análise comparativa entre os resultados obtidos, inicialmente, na Atividade diagnóstica, que implementamos na turma de 7º/1º, em 2017, com os resultados da atividade final de nossa proposta de intervenção. Essa atividade final foi realizada, como já explicitado, com grande parte dos alunos, que compunham a turma com qual realizamos a diagnose, que estavam cursando o 8º/1º, em 2018.

Consideramos que os resultados finais são frutos do conjunto de ações e atividades realizadas no decorrer de todo o nosso Projeto de Leitura. Isso inclui a observação dos

sujeitos, os diálogos com outros professores da turma e com os estudantes, as atividades prévias, as leituras de textos do gênero memórias literárias individuais e compartilhadas, a contagem e recontagem de história, a partir de textos desse gênero. Além das atividades com perguntas de leitura, resolvidas na Oficina I e a Atividade I da Oficina IV.

A partir da análise das respostas-enunciados dos alunos na atividade diagnóstica e na atividade final de nosso projeto, alcançamos o objetivo que propusemos em nossa intervenção de realizar comparação antes e depois da implementação de nossas atividades, que apresentamos nesta subseção. Para melhor avaliar os resultados obtidos, explicitamos a sistematização dos resultados dos doze sujeitos selecionados. Houve variação entre o número de questões na atividade inicial e final, por isso, no Quadro 8, os dados são apresentados em percentuais.

Quadro 8 – Comparação entre os resultados da diagnose e atividade final - respostas 12 alunos selecionados

Tipo de questão	Atividade diagnóstica		Atividade final	
	Questão	% de Respostas adequadas	Questão	% de Respostas adequadas
Compreensão literal	Q3	66%	Q1	100%
	Q4	50%	-	-
Compreensão inferencial	Q5	66%	Q2	100%
	Q6	58%	Q3	83%
	-	-	Q4	75%
Compreensão interpretativa	Q7	33%	Q5	58%
	Q8	58%	Q6	75%
Interpretação	Q9	33%	Q7	100%
	Q10	33%	Q8	83%
	% Total	40%	%Total	73%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na comparação dos resultados obtidos na análise das respostas-enunciados do grupo de alunos nas duas atividades, é perceptível o aumento no nível de desenvolvimento leitor desses estudantes, comprovando que a implementação da proposta de intervenção os auxiliou em suas práticas de leitura. Essa evolução já foi demonstrada na avaliação das respostas dos informantes, nas subseções anteriores.

Nas respostas às questões de compreensão no nível literal na atividade final, a maior parte dos alunos demonstrou que interagiu com o texto escrito. Essa interação evidenciou que, além de decifrar o código, compreendeu as informações explícitas em sua superfície e elaborou suas respostas adequadamente, fato comprovado pelos percentuais obtidos em relação à diagnose contidos no Quadro 8.

Grande parte dos alunos selecionados respondeu sem dificuldades à Q3 e Q4, na diagnose, apresentando melhoria na resolução desse tipo de questão na atividade de

intervenção, na qual todos os sujeitos resolveram Q1. Isso demonstra que esses estudantes possuem domínio na compreensão de informações explícitas no texto.

Nessa interação, os alunos não apenas decodificaram, mas conseguiram compreender os enunciados das questões e as informações presentes na superfície textual, a fim de produzir suas respostas. Inferimos que, essa diferença entre o número de respostas adequadas nas duas atividades, ocorreu devido às orientações fornecidas por nós durante o desenvolvimento das atividades de leitura, nas quais orientamos que os estudantes lessem com atenção o comando das questões, verificando se continha mais de um questionamento e qual a informação que estava sendo solicitada em cada pergunta, a fim de localizarem no texto e produzirem suas respostas.

Com relação às respostas atribuídas às questões de compreensão inferencial Q5 e Q6, na atividade inicial, mais da metade da turma contemplou o que foi solicitado no comando de cada questão. Na atividade final, quase todos os discentes demonstraram mais desenvoltura na resolução de Q2, Q3 e Q4, que exigem a leitura das entrelinhas do texto. Os percentuais referentes às respostas adequadas às questões de nível inferencial nos mostraram que os estudantes conseguiram aprofundar sua interação com o texto, identificaram as pistas textuais, produziram inferências e relacionaram as informações explícitas e implícitas aos seus conhecimentos anteriores. Consideramos que esse resultado pode ser consequência da resolução de atividades anteriores, nas quais incentivamos os alunos a prestar atenção na temática do texto, nas pistas presentes em sua superfície, recorrer ao que já conhecem sobre o tema abordado e, assim, compreender o que não estava escrito, mas que poderia ser compreendido pelo leitor.

Podemos compreender que o percentual de alunos que apresentou inadequações em suas respostas decorreu-se, provavelmente, por não terem lido com atenção às falas das personagens, atentando-se para suas reações mediante a demolição da Estação de trem, a fim de inferir suas motivações para se deslocar até ao local no qual estava ocorrendo os fatos, solicitadas em Q3. Deduzimos que, na Q4, os discentes responderam de modo vago, porque não entenderam que a personagem Rubal não queria desagradar os políticos locais, pois, apesar de declarar não exercer cargo político, conhecia as figuras públicas e gostaria de manter prestígio com elas, por isso preferiu omitir sua opinião sobre qual seria o melhor prefeito de Castanhal até aquela época. Esses resultados demonstram que devemos implementar mais atividades que requeiram leituras das entrelinhas do texto, destacando a importância da atenção na leitura do enunciado.

Na resolução de Q7 e Q8 de compreensão interpretativa, na atividade diagnóstica, os estudantes tiveram dificuldades para respondê-las, talvez, porque não conseguiram compreender a temática e, a partir dela recorrer aos seus conhecimentos e formular suas respostas a cerca das formas de diversão do passado e do presente e as diferentes formas de violências que podem atingir as pessoas na atualidade. Por isso, apresentaram poucas respostas-enunciados adequadas. Na atividade final, o grupo de amostragem demonstrou um avanço na elaboração de suas respostas para Q5 e Q6, de nível interpretativo. As respostas evidenciam que grande parte dos discentes conseguiu compreender o enunciado que leu, pois articulou a temática abordada no texto, no caso os patrimônios históricos de Castanhal, e as formas de manifestação antigas e atuais, aos seus conhecimentos sobre ela, realizou interpretações próprias, apresentando respostas pessoais. Isso pode ser consequência do estímulo que receberam no decorrer das oficinas para que expressarem suas opiniões sobre a temática do texto que estavam lendo.

Ressaltamos que as respostas consideradas inadequadas para Q5 atenderam apenas o item relacionado aos patrimônios históricos existentes desde a época da formação da cidade, pois os alunos não se posicionaram em relação ao cumprimento do receio de Guimarães de o prefeito da época demolir todos os patrimônios da cidade. Essas respostas contemplando um item da questão pode ser fruto da falta de atenção dos discentes no momento da leitura do comando da questão ou a pressa de concluir logo a atividade. Nas respostas que foram consideradas inadequadas para Q6, os alunos citaram a tecnologia virtual presente atualmente, porém não a relacionaram com as existentes no passado e como elas contribuem para as manifestações populares. As respostas enfatizando mais as tecnologias atuais podem ser consequência da falta de conhecimento sobre as tecnologias existentes na época na qual ocorreram os fatos.

Ao analisarmos as respostas-enunciados para as questões de interpretação, Q9 e Q10, da atividade inicial, os resultados nos mostraram que a maior parte dos estudantes não conseguiu resolvê-las, porque não emitiu opiniões sobre os respectivos questionamentos de cada questão, de que somente palavras são suficientes para ajudar pessoas em dificuldades e a importância de se obter conhecimento sobre aspectos socioculturais do lugar onde vivem. Na atividade final, as respostas-enunciados dos alunos, para as questões de interpretação, Q7 e Q8, demonstraram avanço dos discentes, uma vez que expressaram suas opiniões sobre o ponto de vista das personagens sobre a demolição da Ferrovia e os possíveis meios que pessoas esclarecidas podem ajudar a população, denunciando algo que pode prejudicá-la.

Com base nesses resultados, averiguamos que os estudantes conseguem relacionar as suas experiências de vida com a temática discutida no texto que estão lendo, realizam reflexões sobre ela, para emitirem suas opiniões de forma crítica. Esse resultado pode ser considerado como consequência das constantes atividades de leitura, realizadas nas oficinas, das quais os alunos participaram e foram instigados a emitirem opiniões e posicionamentos críticos sobre o tema em discussão.

Também consideramos, em nossa avaliação, as contribuições dos alunos no decorrer das atividades de leitura dos textos e dos depoimentos espontâneos emitidos por eles ao longo das oficinas, especialmente no final da Oficina IV, na qual relataram que estavam compreendendo melhor os textos, comandos de questões das outras disciplinas e surtindo efeitos em suas autoestimas e relacionamentos familiares. Isso nos permitiu concluir que nosso trabalho foi além do ambiente escolar e os conhecimentos que os estudantes adquiriram podem auxiliá-los nas atividades de leitura em diferentes esferas. Comprovamos também que as etapas/níveis, com base nos estudos de Menegassi (1995), não ocorrem separadamente, os discentes utilizam o reconhecimento do código em todas as suas leituras, precisam compreender primeiro as informações explícitas, para, a partir delas, realizar inferências, associar com seus saberes, produzir suas respostas e expor suas opiniões.

Além disso, os dados nos mostraram uma oscilação entre as respostas que contemplavam as questões formuladas para diferentes etapas/níveis. Em algumas atividades, ora os discentes, em uma questão de compreensão interpretativa, apresentavam facilidade na resolução, ora não conseguiam partir das informações explícitas, na qual precisam identificar as pistas textuais, compreendendo os implícitos e articular com seus conhecimentos prévios.

Por exemplo, quando se deparavam com questões da etapa de interpretação, partiam das informações contidas na superfície textual, produziam inferência, recorrendo aos seus conhecimentos anteriores e conseguiam responder, posicionando-se, sem dificuldades. Intrigados, refletimos e deduzimos que depende do modo como o comando da questão está elaborado, no qual alguns termos podem ser desconhecidos ou permitir interpretações diferenciadas, como ocorreu, por exemplo, na atividade final, com as questões Q5 e Q6 de nível interpretativo, nas quais os alunos tiveram mais dificuldades na resolução do que nas questões Q7 e Q8 da etapa de interpretação, confirmadas pelos respectivos resultados.

Mediante os resultados da análise qualitativa das respostas-enunciados, fornecidas pelos alunos da turma e do grupo de amostragem, confirmamos a hipótese de que a implementação de um trabalho com a leitura, sob o viés dialógico, possibilita aos estudantes do ensino fundamental o desenvolvimento de sua compreensão leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de compreensão leitora dos alunos da educação básica pode ser consequência de diversos fatores, dentre os quais mencionamos em nosso trabalho a concepção de leitura que influencia o ensino e aprendizagem de leitura nas aulas de língua portuguesa. Britto (2012) aponta que outro fato que também pode influenciar, no desenvolvimento leitor dos estudantes, é a falta de percepção, por parte do professor, das especificidades da leitura do texto escrito em relação às demais. Essa distinção refere-se à decifração do código utilizado para sua produção e conhecimentos do modo de cultura da sociedade na qual o leitor está inserido, incluindo as atividades intelectivas de condensação, reflexão, exame de si mesmo e das coisas com as quais interage, usadas para retomar as informações, a fim de compreendê-las.

Durante o período de pesquisa, observamos que muitos materiais didáticos utilizados pelos professores nas aulas de leitura, ainda enfocam a concepção de leitura no texto, no autor e no leitor, poucas atividades foram elaboradas com foco na interação autor-texto-leitor. Isso dificulta que os alunos avancem em sua compreensão de leitura, explicando o fato de a maior parte dos estudantes do Ensino Fundamental dominar o nível literal de leitura. Até as propostas nomeadas como atividades de interpretação, na verdade, estimulavam os discentes a emitir suas opiniões, sem muita preocupação de recorrerem à temática abordada nos textos utilizados nas discussões.

Essa percepção passou a nos incomodar e nos fez refletir a respeito de nossa prática como docente, procurando aprofundar nossos conhecimentos sobre leitura, suas diferentes concepções e possibilidades de ensino e aprendizagem. Entre essas teorias, focamos nossos estudos nos princípios de Menegassi (2010; 1995), Britto (2012), pois consideramos que nos ajudaram a elaborar um projeto que estimulou um avanço na compreensão e interpretação dos estudantes, que participaram de nosso projeto, durante a leitura de textos escritos. Com relação aos pressupostos do Círculo de Bakhtin referentes ao dialogismo e a interação, percebemos que nossas atividades com textos de memórias literárias auxiliaram os alunos a interagir com os textos, com os contextos de produção e com os colegas de turma.

O fato de desenvolvermos a pesquisa e implementarmos em nossa própria turma, na escola onde trabalhamos há sete anos, ajudou-nos a perceber um avanço em nossa prática docente e no desenvolvimento leitor dos discentes, por meio da implementação do Projeto de Leitura, embasados nos pressupostos teóricos já postos e com uma orientação adequada. Esse avanço foi perceptível não apenas na turma de 8º ano, mas também nas demais turmas de

Ensino Fundamental e Médio, nas quais atuamos como professora, porque procuramos inserir os mesmos aportes teóricos na elaboração de nossas atividades ou complementando atividades presentes no livro didático ou em algumas atividades que já tínhamos elaborado.

Salientamos também que as interações com nossos professores-formadores e com os colegas de curso nos auxiliaram em nossas reflexões sobre nossa prática, proporcionando discussões, trocas de experiências, aprendizagens e exemplos de possíveis meios de trabalho com leitura, escrita, produção textual, envolvendo o texto literário, questões discursivas e gramaticais. Essas propostas discutidas são condizentes com a realidade das escolas públicas paraenses, por isso podem ser implementadas, com adaptações, em nossas aulas de língua portuguesa, em turmas do Ensino Fundamental.

No decorrer do desenvolvimento de nossa investigação, procuramos associar a reflexão constante sobre nossa prática com a teoria em estudo sobre leitura, linguagem, gênero discursivo, com as quais buscamos aprimorar nossos conhecimentos nossa metodologia de trabalho. Após observações da turma e reflexões durante os nossos estudos, desenvolvemos nossa proposta de intervenção, pautados na metodologia de Lopes-Rossi (2008), como já explicitado, partimos do questionamento *Como possibilitar o desenvolvimento do conhecimento de leitura dos alunos do 8º ano relacionado à compreensão de informações explícitas e implícitas, utilizando textos de memórias literárias?* e da hipótese de que a implementação de um trabalho com a leitura, sob o viés dialógico, possibilita aos estudantes do ensino fundamental o desenvolvimento de sua compreensão leitora.

A partir dessa problemática e dessa hipótese, elaboramos nossas atividades com textos de memórias literárias contadas pelo povo castanhalense do autor Hugo Souza, a fim de contribuir para o desenvolvimento de leitura dos alunos do 8º ano. Para tanto, definimos como objetivo geral examinar as possibilidades e as consequências do trabalho com o gênero memórias literárias na formação leitora dos estudantes. Com intento de nortear nossa pesquisa, estabelecemos como objetivos específicos: a) Implementar uma proposta de intervenção de caráter experimental com textos de memórias literárias, contendo histórias do povo castanhalense; b) verificar a eficácia (ou não) das atividades elaboradas no interior do projeto pedagógico de leitura com textos de memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal, a partir da análise do desenvolvimento do conhecimento leitor dos discentes.

O primeiro objetivo de nossa pesquisa foi contemplado no primeiro semestre de 2018, como exposto na subseção 5.2, durante a implementação de nossa pesquisa de intervenção na

turma de 8º ano, com a qual realizamos nosso trabalho. Alcançamos o segundo objetivo, no decorrer da realização das oficinas de nossa proposta, pois conseguimos averiguar que nossas atividades contribuíram para o desenvolvimento leitor dos alunos.

Isso ficou evidente no fato de os estudantes conseguirem, além de identificar as informações na superfície textual, partir dessas informações e identificar as pistas textuais, produzir inferências, compreendendo os implícitos, associando aos conhecimentos que já possuíam sobre a temática abordada no texto em discussão e, aos poucos, emitir opiniões e posicionamentos sobre o tema em estudo.

Para melhor direcionamento de nosso trabalho de pesquisa e possibilidade de alcançar os objetivos nela propostos, estabelecemos também objetivos específicos para nossa proposta de intervenção, explicitada na Seção 7: a) Identificar o conhecimento sobre leitura dos alunos, considerando-se as etapas (decodificação, compreensão e interpretação) e os níveis de compreensão (literal, inferencial, interpretativa), antes da implementação do projeto pedagógico de leitura com textos de memórias do povo castanhalense; b) Constatar a desenvoltura leitora dos estudantes, considerando-se as etapas (decodificação, compreensão e interpretação) e os níveis de compreensão (literal, inferencial, interpretativa), durante e/ou após a implementação do projeto pedagógico de leitura de textos de memórias literárias contadas pelo povo castanhalense; c) Possibilitar o acesso aos discentes de textos de memórias literárias durante as atividades desenvolvidas nas oficinas.

O primeiro objetivo da intervenção foi atingido com a elaboração e implementação da proposta diagnóstica, a qual nos forneceu, de modo preliminar, a percepção de que a produção de atividade de leitura, com base nos pressupostos teóricos de Menegassi (2010; 1995), poderia auxiliar no desenvolvimento leitor dos alunos. Além disso, introduziu o gênero memórias literárias, pois o texto com histórias do povo castanhalense despertou o interesse dos estudantes, já que se trata de aspectos relacionados ao contexto sociocultural de seu município.

Na análise das respostas dos alunos, nessa atividade diagnóstica, relacionadas à Q1 e Q2, de decodificação, ficou perceptível que eles não apresentam dificuldades de localizar as respostas contidas no texto para responder as duas questões propostas, na segunda houve menor número de adequações, devido a maior parte dos alunos responder apenas a primeira pergunta, esquecendo-se de contemplar ao segundo questionamento contido no comando de Q2. Nas respostas elaboradas pelos alunos para Q3 e Q4, de compreensão literal, a maioria dos alunos conseguiu estabelecer uma interação superficial com o texto, compreendendo as informações e elaborar suas respostas baseadas no que leram.

Já nas questões Q5 e Q6, de compreensão inferencial, houve maior número de adequações em relação à Q5, porque os discentes deduziram que o narrador estava se direcionando aos leitores, por meio das pistas textuais deixadas pelo autor. Para Q6 houve maior dificuldade na compreensão de que o maquinista não conseguiria parar o trem antes de atingir os garotos, pois o trem estava muito próximo deles. Isso ocorreu, talvez, porque não tenham o conhecimento sobre o sistema de freio de máquinas antigas como a Maria Fumaça.

A análise de Q7 e Q8, de compreensão interpretativa, nos mostrou que os alunos tiveram dificuldades de elaborar respostas. Isso ficou evidente pela dificuldade que eles tiveram de encadear o tema do texto aos seus conhecimentos prévios. A maioria respondeu em parte ao que foi solicitado no comando, em especial em Q7, pois exigia que estabelecessem a diferença entre as formas de diversão do passado e as atuais.

Nas questões da etapa de interpretação, Q9 e Q10, que requerem posicionamento crítico mediante o tema discutido nos textos, por meio de argumentos e exemplos, houve maior número de respostas que contemplam em parte ao comando dessas questões e, algumas, que podem ser consideradas inadequadas, uma vez que não estabeleceram relação ao que foi solicitado no comando da questão. Isso demonstrou a necessidade de um trabalho que possibilitasse o estímulo, por meio da mediação do professor, para que o aluno venha entender melhor os temas abordados, relacionando aos seus conhecimentos já adquiridos e manifeste opiniões críticas sobre eles.

Como já posto, com base nos resultados dessa diagnose, no período de observação da turma, nos diálogos com os demais professores da turma selecionada e nos estudos que realizamos, elaboramos nosso projeto de leitura, dividindo-o em quatro oficinas. Essas oficinas foram subdivididas em etapas e atividades, contemplando a etapa de compreensão com seus respectivos níveis e a etapa de interpretação, pois averiguamos que, na atividade diagnóstica, os discentes apresentaram maior dificuldade para produzir respostas-enunciados adequadas ao que foi solicitado nessas questões, produzidas nesses níveis e etapa de leitura.

Durante a implementação das oficinas, também contemplamos o segundo e o terceiro objetivos específicos de nossa intervenção, pois tivemos a oportunidade de analisar o desenvolvimento leitor dos alunos. Essa análise foi realizada no decorrer das atividades individuais e em equipe, que trabalhamos em sala de aula.

Na Atividade II, da Oficina IV, com relação às perguntas de leitura, as respostas dos alunos demonstrou que na Q1, de compreensão literal, os alunos não tiveram dificuldades de entendimento do comando da questão e de localizar as informações na superfície textual, a fim de elaborar sua resposta. Já nas questões de compreensão inferencial, Q2, Q3, Q4, todos

os alunos do grupo de amostragem conseguiram responder Q2 e, menos da metade, apresentou maior dificuldade para responder Q3 e Q4. Isso explicitou um avanço dos estudantes na leitura das entrelinhas do texto, a partir das informações explícitas, associando-as aos seus conhecimentos prévios. Esse resultado pode ser fruto de um árduo trabalho de mediação em atividades anteriores, que desenvolvemos no decorrer das oficinas, nas quais estimulamos os alunos a compreenderem as informações implícitas, partindo das contidas no texto e também recorressem aos seus conhecimentos sobre a temática.

Na análise de Q5 e Q6, de nível interpretativo de compreensão, e Q7 e Q8, da etapa de interpretação, apesar da maior parte da turma contemplar ao que foi solicitado nas questões, partindo da temática abordada no texto, associando aos seus saberes, apresentando exemplos e posicionamentos críticos, ainda há necessidade de um trabalho contínuo. Essa continuidade tem como finalidade auxiliar os estudantes a refinarem suas respostas e, aos poucos, perceberem os problemas referentes ao encadeamento das ideias e exemplos, que podem ser provocados por inadequações no uso de conectivos e aspectos gramaticais e ortográficos.

Examinamos a formação leitora dos estudantes da turma de 8º ano, durante as atividades das quatro oficinas de nossa proposta de intervenção com textos do gênero memórias literárias contadas por moradores antigos de Castanhal. Esse exame foi realizado por meio da análise das possibilidades e consequências do trabalho com esse gênero na desenvoltura de leitura dos alunos, que constitui nosso objetivo geral. Ademais, as atividades realizadas em nosso projeto auxiliaram para que a turma avançasse em sua compreensão leitora.

A proposta de intervenção foi produzida com intuito de proporcionar um ensino e aprendizagem contextualizado e dialógico de língua portuguesa, visando a uma interação com a turma nas mediações que realizamos nas oficinas. Para tanto, tivemos a preocupação, desde a proposta diagnóstica, de familiarizar os discentes com o gênero selecionado, ajudando-os a compreenderem a temática abordada no texto e os possíveis meios de circulação do gênero.

Essa abordagem ajudou-os a desenvolver sua leitura, iniciando pela compreensão das informações explícitas, associando aos seus saberes sobre o tema. A partir dessa compreensão, produziram inferências, apresentaram exemplos e emitiram opiniões próprias sobre a temática discutida nos textos. Assim, nossa hipótese inicial foi comprovada, respondendo a problemática que fomentou, a princípio, nossa pesquisa, pois, a maioria dos alunos que participou de nosso projeto, embasado em Lopes-Rossi (2008), por meio da leitura de textos de memórias literárias, alcançou a etapa de interpretação.

A proposta de trabalho com gênero memórias literárias, que elaboramos, a partir da perspectiva bakhtiniana, considera aspectos discursivos da situação, na qual os fatos ocorreram. Isso possibilita aos estudantes a interação com as personagens, com contexto histórico-social e com aspectos linguísticos. A partir da compreensão da situação social mais imediata, narrada no texto, os alunos compreenderam o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal, contidos no texto escrito.

Por fim, mesmo cientes das limitações de nosso trabalho realizado em uma turma, a partir de um gênero discursivo, consideramos que seu conteúdo e os resultados que obtivemos em sua implementação podem ser foco de interesse acadêmico. Esperamos que outros estudiosos e pesquisadores que pautem suas investigações no ensino e aprendizagem de leitura, por meio de trabalhos com gêneros discursivos, possam fazer ajustes a esse projeto para suas realidades e desenvolvam outras investigações, a partir de outros gêneros, com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, no tange à concepção dialógica da linguagem. Ademais, este estudo pode suscitar reflexões e discussões entre nós, professores de língua portuguesa, de modo a valorizar nossa prática docente e ajudar-nos a desenvolver um trabalho de interação com nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. I. **O ensino do gênero memórias por meio de uma sequência Didática**. 2016. 110 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)-Universidade Federal do Triângulo Mineiro Campus de Uberaba-UFTM, Uberaba, 2016.
- ARAÚJO, M. S. C. et al. O gênero memórias literárias e o despertar da criticidade do leitor. **IV CONEDU**, 2017. disponível em: < www.conedu.com.br> acesso em: 09/07/18 às 22h30.
- AZEVEDO, T. M. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 6 - n. 2 - p. 198-214 - jul./dez. 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. < Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/bakhtin-mikhail>> acesso em: 01/04/2017 23h19min.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Os gêneros do discurso**/Mikhail Bakhtin (Org), prefácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BARBOSA, J.P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: Uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa**. 2001. 247 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - LAEL /PUC, São Paulo, 2001.
- BARBOSA, J. A. Uma psicologia do oprimido. In: BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.11-15.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. Leitores de quê? Leitores Para quê?. In: **Ao revés do avesso Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015. p. 60-73.
- _____. Leitura: Acepções, Sentidos e Valor. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1619>> acesso em: 20/01/2018 às 21h22min.

_____. Especial: Verdades perigosas. In: **Revista na Ponta do Lápis**. São Paulo: CENPEC, dez, 2011, Ano VII, n. 18. p. 28-31.

BOENO, N. S. **Memórias literárias: das práticas sociais Ao contexto escolar**. 2013. 254 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2013.

BRUGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2008. Disponível em <www.scielo.br/reeusp>

CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura. in: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, 19(1): 7-20, 1986.

CÂMARA, J. A. **A Produção Textual no Ensino Fundamental: Processo de Retextualização com o Gênero Memórias**. 2015. 121 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Currais Novos/RN, 2015. Disponível em: <www.sielo.com.br>. acesso em 19/05/2017 às 10h

CLARA, R.A.; ALTENFELDER, A.H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos/** [equipe de produção Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder, Neide Almeida].4.ed. São Paulo: Cenpec, 2014 . (coleção da Olimpíada).

CONDURÚ, M. T.; PEREIRA, J. A. R. **Elaboração de trabalho acadêmico: normas, critérios e procedimentos**. 4 ed. Belém, 2010.

CORACINI, M. J. Entre memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. in **Nas Malhas do discurso: Memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita**. Maria José Coracini e Claudete Moreno Ghiraldelo (orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.23-74.

COSTA-HÜBES, T. C.; CHOPTIAN, L. I. Concepções de leitura: análise de atividades de um livro didático de língua portuguesa. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul./dez. 2014. p.76-95.

DOLZ, J. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: Uma contribuição para o desenvolvimento da escrita. in: **Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos/** [equipe de produção Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder, Neide Almeida].4.ed. São Paulo: Cenpec, 2014 . (coleção da Olimpíada). p. 9-15.

FRANCHI, E. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando: Da oralidade à escrita**. 9.ed. São Paulo: Cortex, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Circulo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FUZA et al. **Concepções de Linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Linguagem & Ensino. Pelotas, V.14, n.14, p.479-501, jul./dez. 2011.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. C. A Leitura do Gênero Discursivo Memórias Literárias a Partir de um Olhar Bakhtiniano. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 253-273, dez. 2010. Disponível em: <www.sielo.com.br>. acesso em 13/06/2017 às 22h.

HOUAISS, A. **Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa online** (com a Nova Ortografia. Marca: Objetiva, 2009. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/houaiss>> Acesso em: 02/01/2018, às 14h45min.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística**. 7ª ed. São Paulo, Ática, 2005.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão. 7. ed. revista. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2013.

LEITE, P. M. C. C. Concepções de leitura em um livro didático de língua portuguesa: uma breve análise. **XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-Online** - junho/2017. Disponível em: <<http://evidosol.textolivre.org>> Acesso em: 22/01/2019, às 5h45min.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.61-72.

_____. **A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3945/2595> acesso: 19/01/18 às 22h05min.

MARCUSCHI, E. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar. **Cadernos Cenpec**. v.2. n 1, São Paulo, 2012. p. 47-73.

_____. Como escrever as memórias do outro, revelando toda sua singularidade? In: RANGEL, E. de O. (Org.). **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: O que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, 2011, p. 22-37.

MENEGASSI, R.J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 167-189

_____.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005, p. 15-40.

_____. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, 17, 1, p. 85-94, 1995.

OHUSCHI, M. C. G. **Dialogismo em práticas languageiras a partir do trabalho com gêneros discursivos**. Castanhal-Pará: UFPA, 2017.

_____.; PAIVA, Z. L. R. Atividades de análise linguística: questões de metalinguagem no processo de compreensão textual. In: III CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2014, Maringá. **Anais do III CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

OLIVEIRA, Ilse Leone Borgs chaves de; DELGADO, Andréa Ferreira. Memória e tessitura da narrativa: uma experiência escolar de leitura. **Revista Solta a voz**, v. 17, n.2, 2006.

OLIVEIRA, D. S. **O papel da memória na formação da identidade cultural: diálogos entre possibilidades de leitura**. 2015. 137 p. Dissertação (Mestrado em Ensino do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza)-Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. In: 4th International Symposium on Genre Studies/Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de gêneros Textuais, 2007, Tubarão, SC. Anais - SIGET. Tubarão, SC: UNISUL, 2007.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SILVA, J. C. L. et al. Produção de texto com o gênero relato de memórias no ensino de língua portuguesa. **II Conedu** (Congresso Nacional de Educação). Campina Grande – PB, 2015. Disponível: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID7611_03092015232001.pdf. Acesso em: 31/12/2017 às 14h30min.

SILVA, A. E. M. O. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: Memórias e Histórias no Ensino de Língua Portuguesa**. 2016. 191 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, N. A. de. **O que são memórias literárias e como elas se realizam na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa?** 2017. 90 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

SOUZA, E. S. de. **Família e Escola: Memória de letramento**. 2015. 123 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2015.

TERRA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Rideel, 2012.

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Maria Barbosa (org) **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, 2002, p.277-297.