



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL

ROSÂNGELA MARGARETE SCOPEL DA SILVA

A BONITEZA DO FAZER JUNTOS:
PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O PROTAGONISMO DA
PROFESSORA, DOS ALUNOS E DOS MORADORES DA MARMELÂNDIA-
PARANÁ.

CASCAVEL
2020

ROSÂNGELA MARGARETE SCOPEL DA SILVA

A BONITEZA DO FAZER JUNTOS:
PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O PROTAGONISMO DA
PROFESSORA, DOS ALUNOS E DOS MORADORES DA MARMELÂNDIA-
PARANÁ.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual
do Oeste do Paraná – UNIOESTE – como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto
ao Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de
Mestrado Profissional - Profletras.

Linha de Ação: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a PHD Maria Elena Pires
Santos

CASCADEL – PR
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silva, Rosângela Margarete Scopel A boniteza do fazer juntos : Pesquisa-ação como possibilidade para o protagonismo da professora, dos alunos e dos moradores da Marmelândia ? Paraná / Rosângela Margarete Scopel Silva; orientador(a), Maria Elena Pires Santos, 2020.

139 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Pesquisa-ação. 2. Pluralismo Cultural. 3. Etnicidade. 4. Multiletramentos. I. Santos, Maria Elena Pires . II. Título.

ROSÂNGELA MARGARETE SCOPEL DA SILVA

A BONITEZA DO FAZER JUNTOS
PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O PROTAGONISMO DA
PROFESSORA, DOS ALUNOS E DOS MORADORES DA MARMELÂNDIA-
PARANÁ.

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel.

COMISSÃO EXAMINADORA

PHD Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora

Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
1º. Membro Titular

Dra. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
2º. Membro Titular

Dra. Laura Janaína Dias Amato
Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAA)
3º Membro Titular

Cascavel, 20 de março de 2020.

“Nóis vem de balsa. Tinha lancha e tinha balsa. A balsa passava gente memo. A balsa é assim como uma casa, sabe? A gente entrava lá, tinha aqueles banco. E nessa lancha cruzava os carro e passava aqui e lá probaxo”.

Maria da Consolação de Oliveira: a Dona Nenê.

“Ela (Dona Nenê) tinha os nenê e vinha se lavá no riu”.

Aparecida Santier: a Cida

À Luiza, por ser sensível à diversidade cultural.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos Amanda, Alisson, Daiana, Eduarda, Gabriel, Larissa, Michele, Samayra, Yuri, Cleiton, Thalia, Jennyffer e Talisson pelos rostos felizes e doces. Aprendemos juntos: outros lugares também eram sala de aula.

Aos moradores negros da Marmelândia: Maria da Consolação, Aparecida, Elias, Lúcio, Maria de Lurdes, Vaderi e Genáira por me permitirem estar nas suas casas, nas suas áreas, nos seus pátios, sentar nos seus bancos e conversarmos sem a pressa do tempo.

À professora Maria Elena Santos Pires pela orientação afável e pelos seus saberes acadêmicos e de vida.

Ao Profletras da Unioeste de Cascavel pela oportunidade de repensar a minha prática docente e escrever sobre ela.

Às professoras Andreia Cristina de Souza e Terezinha da Conceição Costa-Hübes pelas colaborações acadêmicas na banca de qualificação; Neiva Maria Jung, Carmem Teresinha Baumgartner, Laura Janaína Dias Amato e Greice da Silva Castela pela prontidão em aceitarem participar da banca de defesa.

Aos meus colegas de mestrado e de trabalho por estarmos juntos nas salas de aula das escolas públicas.

Ao coordenador do Profletras, professor Gilmei Francisco Fleck, por sua humanização.

Aos meus familiares negros por estarmos juntos desde sempre: primos, primas, tios, tias, em especial, ao meu avô e ao meu pai Alfredo, esse que sabe doar o tempo para contar causos.

À minha mãe branca Eraci, por ter seguido a sua própria vontade em se casar com meu pai, embora houvessem adversidades. Dela também tenho as memórias do seu tempo em que era professora nas escolas do campo.

Ao Paulo Duarte, por ser engajado nas defesas políticas das minorias e das escolas do campo. E por juntos termos uma casa cheia de livros, de músicas, de filmes e por estar presente durante toda a feitura desta pesquisa.

A todos aqueles que, no decorrer do Projeto de Multiletramentos “A Boniteza do Fazer Juntos”, somaram-se a nós: familiares, colegas, alunos e ex-alunos da escola e amigos, que foram vários.

Ao rio Iguaçu, pelas suas margens, pelo seu encanto, pelo mistério, pelo oculto, por ser memória de todos e todas que estão nesta pesquisa.

SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. **A boniteza do fazer juntos: pesquisa-ação como possibilidade para o protagonismo da professora, dos alunos e dos moradores da Marmelândia-Paraná.** 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO: Este trabalho procurou desenvolver, juntamente com os alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental, na escola pública do campo, local onde trabalho, uma pesquisa-ação que buscou dar visibilidade às práticas culturais e saberes locais dos moradores da comunidade da Marmelândia, oportunizando práticas de multiletramentos. Assim, desenvolvi, juntamente com os alunos, um Projeto de Multiletramentos intitulado “A Boniteza do Fazer Juntos”, o qual nos oportunizou o registro, por meio do gênero discursivo memórias literárias, as narrativas orais sobre a história de vida dos moradores da Marmelândia e a elaboração de um documentário sobre as memórias dos moradores da comunidade, para ser apresentado à comunidade local e à escola, em um momento cultural. Quanto à metodologia, adotei a abordagem qualitativa/interpretativista, o uso da etnografia e, com base na pesquisa-ação, que busquei descrever os métodos e a geração de dados deste estudo. Assim, destaquei que os dados foram gerados por mim e pelos alunos, enquanto sujeitos ativos da pesquisa. Utilizamos, para isso, o “diário de campo”, a observação participante, as entrevistas abertas e a escuta das narrativas orais dos moradores negros, as quais foram gravadas em áudio e vídeo e fotografadas. A base teórica que a fundamentou foi a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996); os gêneros discursivos, Bakhtin (2011); letramentos, Kleiman (2009), Tinoco (2014), e Rojo (2002); multiletramentos, Rojo (2012); a pedagogia culturalmente sensível e pesquisa-ação, Bortoni Ricardo (2008); entre outros. A pesquisa ora apresentada foi resultado das minhas inquietações como professora de escola pública do campo. Foi, também, resultado de um trabalho coletivo, junto de colaboradores, com os alunos do 9º. ano e com os moradores negros da Marmelândia. Partindo do presente estudo, foi possível afirmar que os saberes locais e as práticas culturais desses moradores contribuíram para os multiletramentos dos alunos do 9º. ano da escola pública do campo, pois os mesmos estiveram envolvidos constantemente no processo de ensino e aprendizagem. A interação entre todos possibilitou a sensibilização dos sujeitos da pesquisa e a percepção do valor desses sujeitos, por meio de cujas memórias deu-se a feitura das produções discursivas das memórias literárias e do documentário. Além disso, as ações pedagógicas representaram, para os sujeitos negros, rememorar o próprio passado, visitar-se, buscar as suas origens, tracejar os lugares até sua chegada e permanência em Marmelândia, evidenciando ali processos de exclusão social, preconceitos, trabalho temporário, a falta de ou a pouca terra e, principalmente, o sentido do rio Iguaçu e de suas margens nas suas vidas. Por meio de práticas de multiletramentos foi possível uma relação dialética entre comunidade e escola, não existindo um processo hierárquico de ensino e aprendizagem entre os sujeitos desses dois espaços. Ao contrário, esses sujeitos se complementam e se (re)conhecem nesses gêneros discursivos e também proporcionaram a desterritorialização dos conhecimentos e a descentralização dos saberes pedagógicos vivenciados.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação, Pluralismo Cultural, Etnicidade, Multiletramentos.

SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. **The beauty of doing together: action research as a possibility for the protagonism of the teacher, students and residents of Marmelândia-Paraná.** 2020.140 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Proletras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

ABSTRACT: This work sought to develop, together with 9th grade students. year of elementary school, in the public school in the countryside, where I work, an action research that sought to give visibility to the cultural practices and local knowledge of the residents of the Marmelândia community, providing opportunities for multi-tools. Thus, I developed, together with the students, a Multiliteracy Project entitled “The Boniteza do Fazer Juntos”, which gave us the opportunity to register, through the discursive genre literary memories, oral narratives about the life history of the residents of Marmelândia and the elaboration of a documentary about the memories of the residents of the community, to be presented to the local community and the school, in a cultural moment. As for the methodology, I adopted the qualitative / interpretive approach, the use of ethnography and, based on action research, I sought to describe the methods and data generation of this study. Thus, I highlighted that the data were generated by me and the students, as active subjects of the research. For that, we used the “field diary”, participant observation, open interviews and listening to the oral narratives of black residents, which were recorded on audio and video and photographed. The theoretical basis that founded it was Paulo Freire's pedagogy of autonomy (1996); the discursive genres, Bakhtin (2011); literacies, Kleiman (2009), Tinoco (2014), and Rojo (2002); multi-tools, Rojo (2012); culturally sensitive pedagogy and action research, Bortoni Ricardo (2008); among others. The research now presented was the result of my concerns as a public school teacher in the countryside. It was also the result of collective work, with employees, with 9th grade students. year and with the black residents of Marmelândia. Based on the present study, it was possible to affirm that the local knowledge and cultural practices of these residents contributed to the students' multi-skills. year of public school in the countryside, as they were constantly involved in the teaching and learning process. The interaction between all made it possible to raise the awareness of the research subjects and the perception of the value of these subjects, through whose memories the discursive productions of literary and documentary memories took place. In addition, the pedagogical actions represented, for black subjects, remembering their own past, revisiting themselves, looking for their origins, tracing the places until their arrival and stay in Marmelândia, showing there processes of social exclusion, prejudices, temporary work, the lack of or little land and, mainly, the meaning of the Iguaçu River and its banks in their lives. Through multi-course practices, a dialectical relationship between community and school was possible, with no hierarchical teaching and learning process between the subjects of these two spaces. On the contrary, these subjects complement each other and (re) know each other in these discursive genres and also provided the deterritorialization of knowledge and the decentralization of experienced pedagogical knowledge.

KEYWORDS: Action research, Cultural Pluralism, Ethnicity, Multi-tools.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município da Marmelândia.....	29
Figura 2 - Mapa Conceitual	43
Figura 3 - Mapa Conceitual	60
Figura 4 - Casa dos moradores Elias e Romilda	138
Figura 5 - Varanda da casa dos moradores Lúcio e Maria de Lurdes	138
Figura 6 - Pátio entre o bar e a casa da moradora Aparecida	139
Figura 7 - O pátio e a casa da moradora Maria da Consolação	139
Figura 8 - Entrevistas e o uso do “diário de campo”	140
Figura 9 - Final das entrevistas	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	18
1.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA/INTERPRETATIVISTA, A ETNOGRAFIA E A PESQUISA-AÇÃO	19
1.2 MÉTODOS DE GERAÇÃO DE DADOS	23
1.3 APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA	24
CAPÍTULO II - O PROJETO DE MULTILETRAMENTOS	32
2.1 PROJETO DE MULTILETRAMENTOS “A BONITEZA DO FAZER JUNTOS” .	41
2.2 PRIMEIRO PASSO: PRÁTICA SOCIAL INICIAL	42
2.3 SEGUNDO PASSO: ESTUDO DO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS LITERÁRIAS	44
2.4 TERCEIRO PASSO: RODA DE RELATO DE VIVÊNCIAS.....	47
2.5 QUARTO PASSO: ESTUDO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: DOCUMENTÁRIO E PROGRAMA DE AUDITÓRIO.....	48
2.6 QUINTO PASSO: PREPARANDO O DOCUMENTÁRIO:.....	51
2.7 SEXTO PASSO: ESTUDO DO GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA E ORGANIZAÇÃO DAS VISITAS NA COMUNIDADE DA MARMELÂNDIA.....	52
2.8 SÉTIMO PASSO: VISITAS NA COMUNIDADE, ENTREVISTAS COM OS MORADORES E COMPARTILHAMENTO DAS VIVÊNCIAS	55
2.9 OITAVO PASSO: PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: PLANEJAMENTO E REVISÃO.	56
2.10 NONO PASSO: REESCRITA DA PRODUÇÃO TEXTUAL	57
2.11 DÉCIMO PASSO: EDIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO	58
2.12 DÉCIMO PRIMEIRO PASSO: PRÁTICA SOCIAL FINAL.....	59
CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GÊNEROS DISCURSIVOS	62
3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS MEMÓRIAS LITERÁRIAS E DOCUMENTÁRIO .	65

3.1.1 Memórias literárias	65
3.1.2 Documentário.....	70
3.2 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE MULTILETRAMENTOS “A BONITEZA DO FAZER JUNTOS”.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	109

INTRODUÇÃO

A boniteza do fazer juntos:
Memórias Literárias e Documentário
Comunidade da¹ Marmelândia 2018
a 2020²

A motivação inicial para a realização desta pesquisa se ancora na minha percepção da pluralidade linguística e cultural que permeia o cenário escolar, o que me incentivou a dirigir o olhar para o espaço onde vivo e trabalho e para minhas práticas como professora, buscando desenvolver projetos educacionais que reconheçam o valor dos significados históricos e culturais da comunidade da Marmelândia.

Marmelândia é constituída, em parte, por sujeitos economicamente desprivilegiados e ribeirinhos. Dentre esses, a maioria são negros³ e muitos deles se autodeclaram nortistas, não destoando de outras realidades encontradas pelo país. Dar “ouvidos” (ALTENHOFEN, 2013) aos moradores locais significou ampliar a compreensão sobre a sociedade brasileira, do ponto de vista da cultura para além dos parâmetros etnocêntricos existentes no país e, principalmente, considerando a região onde se localiza a comunidade. Tratou-se também de um esforço para que esses sujeitos, excluídos ao longo do tempo na sociedade brasileira, percebessem-se como fazendo parte da construção dos saberes culturais e sociais locais e translocais, reconhecendo-se como protagonistas do processo histórico.

A delimitação territorial da pesquisa remeteu-me à comunidade da Marmelândia, situada à beira do rio Iguaçu, no município de Realeza, no sudoeste do Paraná. A sua delimitação histórica compreende desde o início da década de 1950, com o provável surgimento da comunidade da Marmelândia, estendendo-se até 2019, momento em que os alunos, que são netos e bisnetos de moradores negros, estudavam no 9º ano do Ensino Fundamental, na escola pública do campo,

¹ O uso da expressão “da Marmelândia” se encontra de acordo com a forma particular como os alunos e os moradores se referem ao local, ou seja, como uma comunidade, embora seja um distrito de Realeza – Paraná.

² Epígrafe constante nos presentes - fotografias feitas durante o trabalho - que foram entregues aos moradores e aos alunos na prática social final do Projeto de Multiletramentos.

³ A escolha pelo termo “negros” se deu devido ao fato de que os moradores assim se identificam, além de muitos usarem a palavra nortista para se autodenominarem.

local onde trabalho. Parto de uma perspectiva de professora pesquisadora, que compreende que o seu espaço de trabalho é lugar de investigação e estudo.

A configuração cultural, étnica, social, histórica e geográfica dos moradores negros - bisavôs, avôs, pais, irmãos, filhos, netos e bisnetos - que está silenciada ao longo do tempo, foi significativa para mim, para o auxílio à compreensão da realidade da sala de aula, na qual exerço minha função docente. Embora tenha como foco principal desta pesquisa os moradores negros, todos os alunos do 9º ano, negros ou não, também fizeram parte das atividades propostas no presente projeto, pois considero importante que a escola tenha, no seu processo de ensino e aprendizagem, o reconhecimento e o respeito à memória da comunidade, das questões sociais e culturais que a circundam e também daquelas que advêm dos alunos, o que pressupõe que se reflita e se aja em conjunto, construindo um projeto coletivo.

Esse entrelaçamento cultural - comunidade/escola - significa construir, coletivamente, um espaço de aprendizagem democrático, concebendo-o na sua pluralidade cultural e sendo sensível aos modos de olhar e agir dos alunos e dos moradores. Dessa forma, esperava contribuir para a formação dos mesmos de maneira crítica, democrática, criativa e sensível, como seres atuantes na formação e transformação do meio em que vivem.

Além disso, ao proporcionar a desterritorialização dos conhecimentos e a descentralização dos saberes pedagógicos vivenciados por meio do Projeto de Multiletramentos e por reconhecer que cada sujeito sabe alguma coisa, entendemos que eles não estavam apenas na escola, mas também na comunidade, ou seja, estavam presentes na humanidade.

A realização desta pesquisa foi motivada também pela percepção de discursos circulantes recentes que se refletiram na sala de aula, os quais revelavam ambiguidades e tinham um caráter moralizante, desvelando uma realidade cruel: a meritocracia. Essa remete à permanência das relações de poder, as quais promovem constantemente a exclusão e o escárnio dos considerados menos “aptos”. Percepções que podem ser constatadas por meio de vozes sociais recorrentes, que subjazem a qualquer democracia, as quais podem ser exemplificadas com discursos cristalizados, do tipo: “oportunidade não falta”; “a gente tem o que merece”. Assim, de acordo com essa falácia meritocrática, quem é pobre é porque merece ser pobre; não estudou porque não quis. Nesse sentido,

alimentamos a falsa ideia de que “supostamente vivemos em uma meritocracia perfeita donde aquele que serve, quem é bom, triunfa” (FERNANDEZ, 2015, p. 03).

Esse discurso persiste e divide a sociedade em dois mundos: os que merecem e os que não merecem, o que, muitas vezes, estava refletido na sala de aula, como percebia nas seguintes e recorrentes falas dos demais alunos: “só podia ser da Marmelândia”; “é da favela da Marmelândia”. Nelas, é possível perceber o sentido desfavorável, depreciativo, com aqueles que lá moram. É importante dizer que os alunos que de lá vinham para estudar na escola, na sua maioria, eram negros e pobres.

No entanto, os dados estatísticos que evidenciam a etnia negra, considerando especificamente a distribuição da renda *per capita*, contestam esse discurso do “merecimento”, pois, segundo o IBGE (2016), em 2009 a renda dos negros apresentava, em média, 55% do valor da renda recebida pelos brancos. Assim, os negros correspondiam a 72% dos mais pobres da população brasileira.

A partir do que apresentei anteriormente, o que me inquietava se refletiu na busca de respostas para a seguinte pergunta: como os conhecimentos locais e as práticas culturais dos moradores da Marmelândia poderiam contribuir para os multiletramentos dos alunos do 9º ano da escola pública do campo?

Assim, propus como objetivo geral deste trabalho:

Desenvolver, juntamente com os alunos do 9º ano, uma pesquisa-ação que busque dar visibilidade às práticas culturais e saberes locais dos moradores da comunidade da Marmelândia, oportunizando práticas de multiletramentos.

E como objetivos específicos:

1. Desenvolver, juntamente com os alunos, um Projeto de Multiletramentos intitulado “A Boniteza do fazer juntos”;
2. Registrar, por meio do gênero discursivo⁴ memórias literárias, as narrativas orais sobre a história de vida dos moradores da Marmelândia.
3. Elaborar, juntamente com os alunos, um documentário sobre as memórias dos moradores da comunidade, para ser apresentado à comunidade local e à escola, em um momento cultural.

Partindo dessas considerações, a metodologia para a concretização dos objetivos propostos seguiu as concepções da pesquisa-ação, pesquisa qualitativa e

⁴ Entendido brevemente aqui como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 279). O conceito de gêneros discursivos será aprofundado no capítulo III.

do uso da etnografia. A primeira apresenta o processo participativo em forma de espiral, onde há a iniciativa para ação, para a criação e para a revisão das práticas, compreendidas e estimuladas por todos; a segunda, na visão sistêmica, interativa, compreende que tanto o aluno - sujeito – como o conhecimento estão em processo aberto; e a terceira focaliza o estudo e a descrição da cultura de comunidade e de grupos sociais. Assim, essa escolha metodológica se mostrou adequada à pesquisa que envolve práticas culturais, saberes locais, desterritorialização e descentralização dos conhecimentos e multiletramentos.

Além disso, é importante dizer que a escolha pela turma de 9º ano do Ensino Fundamental, da escola pública do campo, deu-se por eu já ter sido professora dela por dois anos anteriores e consecutivos, o que favoreceu a interação. Também, pelo fato de, durante vários anos, eu ter experienciado trabalhar com turmas desse ano/série e, no ano letivo de 2018, ter desenvolvido um projeto denominado “Memórias dos Nossos Velhos”, em outra escola pública, com outra comunidade. Além disso, a pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional – Profletras, o qual preconiza as pesquisas na educação básica do segundo ciclo, sendo que a presente pesquisa está na linha de ação da Linguística Aplicada.

Assim, busquei um conjunto de produções acadêmicas relevantes e contemporâneas dentro das teses de doutorado e dissertações de mestrado, no banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento da Pessoa em Nível Superior (CAPES), a fim de conhecer estudos que dessem relevância para este que propus. A busca foi realizada por meio das palavras-chave ligadas à pluralidade cultural, além daquelas relacionadas às questões etnicorraciais; projeto de multiletramentos, letramento, letramentos e multiletramentos; memórias literárias e documentário.

Sobre a pluralidade cultural, Marquês (2008) traz uma importante contribuição quanto à etnografia, abordagem que também foi usada nesta pesquisa. Na busca realizada sobre a temática etnicorracial, na qual se apresenta a questão do negro, encontrei dois trabalhos: “*Marquês*” (2004), que investiga o desenvolvimento do tema transversal da pluralidade cultural em relação ao povo negro, pela análise comparativa da proposta pedagógica de duas escolas públicas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul, na periferia de Campo Grande e de Furnas dos Dionísios; “*Romero*” (2017) destaca o multiculturalismo na escola, utilizando-se da prática

educacional de professores e gestores no que se refere à inclusão na escola de alunos de nacionalidades, culturas e religiões diferentes.

Para projeto de letramentos, encontrei Carvalho (2017), que relaciona a educação do campo às práticas de letramentos, registrando as situações interativas entre professor e alunos.

Sobre memórias literárias, há estudos voltados para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF). Boeno (2013) apresenta a constituição e a didatização do gênero memórias literárias no projeto de ensino do caderno “Se bem me lembro”, propondo a revisão com base na teoria literária, na filosofia, na história e na semiótica do texto. Nogueira (2016) faz uma investigação sócio histórica do gênero escolarizado adotado pela OLPEF sobre as memórias literárias, a memória e a contextualização da condição feminina. Vidor (2014) discute acerca da produção textual a partir desse programa, focando no emprego da norma culta, tanto dos alunos, quanto das produções didáticas dos professores, para relatar resistência e limitações. Carvalho (2004) investiga o imaginário, o dizível e o indizível, a memória e a formação docente. Oliveira (2015) traz a identidade cultural e a memória como centro da discussão, de diálogos entre possibilidades de leitura.

Contudo, ao agrupar pluralidade cultural, negros, projeto de multiletramentos, memórias literárias e documentário, os mecanismos de busca não encontraram resultados, o que mostra a importância da presente pesquisa envolvendo todos esses eixos. Além disso, nenhum estudo remete ao espaço do Sudoeste do Paraná, tampouco versa sobre as narrativas orais dos moradores negros da comunidade da Marmelândia pelo viés das memórias literárias escritas pelos alunos e produção de documentário, evidenciando, assim, a singularidade do estudo aqui apresentado.

Para o desenvolvimento dos objetivos propostos, a escritura da pesquisa não seguiu as formas rígidas de um gênero discursivo acadêmico, no que diz respeito à forma de construir os capítulos. Entendo esse gênero como estando sujeito a mudanças diante das necessidades discursivas como, por exemplo, o acesso de outros professores a seus resultados para possível aplicação em sala de aula. Busquei, em todos os capítulos, relacionar teoria e prática.

Dessa forma, a dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro, apresento uma reflexão teórico-metodológica sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionado à pesquisa-ação e à pesquisa qualitativa/interpretativa, com base etnográfica. Também trago os métodos de geração de dados e abordo a

teoria dos letramentos e multiletramentos, para construir a metodologia de projetos de multiletramentos. Finalizo o capítulo com o cenário e os sujeitos da pesquisa.

No segundo, evidencio o planejamento do Projeto de Multiletramentos, o qual foi organizado em onze passos, com objetivos, materiais didáticos, aulas previstas - de uma forma flexível - e metodologia para a aplicação do projeto. A seleção desses elementos está vinculada à perspectiva multicultural, à multiplicidade de linguagens, aos modos ou semioses, sejam eles impressos ou nas mídias audiovisuais, digitais ou não, almejando a desterritorialização dos saberes e das atividades pedagógicas, a fim de (re)significar o fazer de todos.

No terceiro, abordo as concepções teóricas sobre linguagem e gêneros discursivos e memórias literárias e apresentei, na sequência, a mostra de produções das memórias literárias dos alunos do 9º ano e algumas reflexões sobre documentário. Faço também a análise da aplicação do projeto, na qual há a reflexão entre a teoria e a prática, apresentação de fragmentos dos diários de campo, das transcrições de áudios e vídeos e abordagens de algumas fotografias feitas durante o projeto. Por fim, apresento as considerações finais, retomando os objetivos propostos e evidencio os resultados mais relevantes.

CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresento uma reflexão teórico-metodológica sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre a pesquisa qualitativa/interpretativa, a etnografia e a pesquisa-ação. Além disso, destaco os métodos de geração de dados. Finalizo o capítulo com a apresentação do cenário e dos sujeitos de pesquisa.

O processo de ensino e aprendizagem, nesta pesquisa, foi entendido como um ato social, com produção de conhecimentos coletivos e com práticas significativas, condizentes com a afirmação de Freire segundo a qual, para se ter uma educação libertadora e processual,

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 2017, p.29).

Como educadora, parti de uma perspectiva de professora pesquisadora, sendo que é a sala de aula o meu lugar de pesquisa, e, ao observá-la, vejo as multiplicidades desse espaço. Nesse cenário, chamava-me mais atenção para a pesquisa quatro alunos negros, que moram na mesma comunidade, chamada Marmelândia, às margens do rio Iguaçu, os quais são irmãos, primos, vizinhos ou amigos de outros alunos também negros de outras turmas com que já trabalhei ou trabalho nesta escola. Esses alunos fazem parte de um território formado por descendentes de europeus, que vieram de Santa Catarina e Rio grande do Sul. Desse modo, interessei-me pelo seu espaço de vivência e pelo modo como poderiam contribuir para os multiletramentos de todos da turma.

Assim, desenvolver ações pedagógicas representativas para os alunos e, também, contribuir para os significados que eles dão às suas ações em aula é possível por meio de planejamento prévio das visitas na comunidade da Marmelândia, das entrevistas semiestruturadas com os moradores negros desse lugar, espaço de moradia da metade dos 12 alunos do 9º ano da escola. Ou seja,

estávamos nós, professora e alunos moradores locais ou das comunidades circunvizinhas, imersos na Marmelândia, onde materializamos grande parte das práticas realizadas em grupo, as quais deram o esboço da pesquisa-ação, permeada pela desterritorialização dos saberes.

Esse foi um ponto importante do trabalho pedagógico, o qual não se restringiu apenas a um espaço de ensino e aprendizagem, e sim, à sala de aula e à comunidade. Dessa forma, era a busca de sentidos e importâncias do fazer pedagógico que dava a tônica ao trabalho, refletido na prática da pesquisa-ação.

Essas reflexões fizeram com que eu pesquisasse a minha própria sala de aula, mas também buscasse outros elementos na comunidade de moradia e de convívio dos alunos, a fim de compreendê-los melhor e propor-lhes práticas significativas, que visibilizassem o valor desse espaço, por meio de um projeto de estudo e pesquisa.

O Projeto de Multiletramentos, assim proposto, reflete essa busca da compreensão dos espaços sociais, culturais, políticos e educacionais representativos, visando a participação de todos e também a valorização da pluralidade cultural e dos saberes locais dos espaços escolares e de vivências. É o que Rambo (2012, p.03) destaca como “a conscientização principal para conseguirem encontrar a liberdade, a felicidade e a cidadania que desenha democracia”. Nesse sentido, busquei outros conhecimentos que pudessem se somar a essa proposta, a saber, a etnografia e a pesquisa-ação.

1.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA/INTERPRETATIVISTA, A ETNOGRAFIA E A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa qualitativa/interpretativista é uma abordagem que não apenas analisa teoricamente comunidades diferentes, mas, sobretudo, investiga e interage com essas comunidades, entre essas, a escola. Trata-se de uma pesquisa que, segundo Bortoni-Ricardo (2008 p.46), “resulta em uma teoria prática” que encontra no método etnográfico um conjunto de procedimentos que buscam conhecer as realidades imersas na cotidianidade das comunidades, sejam elas escolares ou não.

Por meio desse processo, é possível enxergar o vivido e as possibilidades de pesquisá-lo, de perceber as transformações, de conhecer, na sua forma multidimensional, as modificações ocorridas devido às ações daqueles que ali estão. Trata-se de um conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo: refletir, refutar, aprimorar, limar e abrir-se a outras ideias e estratégias do fazer e ser docente.

A figura central desse movimento é o professor da escola regular, que se assume como um sujeito pesquisador em formação, que compreende que é possível realizar pesquisa em sala de aula, na comunidade escolar da qual participa e colaborar, enfatizando o processo de ensino e aprendizagem, por meio das seguintes questões, conforme pontua Bortoni-Ricardo (2008):

- i) o que está acontecendo aqui agora?
- ii) o que as ações que estou observando significam para os sujeitos nelas envolvidos?
- iii) que relações existem entre as ações do microcosmo escolar e as ações sociais mais amplas? (BORTONI-RICARDO, 2008, p.135).

A partir desses questionamentos, entendo que entrar em campo sem perguntas exploratórias previamente definidas compromete a capacidade de observação do pesquisador. Assim, o professor que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, torna-se, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33),

Um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os alunos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

A autora acrescenta ainda que o termo “interpretativismo” guarda, em si, um conjunto de métodos e práticas típicos da pesquisa qualitativa e, dentro desses, a etnografia e a observação participante. Dado seu interesse de “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (p. 34), a pesquisa qualitativa

encontra no uso etnográfico um conjunto de procedimentos que buscam elucidar realidades implícitas, muitas vezes imersas na cotidianidade de ações sociais não facilmente perceptíveis ao olhar de quem participa ativamente dessas ações.

Isso é importante para que o professor pesquisador internalize conceitos, observe-os em sua própria vivência pedagógica e use desse conhecimento em sua prática. Ele é um sujeito que gera aprendizagem a partir dos conhecimentos dos problemas que experiencia, diariamente, na sala de aula, em sua própria ação e na de seus colegas.

Dessa maneira, as questões culturais são reflexões importantes nessa compreensão de professor pesquisador, que mergulha em determinada cultura para dela construir aprendizagem, valorizando-a em todos os seus pormenores. Cultura, aqui, pode ser entendida da seguinte forma:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p.04).

É importante afirmar que a etnografia é uma possibilidade de olhar o mundo, o outro sujeito e seu espaço de vivência e de buscar significados nas suas formas de socialização. Assim, essa escolha permitiu-me apurar a prática educativa e alcançar compreensões mais dialéticas e processuais, de forma colaborativa e com a participação ativa dos sujeitos na comunidade e no fazer-se das suas vidas.

Ainda, a etnografia é um recurso metodológico de estranhamento, de distanciar-se das regras, das visões de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições. Busca-se gerar registros sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos e estabelecer a reflexibilidade sobre isso.

Assim, entendo que o espaço de viver dos sujeitos diz e responde muito sobre eles, sob o ponto de vista de percebê-los e também de perceber a mim mesma. Dessa forma, os objetivos da etnografia como objeto teórico e metodológico dessa pesquisa, são entendidos do seguinte modo:

Como um conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações e contextos são produzidos, percebidos e interpretados,

e sem os quais não existem como categoria cultural. Esses conjuntos de significantes nos apresentam como estruturas inter-relacionadas, em múltiplos níveis de interpretação (MATTOS, 2011, p. 54).

Para essa abordagem etnográfica, é necessário construir condições para que os alunos envolvidos na pesquisa, ao longo dela, apropriem-se de alguns métodos e técnicas da pesquisa qualitativa/interpretativista e do uso da etnografia para que, ao observar a comunidade e entrevistar os moradores negros, saibam explorar esses saberes e valores culturais locais que estão centrados no sujeito e na sua relação dialética com o meio.

É importante dizer, ainda, que a utilização da pesquisa-ação pode colaborar para uma prática docente mais responsiva às demandas da sociedade e traz consigo discussões sobre cidadania, relações de poder e conhecimento, protagonismo dos alunos, ética e diversidade cultural. Seu foco global é “contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para a sua melhoria” (Esteban, 2010, p. 167).

É por meio da prática que o conhecimento é construído, de modo que, na pesquisa-ação, a validação de teorias não ocorre de modo independente para serem aplicadas na prática, mas são validadas segundo a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas para transformar a prática:

O foco na prática é uma das principais características da pesquisa-ação, pois está vinculada à investigação sistemática, reflexão e foco na prática. Basicamente, a pesquisa-ação busca por perguntas e suas respostas, que emergem a partir das atividades do dia-a-dia e dos processos que ocorrem na aula de línguas, de modo que as respostas são imediatamente transformadas em ação para a resolução dos problemas detectados (MELLO *et al.*, 2008, p. 516).

Outra característica citada pelos autores é a reflexão, que deve ser feita por todo o grupo envolvido, de modo que utilizamos diversos instrumentos de registro, tais como diário de campo, registros em vídeo e áudio de entrevistas e fotografias, elaboração de um documentário. Também, por seu caráter processual e contínuo, a pesquisa-ação implica numa atenção ao contexto, não apenas no momento inicial da ação; antes, evoca uma constante inspiração nas mudanças e elementos que aparecem durante o processo e a partir da pesquisa.

Considerando os elementos citados acima, na sequência, passo a elucidar os métodos de geração de dados da pesquisa.

1.2 MÉTODOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Partindo da pesquisa qualitativa/interpretativista, da etnografia e da pesquisa-ação é que busquei descrever os métodos e a geração de dados deste estudo. Assim, destaquei que os dados foram gerados por mim, pelos alunos e pelos colaboradores, enquanto sujeitos ativos de pesquisa. Utilizamos, para isso, o “diário de campo”, a observação participante, as entrevistas abertas e a escuta das narrativas orais dos moradores negros por meio de gravação em áudios e vídeos.

O diário de campo é um instrumento onde são postados, pelo pesquisador, os relatos orais, as falas, as descrições e as observações realizadas desde a primeira inserção no interior da comunidade, durante o período em que a prática foi executada. Esses aspectos reforçam a necessidade da sua feitura, pois, além dos registros, também dão significado e organização a essa prática.

Assim, as relações de vivências e de poder, a política, a economia, as multiplicidades culturais e religiosas, os saberes presentes, as formas de relação que se estabelecem entre os membros da comunidade poderiam ser observadas e registradas ao longo do processo de pesquisa, como, também, os laços de solidariedade ou a ausência deles e situações conflituosas do convívio social. Todos esses elementos formaram um contingente que pode ser registrado e estudado.

A observação de fotografias antigas dos moradores – caso esses tivessem – foram utilizadas para gerar registros, por oferecer informações importantes e também como possibilidade de fazer parte do documentário. Também aquelas produzidas pelos alunos e pela fotógrafa que colaborou com a pesquisa, e que foram feitas durante as visitas na comunidade, fizeram parte dos registros.

Nas entrevistas semiestruturadas – em que professor-pesquisador, aluno-pesquisador e moradores se imbricam - foi dada atenção à formulação de perguntas básicas como, por exemplo: nome, lugar onde nasceu, idade, como se identifica etnicamente, tempo de moradia na comunidade, como era a comunidade quando chegou ali e como percebeu esse espaço. Assim, foi fundamental gravá-las por meio

do celular, filmá-las para compor o documentário e registrá-las no diário de campo, a fim de termos elementos para a produção das memórias literárias e do documentário.

Consideramos necessário preservar o aspecto informal das entrevistas, para que essas ficassem próximas de uma conversação. As entrevistas foram feitas pela professora-pesquisadora e pelos alunos. Também, com isso, evidenciamos a observação participante, que consistiu na nossa inserção como pesquisadores no interior da comunidade, tornando-nos parte dela, interagindo com os sujeitos e buscando partilhar do seu cotidiano para entender o que significa estar naquele território. Embora alguns alunos fossem moradores da Marmelândia, era com a perspectiva de pesquisadores que se concretizavam as atividades propostas.

Contudo, o ápice da pesquisa ficou evidenciado na escuta das narrativas orais dos moradores negros, os quais foram visitados no seu lugar de moradia, ou seja, em seu próprio contexto, onde estão presentes as experiências individuais e coletivas. Essa escolha se justifica nas palavras de Nóvoa e Finger (1988), para quem é importante:

Valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida, ou seja, na história que também se inscreve na cultura (NÓVOA; FINGER, 1988).

Partindo desse pensamento, a escuta das vozes dos moradores negros foi um momento ímpar. Foi a hora de ouvir histórias singulares, de retomar o passado, de buscar nas memórias as experiências, as vivências, as crenças, as decisões, de alegrar-se ou entristecer-se, de perceber-se saudosista, de transmitir experiências e sabedorias, ou seja, inúmeras possibilidades de interação.

1.3 APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA

É necessário afirmar que o cenário, neste estudo, associa dois espaços: uma escola pública do campo do sudoeste do Paraná, onde sou professora, e a comunidade da Marmelândia, os quais passo a descrever a partir de agora.

Na escola, há um componente significativo e oculto que merece destaque no processo de inserção no espaço cultural ora mencionado. Trata-se dos rituais, das práticas, das relações de poder, das regras e dos procedimentos, dos modos de organizar o espaço e o tempo na escola, dos modos de distribuir os alunos por série/ano em turmas e do implícito nas falas. É sob essas premissas que apresento a Escola Estadual do Campo, localizada no distrito de Flor da Serra, no município de Realeza – PR, onde os alunos de diferentes comunidades vêm para estudar. Entre essas comunidades, destaca-se aqui, Marmelândia.

O dia letivo começa com o turno matutino - das 7:20h. às 11:20h. - e termina com o vespertino – das 13:00h. às 17:00h. - sendo que os alunos que moram na Marmelândia percorrem 14 km (ida e volta) com o ônibus escolar para chegar nela. Este transporta os alunos que moram nessa comunidade, como também outros das pequenas propriedades do entorno, bem como de outras localidades circunvizinhas. A escola localiza-se às margens da Rodovia Federal - BR 163 - denominada Deputado Arnaldo Faivero Busato, que fica próxima à ponte Governador Leonel Brizola sobre o rio Iguaçu, que limita o Sudoeste do Oeste paranaense.

O seu espaço físico é composto por quatro salas de aula, uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala da pedagoga, uma secretaria, uma sala da direção, uma cozinha, um corredor-refeitório e uma quadra de esportes. Acoplada a ela situa-se a escola do município com Ensino Fundamental do primeiro ciclo.

É nesse espaço físico que há a sala de aula do 9º ano: o ambiente para receber os alunos, com carteiras, livros, cadernos, multimídias e um quadro branco. Destacam-se aqui os diferentes sujeitos que ali estão, os quais configuram saberes plurais.

Nesse espaço, encontro alunos entre 12 e 14 anos de idade. Uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, da qual sou professora por dois anos letivos consecutivos. Ela é composta de 12 alunos: 06 moradores da Marmelândia, 04 da Flor da Serra, 01 da Linha Zution e 01 da cidade de Realeza. Todos estiveram envolvidos neste projeto de pesquisa.⁵ São pré-adolescentes e adolescentes com diferentes etnias - 04 dentre os que moram em Marmelândia, se declararam negros. Suas histórias e realidades são diferentes, mas não menos importantes, embora ainda não compreendidas por todos, pois há algumas falas pejorativas recorrentes

⁵ Os sujeitos da pesquisa serão descritos com mais detalhes no quadro deste capítulo.

por parte dos colegas de turma, entre elas: “só podia ser da Marmelândia” ou “mora na favela da Marmelândia” ou “vem das casinhas da Marmelândia”.

Além desses, há outros que integram a pesquisa, como os alunos brancos da turma. Também uma ex-aluna da escola, que concluiu os estudos no ano de 2018, que é negra, moradora da comunidade, filha de uma das entrevistadas e tia de uma das alunas da turma; também participou outra aluna da segunda série do Ensino Médio, sobrinha da anterior e neta de duas mulheres entrevistadas, negras e moradoras da comunidade; outros dois alunos – que são primos: um do sétimo ano e outro da segunda série do Ensino Médio, netos de um casal negro de moradores; e uma quinta aluna branca da primeira série, que é sobrinha neta de outro morador. Pode-se notar, assim, que fazem parte da pesquisa, além da turma do 9º ano, também outros alunos, que estão na escola ou estiveram nela recentemente, os quais são parentes, vizinhos e convivem uns com os outros: são netos, filhos, pais, avós, tias, primos, vizinhanças de mais de 40 anos, que estão, ao mesmo tempo, ligados com a escola e com a comunidade da Marmelândia. Nas entrevistas, participaram só as famílias dos alunos negros.

Dessa forma, para descrever melhor os envolvidos na pesquisa, apresento o seguinte quadro ilustrativo, referente a todos os participantes.

Participantes da Pesquisa

Participante	Nome ⁶	Auto declaração	Morador da Marmelândia	Idade
aluno 7º ano	Talisson	negro	sim	11 anos
aluno 9º ano	Alisson	branco	não	12 anos
aluna 9º ano	Amanda	branca	não	13 anos
aluna 9º ano	Daiana	parda	sim	13 anos
aluna 9º ano	Eduarda	branca	não	13 anos
aluno 9º ano	Gabriel	branco	não	13 anos
aluna 9º ano	Larissa	branca	sim	14 anos
aluna 9º ano	Luana	branca	não	13 anos
aluno 9º ano	Maikel	branco	não	12 anos
aluna 9º ano	Michele	branca	não	14 anos

⁶ Os nomes são verdadeiros e contam com a autorização assinada, conforme se encontram nos arquivos da professora pesquisadora.

aluna 9º ano	Franciele	branca	não	15 anos
aluna 9º ano	Samayra	branca	não	13 anos
aluno 9º ano	Yuri	pardo	não	13 anos
aluna do 1ª série	Thalia	branca	sim	15 anos
aluno do 1ª série	Cleiton	negro	sim	15 anos
aluna da 2ª série	Jennyffer	negra	sim	15 anos
ex-aluna	Genaíra	negra	sim	20 anos
entrevistado	Lúcio	negro	sim	75 anos
entrevistado	Maria de Lurdes	negra	sim	73 anos
entrevistada	Maria da Consolação (Nenê)	negra	sim	78 anos
entrevistada	Aparecida (Cida)	negra	sim	51 anos
entrevistado	Vaderi	negro	sim	35 anos
entrevistado	Elias (Belinho)	negro	sim	70 anos
entrevistada	Romilda	branca	sim	65 anos
entrevistado	Antônio	negro	sim	54 anos
Professor mestre em História	Paulo	pardo	não	48 anos
pedagogo e produtor cultural	Rodrigo	branco	não	42 anos
Fotógrafa	Graziela	branca	não	28 anos
professora pesquisadora	Rosângela	parda	não	51 anos

Assim, conforme evidenciado no quadro acima, éramos um grupo com 29 pessoas. Quanto aos alunos: 12 eram da turma do 9º ano e um do 7º ano do Ensino Fundamental; dois da 1ª série e uma da 2ª série do Ensino Médio. Fez parte da equipe também uma ex-aluna da escola. Quanto aos oito moradores: quatro eram mulheres e quatro homens, todos da Marmelândia e tinham entre 35 a 78 anos de idade. Participaram também uma professora e dois professores, com idade entre 42

a 51 anos e nenhum era morador da comunidade, bem como a fotógrafa, que tinha 28 anos de idade.

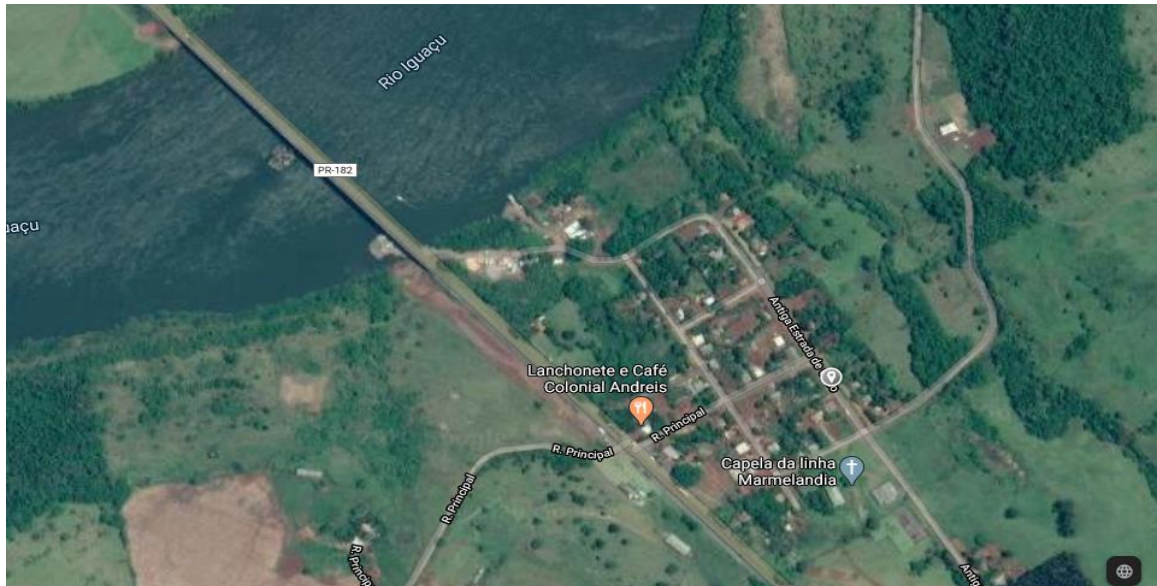
Além disso, foi possível constatar que, dos 29 participantes, 15 eram da própria Marmelândia e 14 das comunidades circunvizinhas ou da cidade de Realeza e de Palmas - Paraná. Dentre estes, 11 se autodeclararam como negros; 14 como brancos e quatro, como pardos. Ainda dos moradores entrevistados, quatro de autodeclararam também como nortistas. Assim, pude ilustrar a diversidade de funções, idades, sexos, moradias e etnias dos participantes envolvidos nesta pesquisa.

Em outras palavras, falar da sala de aula é falar também da comunidade de moradia de parte dos alunos, chamada Marmelândia. É falar, assim, dos espaços de vivências dos alunos fora da escola. Ela é o espaço onde se agrupam pessoas, a vizinhança do espaço escolar, onde residem os familiares e os amigos de infância. Há indivíduos que moram ali a vida toda. Alguns ainda regulam o tempo pela natureza e pelo plantio dos roçados. Desse modo, entendo comunidade conforme afirma Bottomore (1996, p.115): “no mínimo, comunidade geralmente indica um grupo de pessoas dentro de uma área geográfica limitada, que interagem dentro de instituições comuns e que possuem um senso comum de interdependência e integração”.

Marmelândia, distrito de Realeza, Paraná, é descrita na sua malha rodoviária, no sentido sul/norte, como o último povoamento da região Sudeste. Localiza-se onde está a ponte denominada Governador Leonel Brizola, que limita as regiões Sudoeste e Oeste do Paraná e por onde passa a Rodovia Estadual - PR 182, que liga o entroncamento dos municípios de Planalto, Realeza e Capanema à Flor da Serra do Sul. A PR 182 entronca-se, posteriormente, com a BR 163 Deputado Arnaldo Faivero Busato – que está à esquerda da Marmelândia, que liga o município de Cascavel, Capitão Leônidas Marques e Realeza no Paraná a São Miguel do Oeste, em Santa Catarina.

Percebo, também, a Marmelândia na sua geografia. Ela localiza-se à margem direita do rio Iguaçu, onde há um alagado formado pela barragem da Usina Hidrelétrica do Baixo Iguaçu. Assim, por meio do mapa geopolítico, foi possível identificar a localização da comunidade, bem como outros elementos nominados anteriormente, como segue.

Figura 1 – Localização do município da Marmelândia



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-25.7727361,-53.533877,2450a,35y,270h/data=!3m1!1e3>

A visualização do mapa soma-se à reflexão sobre seu aspecto agrário, ou seja, alguns têm grandes propriedades de terra e, dentre esses, os donos que não moram e nem trabalham nela, porém, o trabalho é, em grande parte, mecanizado ou realizado por funcionários. Trata-se de um espaço em que se cria gado de corte ou se planta, principalmente a soja e o milho - produtos típicos da região. Há outras poucas plantações, porém, pequenas, de subsistência. Assim evidencio a questão agrária: latifúndios, minifúndios e aqueles que não tiveram a oportunidade de comprar terra.

Segundo Gomes (2005), os habitantes mais antigos do local, de ascendência europeia, vieram de Francisco Beltrão, Paraná, no período em que a Colônia Agrícola General Osório (CANGO) distribuía terras para pessoas que chegavam ali oriundas de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, no final da década de 50.

Na pesquisa, observei também que há também moradores que se declaram negros e alguns nortistas, dos quais não existem registros de como chegaram nesse lugar, nem sobre a origem dos mesmos ou ainda sobre o tempo de chegada. Também não há registros sobre as mudanças ocorridas no espaço de vivência e na vida deles, nem quanto aos aspectos ligados à acessibilidade, à infraestrutura, à escolaridade, às diferenciações sociais, econômicas, políticas e religiosas. Assim, percebi a importância de verificar como essas questões relacionadas à etnia negra

são repassadas por meio da tradição oral para as gerações posteriores que nasceram e vivem nesse espaço.

Eles relatam as suas histórias em conversas, que são transmitidas de boca em boca, bem como em todos os relatos nos caminhos da história. Pais para filhos, mães para filhas, avós para netos; os mais antigos do lugar para a geração mais nova, mexeriqueiros para ouvidos ávidos; todos ali, a seu modo, contam sobre acontecimentos do passado, os interpretam, dão-lhes significado, mantêm viva a memória.

Os alunos, para estudar, deslocam-se da Marmelândia para outro distrito chamado Flor da Serra, de Realeza, na escola onde acontece esta pesquisa. Na comunidade da Marmelândia há apenas as ruínas da Escola Municipal Helena Kolody, onde muitos dos moradores mais antigos estudaram. Devido à diminuição populacional associada à construção da ponte Governador Leonel Brizola sobre o rio Iguaçu⁷ e a consequente diminuição do fluxo de pessoas e de automóveis por dentro da Marmelândia, muitos dos pequenos comércios locais fecharam. Tais fatores associados a outras questões econômicas e condições políticas do lugar contribuíram para que a escola fosse desativada.

Marmelândia foi um dos primeiros distritos do município de Realeza e sua história confunde-se com a história do rio Iguaçu. Antes da ponte Governador Leonel Brizola, sua travessia era feita por caiaques e pela balsa que ancorava no trapiche que dava acesso à antiga estrada de chão. Na comunidade havia hospital, posto de gasolina, cartório, hotel, escola e delegacia de polícia localizada na barranca do rio, porém, todos esses recursos estão hoje no distrito de Flor da Serra, ou foram fechados.

Conforme relatos orais dos moradores negros, a fauna foi, em outros tempos, rica em animais: lagartos, pássaros, nambus, tatus, onças viviam ali em grande quantidade. As capivaras eram caçadas à noite, à espingarda. Os peixes do rio Iguaçu abundavam em suas mesas, pois, outrora, os habitantes eram caçadores e pescadores. Tais práticas hoje, aparentemente, deixaram de existir.

Na atualidade, a comunidade da Marmelândia é formada por aproximadamente 80 famílias. Cinco dessas fizeram parte da pesquisa, pois eram

⁷ Antes da construção da ponte Governador Leonel Brizola sobre o rio havia a passagem de balsa no trapiche que dava na estrada de chão, a qual era dentro da comunidade, o que favorecia o aumento do fluxo de pessoas por esse percurso. Com a ponte, tal fluxo foi deslocado para a rodovia situada em uma das laterais da comunidade.

aquelas que têm filhos, netos e sobrinhos que estudavam na escola do campo, que se autodeclararam negros e que gostariam de participar do projeto. A sua constituição histórica tem suas especificidades territoriais que apontam as particularidades das mudanças ocorridas na sua existência, tanto estruturais quanto de políticas públicas, como o asfaltamento da BR 163 e a sua duplicação que por ora se constrói; o surgimento da ponte Governador Leonel Brizola no rio Iguaçu e a Usina Hidrelétrica Baixo Iguaçu, fatores que interferem diretamente na definição das formas de viver da população local, seu espaço, suas estratégias econômicas, seu acesso ao sistema educacional e também a diversidade étnica e cultural existente no local.

Além da descrição acima, procurei informações sobre a comunidade da Marmelândia no Plano Político Pedagógico (PPP-2010) do Colégio Estadual do Campo de Flor da Serra, o qual descreve a comunidade escolar de uma forma genérica, com informações que se referiam a todos os alunos de forma igual. Não há nada que especifique a formação étnica, como se pode observar no trecho abaixo.

Descendente de família de nível socioeconômico baixo e médio baixo, a maioria filhos de pequenos agricultores, sendo muitos agregados. Grande parte dos pais não possui escolaridade superior às séries iniciais e alguns analfabetos. A maioria das famílias dos alunos têm trabalho temporário, alguns no campo e outros na informalidade (PARANÁ, 2010, p. 15).

Além disso, alguns vivem do pequeno comércio local de produtos coloniais, lanchonetes e artesanato às margens da PR 163 e também da fabricação de produtos derivados de suínos.

Os participantes da pesquisa, como já destacado acima, foram os moradores negros da Marmelândia e os alunos do 9º ano de uma Escola Pública do Campo do Ensino Fundamental. Para fins didáticos, passo a apresentar a elaboração do Projeto de Multiletramentos “A Boniteza do Fazer Juntos”.

CAPÍTULO II - O PROJETO DE MULTILETRAMENTOS

Nesse capítulo, apresento o Projeto de Multiletramentos. Para tanto, inicialmente, trago para discussão os conceitos que ancoram essa elaboração, quais sejam, letramentos e multiletramentos. Posteriormente, faço uma descrição da proposição do projeto.

A escolha de desenvolver um Projeto de Multiletramentos se ancora na compreensão do aluno como um sujeito social com horizonte formativo afinado com os princípios políticos e pedagógicos da educação popular. Nessa perspectiva, esse projeto busca dar visibilidade à condição humana do aluno em construção, inconclusa no seu devir histórico, mas capaz de assumir-se na existência individual e social.

Nesses estudos, o aluno, como fruto de um caminho de aprendizagens e superação, é visto como sujeito político, de decisões, de transformações, pois entendo que a educação está imersa na problematização das condições de opressão e desigualdade social e nos processos formadores da própria história, sendo construída com as mãos de todos. Por essa razão, escolhi a pesquisa-ação, a abordagem qualitativa/interpretativista e uso da etnografia para focalizar os multiletramentos, pois essa perspectiva está intimamente ligada às práticas sociais e à inserção do indivíduo na escola, na família e na comunidade.

A educação problematizadora adotada nesta pesquisa busca respeitar a natureza do aluno, percebendo-o como ser único capaz de objetivar o espaço por meio de práxis – união entre a teoria (pensar) e a prática (agir) - construindo sua própria compreensão da realidade. Esse posicionamento pode permitir a superação da passividade diante dos fatos, contando com uma ação mediadora no processo de ensino e aprendizagem, para a construção da autonomia. Por essas razões, passo a refletir sobre as concepções de letramentos e multiletramentos.

Um dos estudiosos dos letramentos é Street (2003), que oferece uma visão culturalmente sensível, ao considerar os letramentos como práticas sociais que variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos históricos determinados. Terra (2013), ao fazer uma leitura de Street (2003), afirma que:

- (i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra;
- (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal;
- (iii) todas as práticas de letramento (s) são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (TERRA, 2013, p.45).

Os letramentos estão presentes em várias atividades na sociedade, conforme afirma Terra (2013, p.47), inclusive “em uma interação face-a-face”. Isso implica, na compreensão dos letramentos como prática social, pois, é necessário examinar os eventos nos quais são usadas a leitura, a escrita e as linguagens não verbais, entrelaçados nas atividades cotidianas dos alunos, o que não se restringe apenas à escola, mas, também, a outros espaços. Dessa forma, os letramentos estão presentes nas interações orais, nas mediações das práticas sociais da linguagem verbal e não verbal, no dia a dia, ou seja, em uma perspectiva social e cultural. Trata-se de lidar com o uso da linguagem como prática social.

Seguindo essa perspectiva dos letramentos, este trabalho segue as orientações de Rojo (2013), quando aponta que os letramentos não serão, sempre e necessariamente, do nível da palavra, isto é, do plano verbal. De acordo com a autora, serão consideradas práticas letradas não apenas aquelas que se restringem aos usos verbais da língua, mas abrangem, mais amplamente, a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela [a sociedade] se informa e se comunica” ROJO, 2013, p. 13).

Assim, é necessário dizer que a adição do prefixo “multi” ao termo letramento não se restringe à multiplicidade de práticas de leitura e escrita, mas, também

As práticas de letramento contemporâneas que envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significados (TEIXEIRA; MOURA, p. 56, 2008).

Dessa forma, os letramentos tornam-se multiletramentos, pois, na contemporaneidade, são necessárias novas ferramentas – além daquelas da escrita manual e da impressa. Isso se dá devido às novas tecnologias de informação, as quais requerem, por sua vez, diferentes ferramentas como, por exemplo, a

diagramação e a edição de textos, ou seja, há a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses - multimodalidades ou multissemoses - dos gêneros discursivos de circulação social, o que tem sido chamado de textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Os textos compostos de muitas linguagens (ou semioses) exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, p.19, 2008).

E, por conseguinte, exigem também posturas mais contemporâneas em relação à leitura, à escrita e às novas formas de interação:

A lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos multiletramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidimensional da comunicação e da informação e da propriedade dos “bens culturais imateriais (ROJO, 2008, p.24 e 25).

Nessa compreensão, o termo multiletramentos refere-se às novas práticas de letramentos que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias presentes hoje na criação de textos multisemióticos, envolvendo também a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais gêneros discursivos.

Também, os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagem estão envolvidos no conceito de multiletramentos. Como dizem Lorenzi; Pádua (2008, p. 38): “os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas”.

Considero, portanto, os multiletramentos também como uma maneira de participação, de inclusão e de valorização da identidade do aluno e de sua comunidade, baseadas na confiança, no afeto, na satisfação e na autonomia.

Explicitando a compreensão sobre os multiletramentos, Rojo (2012) afirma que:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Além disso, os multiletramentos sinalizam para as misturas culturais, que cada vez mais estão soberanas, ou seja, a produção cultural hoje caracteriza-se por um processo de “desterritorialização, de descoleção e de hibridação” (CANCLINI, p. 306, 2008).

Na esteira das contribuições citadas, tenho a intenção de evidenciar, em minha prática, modos de ensinar e de aprender que sejam colaborativos e condizentes com as práticas de multiletramentos na sala de aula, pois, como argumenta Kleiman (2009), a escola é a agência de letramentos mais importante na sociedade e é nesse espaço que devem ser criados meios para que os alunos possam participar das práticas de multiletramentos.

Em vista das reflexões apresentadas, passo a tecer algumas reflexões sobre Projeto de Multiletramentos, por acreditar que, por ser esse integrador, possibilita reflexões e ações como forma de enfrentamento de estereótipos e de desmistificação da ideia de que existe apenas uma sociedade, uma cultura e um saber, cujos detentores estão na chamada classe dominante.

Embora Freire (2019) não tenha tratado dos multiletramentos, a sua orientação para se considerar a “leitura de mundo” contribui para compreender os diferentes níveis de conhecimento e para promover a sua ampliação, de forma progressiva e eficaz, colaborando para que cada aluno seja capaz de compreender, interpretar diferentes gêneros discursivos que circulam nas sociedades e posicionando-se diante deles nas diferentes situações sociocomunicativas. Essa compreensão sobre a leitura de mundo pode ser somada com os estudos sobre os multiletramentos, ou seja,

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados (ROJO; MOURA, 2012, p. 08).

Realizar um projeto com essas características permite incentivar a diversidade cultural da comunidade, a multiplicidade semiótica dos gêneros

discursivos, a construção coletiva e o espaço de aprendizagem democrático, elementos caracterizados pela

Sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdo (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais (MOREIRA; CANEN, 2001, p.36).

Assim, um Projeto de Multiletramentos precisa ser compreendido na sua forma sensível, crítica e multicultural. Em entrevista concedida a Gandin; Diniz-Pereira; Hypolito sobre essa temática, a professora Glória Ladson-Billings responde da seguinte forma ao questionamento sobre o que significa ser multicultural:

Eu prefiro insistir em discutir como podemos construir consciências críticas nas escolas. Se conseguimos construir esta consciência crítica, estaremos lidando com as questões culturais, de raça, classe, gênero, linguagem e todo o tipo de diferenças. Se o professorado não tem vida intelectual, não é capaz de ser crítico. Devo enfatizar que não entendo intelectual, aqui, como aquele que lê muitos livros. Intelectual para mim é quem é capaz de engajar-se em um diálogo crítico com o mundo (LADSON-BILLINGS, 2002, p.286).

Uma vez que aceitemos que a história, a cultura, o espaço territorial e as vivências dos alunos atuam no processo de aprendizagem, esses podem ser também possibilidades e caminhos para mediar e adquirir conhecimentos com os moradores da comunidade. Nesse sentido, torna-se central desenvolver um trabalho em sala de aula atendendo e respeitando as diferentes realidades, sendo sensível aos modos de olhar e agir diante dos alunos e contribuindo, dessa forma, para a formação dos mesmos de maneira crítica, democrática, criativa e sensível. Abrem-se possibilidades para que os alunos se tornem agentes atuantes na formação e transformação do meio em que vivem.

Acredito que o espaço escolar, além de preocupar-se com a formação intelectual do aluno, é um lugar onde se constroem sujeitos, principalmente, por meio das atitudes cidadãos em sala de aula e na comunidade onde vivem. Assim é que teremos alunos participativos e envolvidos com a sua formação, mais cuidadosos consigo e com os seus semelhantes.

Nesse sentido, a questão da pluralidade na escola ganha significância diante das questões etnicorraciais específicas dos sujeitos oriundos da Marmelândia, em especial, a etnia negra:

As etnias no contexto brasileiro são demarcadas pelas raízes históricas socioculturais e políticas que marcam a formação populacional brasileira no contexto do escravismo e pelas relações estabelecidas tanto nas suas ancestralidades distantes como nas vivências contemporâneas (LIMA, 2006, p.38).

Partindo dessa afirmação, é necessário ver a escola como espaço privilegiado de socialização de saberes e de relações sociais cotidianas, já que cada um traz a sua história e sua vivência. Além disso, evidencio a importância de se ter uma educação para que os sujeitos negros e não negros se relacionem de forma democrática e igualitária, requerendo espaços didático-pedagógicos que acolham a todos.

É oportuno destacar que a sala de aula é um lugar em que a aprendizagem se dá na interação de um com o outro e, para isso, é necessário que as relações sejam afetivas, democráticas e emancipatórias, considerando-se que os sujeitos que ali estão trazem sua experiência cultural. Sendo assim, pensar a escola e seus alunos para além da estrutura física é compreendê-la como espaço de vivências múltiplas. Não deve ser visto como um entrave, ao contrário, deve ser aproveitado em sala de aula para que sejam considerados os saberes dos alunos.

Cabe dizer que é necessário ser professora a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos sujeitos ou das classes sociais. Assim, a prática do Projeto de Multiletramentos, no que se refere às leituras e às escritas, deve ser visto como uma forma dos alunos fazerem diferentes releituras sobre a complexidade do mundo, uma vez que:

O texto nunca está acabado, pois apresenta espaços lacunares que serão preenchidos de acordo com as condições sociais, ideológicas, culturais, históricas e afetivas do leitor, como propõe a perspectiva discursiva de leitura (MENEGASSI, 2010, p. 36).

Tal premissa permite-me acrescentar que as escolhas dos textos para serem trabalhados no Projeto de Multiletramentos possibilitam considerar a realidade social dos alunos, com o intuito de facilitar a realização da prática constante e

transformadora, servindo para a sua formação cidadã, mas que, ao mesmo tempo, tenham significado para os alunos. Segundo Orlandi (2001):

O texto apresenta-se como efeito de sentido entre os locutores ou um processo de significação em que estão presentes na língua, a história e o sujeito, interpelado pela ideologia da sociedade, sem liberdade discursiva. O texto organiza a discursividade. Portanto, deve ser visto na relação com os outros textos, com os sujeitos, com as circunstâncias de enunciação, com a exterioridade, com a memória do dizer (ORLANDI, 2001, p.31).

Conforme a citação acima, o texto deve ter importância para os alunos, visto que estes vão significá-lo de acordo com a suas próprias histórias de mundo, sendo ativos nesse processo. Isso requer estratégias que contribuam com a proficiência, as quais são respeitadas dentro do Projeto de Multiletramentos, que buscam se adequar também às Diretrizes Curriculares do Paraná (DCE):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1999, p. 69).

Destaco, com base nessa asserção, que os alunos são construtores sociais, ou seja, se constroem e são construídos nos textos. Existe a demanda de viver cotidianamente os multiletramentos e isso favorece a construção e a adequação dos gêneros discursivos, conforme as demandas sociais que lhes são apresentadas ao longo da vida. Esse processo se constrói de forma dialética: texto e contexto, um dando significado e significância ao outro, e os dois dando significado às formas de viver de cada aluno:

Ser letrado na vida e na cidadania é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos com ela (ROJO, 2002, p. 1).

Dessa maneira, um Projeto de Multiletramentos tem propósitos didáticos, sociais e culturais, dando um sentido maior às práticas de sala de aula ao focalizar a oralidade, a leitura e a escrita, com as suas especificidades.

Assim, um Projeto de Multiletramentos precisa estar aberto para que, em sua prática, os gêneros que circulam socialmente, as entidades sócio discursivas e as formas de ação social - conjunto de elementos que fazem parte de uma situação sociocomunicativa - despertem e ampliem também as necessidades interacionais, as possibilidades de participação social, a partilha e as construções de mundo, conforme consta nas DCE (1999):

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramentos das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1999, p. 21).

Todavia, realizar um projeto com essas características remete à ultrapassagem do espaço físico da escola, ou seja, a desterritorialização dos saberes, ressignificando o trabalho do professor e dos alunos, o que pressupõe coletividade e possui objetivos e metas compartilhadas. Pode ainda ser uma alternativa de ressignificação do fazer do professor e do aluno, já que os projetos

Também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e docente e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 20).

Nessa perspectiva, concebo a linguagem vinculada à prática social, a qual requer interação, negociações, acordo mútuo, inclusão dos alunos e da sua comunidade - articulados ao conhecimento da escola, e essa, por sua vez, envolve e valoriza os saberes e a cultura do aluno, cujo respeito é fundamental na prática educativa.

Outro ponto importante de um Projeto de Multiletramentos é a possibilidade de ampliar os espaços de aprendizagens. É oferecer aos alunos a oportunidade de estabelecer novas interações nos espaços da comunidade, articulando saberes locais e saberes escolares, desenvolvendo um trabalho que prime pelas ações coletivas e que esteja situado dentro da pesquisa-ação. Assim, o papel do professor:

Não é o de planejar e executar, tampouco o de fazer para o aluno, e sim fazer com ele, atuando em parceria, apoiados no conhecimento, nas habilidades e experiências de cada um, o que significa dizer que ambos aprendem e ensinam, ou seja: são sujeitos ativos no processo de produzir conhecimentos que permitam compreender fatos vivenciados (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 37).

Outra especificidade do Projeto de Multiletramentos é entender o aluno como um sujeito de conhecimento, um ser cultural, que constrói sua forma de ver e viver a partir das experiências sociais e comunitárias, que faz perceber e se perceber por meio das sensibilidades, das experiências e significação de seu cotidiano. O aluno possui saberes e competências adquiridas na comunidade onde vive e, por isso, essas devem ser ponto de referência para ações pedagógicas:

Ao se inserir no processo de escolarização, o aluno já traz consigo fundos de conhecimento adquiridos ao longo da sua história sociocultural e de seu desenvolvimento mental. E é exatamente esse capital cultural, que deve ser o ponto de partida para ações pedagógicas bem-sucedidas (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 45).

Dessa maneira, a aprendizagem deve ser horizontal, com rede de atividades e com a desterritorialização dos lugares de aprendizagem, também no que se refere ao tempo escolar, à distribuição de tarefas e à inserção do aluno em um sistema de redes de comunicação e instrumentos.

Nesse sentido, o Projeto de Multiletramentos requer a organização do calendário de atividades, a troca de conhecimentos e responsabilidades, embora existam papéis distintos do professor e do aluno. Ademais, ele é uma forma de promoção dos saberes multiculturais, linguísticos, étnicos e históricos locais.

Levando em conta essas considerações, o Projeto de Multiletramentos torna-se um documento elaborado pelo professor com a intenção de organizar o processo de ensino e aprendizagem. É nele que se define a abordagem que o professor fará

de um determinado conteúdo, registrando o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e com quem fazer para atingir determinado fim, em suma, é a sistematização das decisões tomadas pelo professor. Cabe nele a apresentação de um seguimento flexível, coerente e discutido previamente com todos os envolvidos no processo.

Nessa visão, é importante buscar uma previsão mais global para as atividades deste projeto, as quais podem sofrer mudanças ao longo do período de trabalho. Tais modificações partem também do diálogo do grupo da sala de aula, o que evidencia as propostas sobre a coletividade, a parceria em sala de aula e o meu protagonismo enquanto professora, assim como o dos alunos e dos moradores da Marmelândia.

Assim, a seguir, exponho o cenário, focalizo a descrição da escola e apresento a Marmelândia - espaço cultural selecionado para análise - e os participantes da pesquisa: professora, alunos e moradores negros dessa comunidade, elementos imprescindíveis à aplicação do Projeto de Multiletramentos contemplado neste trabalho.

2.1 PROJETO DE MULTILETRAMENTOS “A BONITEZA DO FAZER JUNTOS”

É com a ancoragem nas perspectivas teórico-metodológicas apresentadas que foi desenvolvido o Projeto de Multiletramentos intitulado “A Boniteza do Fazer Juntos”. Na sequência, apresento a organização das atividades que foram desenvolvidas e definidas em uma discussão anterior entre mim e os alunos. Embora houvesse uma elaboração prévia, foi observado o fazer juntos, considerando a importância da flexibilidade das ações, para a construção de um espaço que permitisse o nosso protagonismo.

Retomo aqui o objetivo geral desta pesquisa, que foi desenvolver, juntamente com os alunos do 9º ano, uma pesquisa-ação que busque dar visibilidade às práticas culturais e saberes locais dos moradores da comunidade da Marmelândia, oportunizando práticas de multiletramentos. Para desenvolver esse objetivo, foram eleitos dois gêneros discursivos: memórias literárias e documentário. No entanto, para que os alunos pudessem conhecer e desenvolver esses dois gêneros, vários

outros serviram como apoio - embora de forma periférica - para a construção desses conhecimentos, como será discriminado na sequência.

O projeto foi organizado em onze passos, sendo o primeiro a organização das práticas sociais iniciais, que tiveram a participação dos alunos e cuja finalidade está em propor, como prática social final, a leitura das memórias literárias e a exibição de um documentário.

Para fins didáticos, apresento os passos no quadro seguinte:

Etapas do Projeto

01.	Prática social inicial;
02.	Estudo do gênero discursivo memórias literárias;
03.	Roda de relato de vivências;
04.	Estudo dos gêneros discursivos: documentário e programa de auditório;
05.	Preparando o documentário;
06.	Estudo do gênero discursivo entrevista e organização das visitas na comunidade da Marmelândia;
07.	Visitas na comunidade, entrevistas com os moradores e compartilhamento das vivências;
08.	Produção escrita do gênero memórias literárias: planejamento e revisão;
09.	Reescritas das produções do gênero memórias literárias;
10.	Edição do documentário;
11.	Prática social final.

2.2 PRIMEIRO PASSO: PRÁTICA SOCIAL INICIAL – 02 horas/aula previstas

Objetivos:

- Elaborar o mapa conceitual;
- Identificar a função e o uso do diário de campo dentro do Projeto de Multiletramentos;
- Organizar a elaboração do diário de campo.

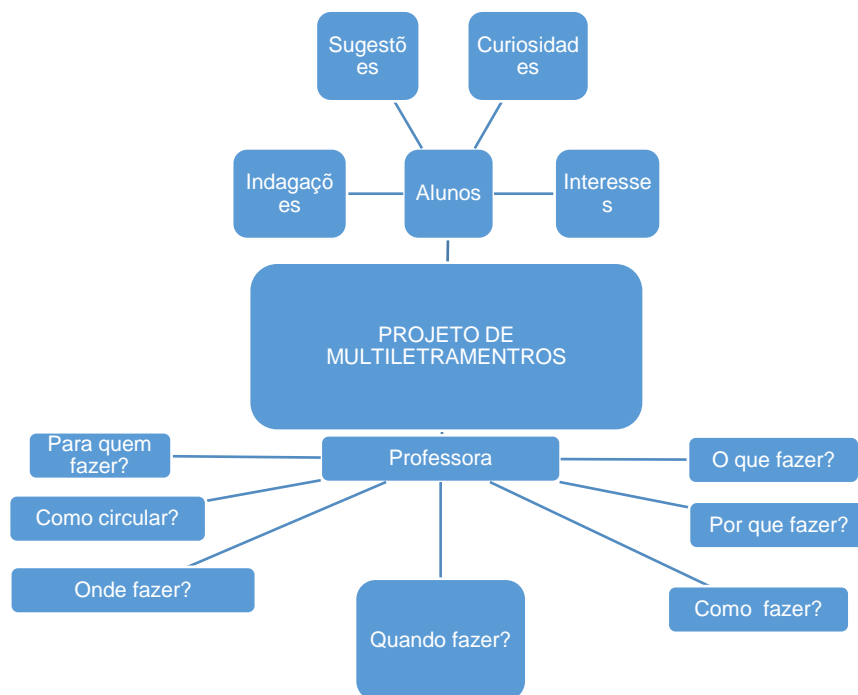
Para essa prática social inicial, os alunos foram dispostos em uma roda de conversa, na sala de aula, momento em que foram feitas perguntas exploratórias sobre o que gostariam de estudar - curiosidades e interesses - a partir da proposição de projeto de estudo e pesquisa, o qual apresenta, centralmente, a leitura e a escrita de dois gêneros discursivos: memórias literárias e documentário. No entanto, para o estudo aprofundado desses dois, outros gêneros serão

abordados de forma periférica: mapa conceitual, diário de campo, canção, cartaz, regras de jogo, tabela, bilhete, romance, diário, relatos orais, programa de auditório, ficha técnica, sinopse, argumento, roteiro, entrevista, convite, planilha, fotografia, mini vídeos, relato de vivência e autorização, ou seja, múltiplos gêneros que surgem e se entrelaçam devido a uma necessidade sociocomunicativa, dentro do Projeto de Multiletramentos.

Também foi fundamental o uso de multimídias: filmadora, celulares com câmera e áudio, Datashow, máquina fotográfica e diários de campo, cadernos, lápis coloridos, régua, quadro branco, folhas impressas, saquinho e tirinhas de tecido de chita, caixinha de papelão, gravetos, tabuleiro de jogo de trilha, painel, cartolina, mimos, fotografias e dicionário. Esses materiais didáticos facilitaram uma maior interação entre os alunos e as propostas de ensino e aprendizagem do projeto.

Nessa perspectiva, o mapa conceitual, elaborado cooperativamente pela professora e os alunos, representou o registro das sugestões e indagações dos alunos, proporcionando uma visão global da conjuntura do projeto. Para a sua visualização, ele ficou exposto na sala de aula a fim de esclarecer a sequência das atividades.

Figura 2 - Mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ainda nesse momento foi explicada a função do diário de campo – capa (anexo 1) e corpo (anexo 2) -, a saber: registrar datas, horários, dados dos entrevistados, entrevistas, descrições, as narrações das memórias, impressões, dificuldades e sugestões que os alunos apontaram durante a pesquisa de campo, para que, mais tarde, esses elementos fossem usados para a produção escrita das memórias literárias e da produção do documentário, como também na análise da aplicação do projeto e memória da própria pesquisa. O uso desse recurso foi tanto dos alunos quanto meu.

2.3 SEGUNDO PASSO: ESTUDO DO GÊNERO DISCURSIVO MEMÓRIAS LITERÁRIAS - 05 horas/aula previstas

Objetivos:

- Realizar a leitura compreensiva e interpretativa dos gêneros discursivos memórias literárias: “Lavador de Pedras”, de Manuel de Barros e “Memórias da Infância”, de Carolina Maria de Jesus;
- Estabelecer um paralelo entre os gêneros apresentados quanto ao objetivo: para quem foi escrito, a temática, elementos composicionais, estilo, contexto de produção, função social e esfera de circulação.

Em círculo, conversei (anexo 3) com os alunos sobre as suas experiências como ouvinte e/ou leitor do gênero memórias literárias, o qual apresenta uma narração de vivências de uma época passada a partir de lembranças pessoais ou baseadas nos depoimentos de outros sujeitos. Com base nisso, são recriadas situações ou acontecimentos de tempos passados. Assim, trata-se de um gênero que selecionado para o projeto, pois era possível, por meio dele, trazer as reminiscências daqueles que viveram em outro momento histórico e, hoje, podem contribuir para que reflitamos sobre o presente.

Em seguida, fizemos as atividades de contextualização (anexo 4), depois distribuí aos alunos “O Lavador de Pedras”, de Manuel de Barros (anexo 5), impresso, enrolado e enlaçado com tirinhas de chita, colocados dentro de um saquinho de tecido. Lemos silenciosamente e, posteriormente, realizamos a leitura oral. Após, fizemos uma rodada de comentários sobre o texto, ouvindo as impressões e sugestões sobre os mesmos.

Na sequência, realizamos a compreensão e a interpretação, conforme (anexo 6). Para isso, as perguntas estavam impressas separadamente e colocadas dentro de um saquinho de pano de algodão, sendo passadas de mão em mão, ao mesmo tempo em que cantávamos a cantiga de roda “Escravos de Jó” (anexo 7), que também foi entregue impressa. Porém, quando chegava nas palavras “caxangá” ou “zá”, o aluno retirava uma pergunta, a lia em voz alta e o coletivo dos alunos fazia as sugestões orais sobre as respostas, com a minha mediação.

Convém lembrar que “a maioria das cantigas não são formalmente ensinadas, ainda assim viajam pelo tempo, encantando e transmitindo saberes pelas mais distintas gerações” (MARANHÃO; MELO; SÁ, 2014, p.23) por meio da oralidade. Escolher “Escravos de Jó” nos remeteu à cultura negra brasileira, que está imbuída neste estudo. Jó simboliza o homem rico da cantiga de roda. “Os guerreiros que faziam o “zigue zigue zá”, remete aos escravos fugitivos que corriam em ziguezague para despistar o capitão-do-mato.

Em seguida, sentamos em roda, no chão da sala, para a contextualização do texto seguinte. No centro, havia uma caixinha de papelão, dentro da qual estavam os textos impressos e enrolados em gravetos de árvore seca. Cada aluno retirou o seu, fez a leitura silenciosa e, após, decidiram quem leria para o grupo o texto abaixo.

Memórias da Infância	
	Carolina Maria de Jesus
05	Minha mãe cozinhava com lenha. Nós não podíamos comprar, íamos buscá-la no mato. Reuniam-se várias mulheres: a Maria Preta, a Joaquina e Maria Triste, minha mãe e eu. Levávamos um machado. Que suplício andar no mato procurando um pau aqui, outro ali. Quando encontrávamos um pau seco, que alegria!
10	Era como se encontrássemos um filão de ouro. Era aquela andança dentro do mato, das sete ao meio-dia. Eu gostava de ir para comer frutas silvestres – jatobá, pitanga, gabiroba, araticum, maracujá e marmelo-de-cachorro. Não gostava do retorno. Minha mãe me obrigava a carregar um feixe de lenha. Eu era fraca e não suportava o peso. Mas não podia reclamar. Já estava começando a compreender que para viver temos que nos submeter aos caprichos de alguém. Quando não é a mãe, é o esposo ou o patrão. Que dor horrível nas pernas! O peso me comprimia para
15	

	<p>baixo, como se quisesse introduzir minhas pernas dentro da terra. Quando chegava em casa e jogava o feixe de lenha, que alívio! la sentar para descansar.</p> <p style="text-align: right;">(JESUS, 2014, p. 13).</p>
--	--

Em seguida, comentamos sobre as sensações, sentimentos, impressões e opiniões a respeito da temática apresentada pela leitura. Paralelo a isso, fomos colar as perguntas de leitura compreensiva e interpretativa em uma folha de cartolina para que se estruturasse também a memória do próprio projeto (anexo 8).

Na sequência, respondemos às perguntas do painel coletivo (anexo 9), o qual estabelece o paralelo entre “O Lavador de Pedra” e “Memórias de Infância”, no que diz respeito aos elementos do gênero memórias literárias, o qual ficou exposto na sala de aula.

Nesse momento, os alunos estavam em dois semicírculos. Ao centro, um tabuleiro de jogo de trilha para realizar a compreensão e interpretação, que estava no painel citado sobre “Memórias de Infância”, de Carolina Maria de Jesus. Assim, para essa atividade, elaboramos o gênero “regras de jogo”, o qual busca instruir, orientar ou prescrever sobre a participação em algo, além de retomar as brincadeiras conhecidas pelos alunos. A finalidade desse jogo, assim como seu uso social, são reais e tradicionais no dia a dia dos alunos e, além de requerer atenção e conhecimento, desafiam para o aprender mais, por isso a relevância de estarem neste projeto.

Para tanto, os alunos participaram da construção das regras (anexo 10), das informações necessárias e da elaboração coletiva para se compreender e jogar o jogo. Assim, nomearam o jogo, escolheram os nomes das equipes, esclareceram o objetivo do jogo, decidiram o número de participantes, como jogar, pontuação atribuída e se teria ou não apenas um vencedor. Para que isso fosse visualizado, um aluno escreveu o nome dessas equipes, assim como as regras em cartaz coletivo, que ficou exposto na sala de aula. Um segundo aluno anotou a pontuação de cada equipe, em forma de tabela, no quadro branco (anexo 11).

2.4 TERCEIRO PASSO: RODA DE RELATO DE VIVÊNCIAS: 04 horas/aula previstas

Objetivos:

- Convidar, por meio de um bilhete, o grupo de ex-alunas de outra escola para participar da roda de relatos de vivências;
- Participar do momento do relato de experiências das ex-alunas que fizeram parte da Oficina “Memórias dos Nossos Velhos”;
- Ler e debater as produções escritas: “Saudosa Vila”, “Doce Infância” e “Recordações do meu Tempo de Criança”.

Em 2017, em um colégio público, os alunos do 9º ano realizaram a Oficina “Memórias dos Nossos Velhos”, com minha orientação. Assim, um grupo de três alunas, que fizeram parte dessa oficina, foi convidado para interagir com os alunos da escola de campo que estavam participando do Projeto de Multiletramentos. Foi trabalhado o gênero discursivo bilhete, que tem a função social, entre outras, de convidar as pessoas, por quem se tenha afetividade, para estarem presentes em um acontecimento simples, utilizando a linguagem informal e usa os seguintes elementos: quem recebe, temática, despedida, nome de quem escreveu e data. Desse modo, essas informações são importantes para encaminhar a produção escrita do gênero discursivo bilhete (anexo 12).

Na sequência, após as alunas receberem e confirmarem a participação na roda de vivências, organizamos a sala de aula, previamente, com as cadeiras dispostas em círculo de modo que favorecessem a conversação. Inicialmente, cada um pode fazer uma breve apresentação de si, depois seguir com o relato de experiência na Oficina “Memórias de Nossos Velhos”. “Memórias” é também entendido como um gênero discursivo, porque tem a função de compartilhar oralmente, com outros alunos, as experiências de atividades sobre a entrevista e a produção escrita das memórias das pessoas idosas nas aulas de Língua Portuguesa, contendo, portanto, uma narração com personagens, espaço e tempo passado determinados, que permitem a todos conhecê-las.

A partir disso, os alunos receberam as produções impressas e fizeram a leitura das seguintes “memórias”: “Saudosa Vila”, de Ana Luiza Araújo (anexo 13); “Doce

Infância”, de Berteli Krampe (anexo 14); e “Recordações de meu Tempo de Criança”, de Julia R. Hagemann (anexo 15). Na sequência, foi feito um debate com dimensão didática sobre as temáticas abordadas nas produções nominadas.

“Memórias” é compreendido como gênero discursivo associado ao desenvolvimento da oralidade, que compõe a capacidade de gestão de palavras, a escuta do outro e a retomada da fala. Trata-se, como vemos, de uma oportunidade de os alunos iniciarem seus conhecimentos sobre memórias literárias, além de oferecer oportunidade de interagirem com as convidadas.

2.5 QUARTO PASSO: ESTUDO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: DOCUMENTÁRIO E PROGRAMA DE AUDITÓRIO: 10 horas/aula previstas

Objetivos:

- Assistir ao documentário “Carolina”⁸;
- Estabelecer a intertextualidade entre o documentário “Carolina” e o fragmento “15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha Vera Eunice”, do romance diário *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus;
- Assistir, compreender e interpretar o documentário “Vivenciando Serra Feia”⁹;
- Assistir, compreender e interpretar o caso popular Chico Boateiro, apresentado no programa de auditório “Som Brasil” por Rolando Boldrin¹⁰.

Os alunos estavam sentados em semicírculo. Parti, inicialmente, dos seus saberes prévios sobre o gênero documentário. Esse gênero é entendido como uma produção artística que usa a linguagem verbal e não verbal para apresentar a realidade de forma parcial e subjetiva, por meio da tela. Pode utilizar-se de elementos variados como arquivos históricos, as imagens, as entrevistas e outros recursos para compor uma narrativa.

Foi importante dialogar com os alunos sobre os tipos de documentário: biográfico, histórico, publicitário, literário e espontâneo, para que tivessem um

⁸SILVA, Leandra. **Maria Carolina de Jesus**, 2019. Disponível <<https://www.youtube.com/watch?v=Chl-lg87LVQ>> Acesso em 03 de jan. de 2020.

⁹AYARA, Luna. **Vivenciando Terra Feia**, 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=YIIMDNI9vgo>> Acesso em 03 de jan. de 2020

¹⁰ BOLDRIN, Rolando. **Chico Boaterio**, 2012. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=tyHw7C5-Yh4>> Acesso em 04 de jan. de 2019.

conhecimento diverso desse gênero. A escolha por “Carolina” - no qual há a construção de um conjunto de documentos, fotografias, recortes fílmicos com a própria Carolina Maria de Jesus, depoimentos e a interpretação de atrizes, deu-se pelo fato de ele apresentar a história de vida da escritora Carolina, que retrata a voz daqueles que viveram na comunidade do Canindé, em São Paulo, entre 1955 e 1960, permitindo relativizar posições, compreender o contexto político, social, cultural e étnico e as nuances do passado apresentado.

A escolha foi também devido à pluralidade cultural que retrata a vida de si e de muitos outros. Estudá-la dentro do Projeto de Multiletramentos foi uma forma de apresentar aos alunos do 9º ano as denúncias das diferenças sociais e étnicas sofridas pela própria autora. Desse modo, a atividade contribuiu para a visibilidade dos moradores negros da Marmelândia. Para o estudo do documentário, elaborei atividades de contextualização (anexo 16), compreensão e interpretação (anexo 17).

O documentário “Carolina” permitiu-nos estabelecer múltiplas intertextualidades, dentre essas, escolhi um fragmento do capítulo “Dia 15 de julho de 1955” do romance diário *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2019), por evidenciar a memória humanizada da mãe negra ao escrever sobre os sapatos que trouxe do lixo para presentear a filha. Assim, segue o texto para a atividade:

15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha Vera Eunice.

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi em 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e sis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doia-me. Comecei tossir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O onibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo. Deixei uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e abluí-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslizava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: – Vai buscar água mamãe!

(JESUS, 2019, p.11).

Os alunos fizeram a leitura silenciosa e oral do texto impresso, com questionamentos de compreensão e interpretação. Em seguida, a comparação entre os dois gêneros evidenciados neste momento: romance diário e documentário.

O primeiro – romance diário - registra a data em que foi escrito e é utilizado para apontar os acontecimentos importantes do dia-a-dia, com o objetivo de guardar as lembranças e desabafar os sentimentos. Diante disso, elaborei as atividades de compreensão e interpretação (anexo 18) e de intertextualidade (anexo 19).

O segundo documentário, “Vivenciando Terra Feia”, apresenta a origem da comunidade pertencente ao município de Cacimbas, na Paraíba, que é contada por uma moradora local, a qual valoriza e resgata a história local por meio da oralidade. A comunidade é formada por remanescentes quilombolas e sobrevivem da colheita do sisal e da agricultura familiar. Há outros relatos no documentário, entre esses, sobre a escola municipal, feitos pela professora, pela pedagoga e por ex-alunos, também sobre o mal olhado e o quebranto, por meio de relatos de uma benzedeira.

A relevância desse gênero dentro do Projeto de Multiletramentos se justifica porque ele remete a elementos culturais similares entre a comunidade de Cacimbas – espaço onde se passa o documentário - e a Marmelândia. Em ambas, há escolas desativadas que são memoriadas pelos moradores, bem como as práticas de benzimentos para as crianças, que fazem parte, até hoje, dos costumes locais. Para essa atividade, parti da contextualização (anexo 20), compreensão, interpretação e reflexão (anexo 21) sobre o documentário Vivenciando Serra Feia.

Assim, para a sequência das atividades, contextualizei (anexo 22) o gênero discursivo programa de auditório, o qual caracteriza-se pelo uso da linguagem visual, verbal e sonora, e, assim, representa o hibridismo dos gêneros televisivos. O diálogo do apresentador com o público - plateia -, a ótica do entretenimento e a gama de valores sociais são características desse gênero.

O Som Brasil¹¹ foi um exemplo disso, pois, constitui-se em um espaço midiático de resistência, de resgate e valorização da cultura popular brasileira. Assim, trata-se de um espaço onde conta-se causos, dança-se, representa-se peças

¹¹ Programa transmitido pela TV Cultura, no ar desde o ano de 1981.

teatrais, apresenta-se pequenos documentários e canta-se músicas, diante de uma plateia aplaudindo e uma figura a guiar o programa chamado Rolando Boldrin¹².

Essa escolha é justificada por evidenciar, principalmente, as narrativas orais do homem simples do interior, que fala das caçadas e das pescarias, que são pertinentes também ao cotidiano da comunidade da Marmelândia, pois, a chegada de muitos moradores negros ali se deu, principalmente, por causa da caça e da pesca em abundância nos espaços que margeiam o rio Iguaçu.

Na sequência, propus aos alunos assistirem ao “Chico Boateiro” – Som Brasil, de 29.09.2012, o qual foi projetado com o multimídia na sala de aula. Depois, realizamos a leitura compreensiva e interpretativa (anexo 23).

2.6 QUINTO PASSO: PREPARANDO O DOCUMENTÁRIO: 05 horas/aula previstas

Objetivos:

- Observar, ler, compreender e comparar as fichas técnicas, sinopses, argumentos e roteiros dos documentários “Carolina”, de Leandra Silva e “Vivenciando Serra Feia”, de Ayara Luna;
- Participar da mini oficina de fotografia e vídeo;
- Produzir fotografias.

Iniciei a aula retomando brevemente o estudo anterior, a fim de contextualizar a leitura dos outros gêneros discursivos que também compõem a elaboração do documentário. Assim, a ficha técnica é uma predefinição que tem por objetivo apresentar, de forma concisa, informações sobre o documentário; a sinopse faz com que o leitor entenda os pontos principais e é essencial para fazer com que os sujeitos se interessem ou não pelo resto da obra. Trata-se de uma espécie de chamariz. Ambas se caracterizam como sendo narrativas breves, escritas em poucas linhas, que discutem de forma objetiva um tema ou assunto tratado no documentário.

Além dessas duas, há o argumento e o roteiro. O primeiro se configura pelo estabelecimento de personagens, ação, tempo, espaço e os eventos principais que

¹² Criador e apresentador do programa Som Brasil, o qual abre espaço para a cultura popular brasileira e sua diversidade, recebendo artistas consagrados e outros desconhecidos do grande público.

irão compô-lo. Já o segundo é o passo a passo do documentário, onde se organizam as descrições necessárias.

Assim, os estudos da ficha técnica, da sinopse e do argumento são relevantes, pois, dão informações sobre o documentário, ou seja, são diferentes gêneros que têm em comum um outro gênero.

Para a atividade a que me propus, juntamente com os alunos, exibi as fichas técnicas dos documentários “Carolina” (anexo 24) e “Vivenciando Serra Feia” (anexo 25) no multimídia e, ao mesmo tempo, os alunos tinham as mesmas impressas para que pudessem observar, ler, compreender e compará-las (anexo 26). Logo, os alunos fizeram as atividades de contextualização (anexo 27), de leitura das sinopses (anexos 28 e 29) compreensiva e interpretativa (anexo 30) dos referidos documentários.

Na sequência, retomei brevemente “Vivenciando Serra Feia”, intuindo perceber o argumento presente. Assim, utilizei-me de uma tabela para que a mesma acrescesse o conhecimento dos alunos sobre os protagonistas, enredo, temas explorados, ação, tempo, espaço, eventos principais e desfecho presentes no documentário (anexo 31).

A escolha dos documentários “Carolina” e “Vivenciando Serra Feia” se justifica aqui, pois, ambos abordam temáticas comuns à comunidade da Marmelândia. O primeiro apresenta o registro e a denúncia de uma escritora negra sobre as pessoas que vivem concretamente as questões das desigualdades sociais e que se tornam sujeitas de sua própria vida. O segundo destaca o espaço de vivência na comunidade quilombola formada por pessoas pobres e esquecidas.

2.7 SEXTO PASSO: ESTUDO DO GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA E ORGANIZAÇÃO DAS VISITAS NA COMUNIDADE DA MARMELÂNDIA: 10 horas/aula previstas.

Objetivos:

- Assistir, compreender e interpretar as entrevistas que integram o documentário “Questão de Pele¹³;

¹³ TESSARI, Anthony Beux; REIS, Eduardo Ziegler; Lizot, Rejane. **Questão de Pele**, 2019. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=B3uqCHG051E>> Acesso em 05 de mar. De 2020.

- Participar da mini oficina sobre algumas técnicas do uso da etnografia;
- Produzir o gênero entrevista;
- Organizar o cronograma das visitas na comunidade da Marmelândia.

Nesse passo, apresentei o gênero discursivo entrevista - de caráter interacional - que é organizada em turnos de fala com uma pequena introdução do entrevistado e da proposta de conversação, sendo que ela pode ser registrada em áudio e/ou vídeo, ou por escrito.

Esse gênero buscou informações sobre os sujeitos negros que são moradores da Marmelândia e é marcado pela oralidade e pela interação entre alunos e moradores, sendo uma forma de divulgação das memórias daqueles que ali estão por muito tempo e são, por muitos, desconsiderados. Em outras palavras, tratou-se de escutar as pessoas. Foi possibilitar oportunidades para que elas falassem de suas histórias, do lugar de morada, de uma forma não tão estruturada – proporcionando, assim, a liberdade de expressar-se - e, também, para que, mais tarde, os alunos pudessem ter elementos para produzir a escrita das memórias literárias.

Investiguei, inicialmente, o que os alunos sabiam sobre o gênero discursivo entrevista, como propus em atividades de contextualização (anexo 32). Depois disso, que assistíssemos às várias entrevistas realizadas com os moradores negros de Caxias do Sul – R.S., que estão no documentário “Questão de Pele”, de Tessari; Reis; Lizot (2019). Assim, as atividades de leitura compreensiva e interpretativa foram norteadas por tópicos em forma de conversação (anexo 33).

Na sequência, os alunos participaram da mini oficina sobre entrevista com o professor mestre em História e pesquisador social Paulo Duarte, com o seguinte informe: algumas técnicas de pesquisa etnográfica, como forma de apurar o olhar dos alunos no momento de realizar as suas próprias entrevistas com os moradores negros da Marmelândia.

Posterior a isso, os alunos elaboraram algumas perguntas - mesmo que não fossem para ler na hora - para nortear a entrevista, lembrando que ela se dará mais em forma de conversação, para que o morador se sentisse livre para falar, mas, ao mesmo tempo, que houvesse um encaminhamento flexível por parte do aluno-entrevistador, nesse momento.

Assim, os alunos usariam a entrevista semiestruturada, a qual poderia abordar os seguintes aspectos: modos de viver do passado; lugar de onde migraram; quando; por quê; vieram em grupo ou individual; as relações interpessoais com as etnias brancas: italianos e alemães; o trabalho, o que existia e hoje não há mais; ou seja, as memórias que têm de si, dos seus e/ou da comunidade.

Assim, a entrevista foi gravada e/ou filmada, com a permissão prévia do entrevistado. Também propus um breve encaminhamento de entrevista que os alunos poderiam substituir, manter ou aperfeiçoar de acordo com as suas curiosidades e necessidades (anexo 34).

Foi importante que eu orientasse aos alunos sobre a interação com os moradores durante as visitas e entrevistas. Dentre outros elementos, era indispensável que se falasse sobre como portar-se de forma ética, sem ser invasivo, ou constrangedor; todos os pontos de vistas deveriam ser respeitados e apreciados como contribuições enriquecedoras para o projeto; procurar cultivar a empatia; ouvir e valorizar as narrativas e variações de uso da língua; manter a calma; lembrar-se de que iriam trocar experiências significativas, uma oportunidade diferente de aprender; respeitar os turnos de fala; não interferir na narração do morador com afirmações ou negações faciais; recolher o maior número de informações durante a conversa e que, de modo geral, todos deveriam estar dispostos a construir o projeto.

Assim, primeiramente, para organizarmos as visitas, propus que fizéssemos uma lista dos moradores negros da Marmelândia, os quais deveriam ter disponibilidade para nos receber. No entanto, outras pessoas da escola e da própria comunidade puderam sugerir outros moradores que puderam ser evidenciados.

No segundo momento, foi preciso saber da disponibilidade dos moradores para a conversa inicial, a qual buscou apresentar os alunos que, por ventura, não sejam conhecidos dos moradores, pois, há alguns que não moram na Marmelândia. Também foi importante manter os entrevistados a par do projeto que estava sendo desenvolvido na escola, da importância da sua participação, da visibilidade das memórias dos sujeitos negros da comunidade e para a aprendizagem sensível dos alunos.

Assim, vimos, com a concordância dos moradores, o dia e horário para as entrevistas e esses autorizaram o uso de recursos para gravações, fotografias e

filmagens, que estariam no documentário e, posteriormente, na exibição, que se daria no momento final do projeto. Para fins de organização, apresentei uma planilha, a qual registrou o dia, horário, aluno/entrevistador, o nome e idade do morador/entrevistado (anexo 35).

Na sequência, foi importante dizer aos entrevistados que poderia haver a necessidade de retorno à sua moradia, caso os alunos percebessem que ficaram dúvidas ou informações incompletas. Se necessário, seria agendado outro horário, caso o morador também estivesse disposto.

2.8 SÉTIMO PASSO: VISITAS NA COMUNIDADE, ENTREVISTAS COM OS MORADORES E COMPARTILHAMENTO DAS VIVÊNCIAS: 20 horas/aula previstas

Objetivos:

- Entrevistar os moradores negros da comunidade da Marmelândia;
- Solicitar aos moradores fotografias para compor o documentário;
- Ler fotografias;
- Compartilhar as memórias dos moradores entrevistados e registradas durante as entrevistas.

Concomitante às entrevistas, foram realizadas as filmagens para compor o documentário. Nesse passo, em parceria com o pedagogo e produtor cultural Rodrigo Kohl Ribeiro, do município de Palmas-Paraná, fizemos orientações aos alunos sobre algumas noções básicas de mini vídeos para que esses realizassem as suas próprias produções, mesmo que a maioria dos alunos tivessem aparelhos celulares que contam com câmera fotográfica e de vídeo e que, para eles, esse manuseio seja algo corriqueiro, a intenção estava em acrescentar outras informações.

Também, como fonte primária de pesquisa, como memorial e acervo tanto para este estudo como para pesquisas futuras, o professor colaborador nominado anteriormente e a fotógrafa Graziela Kohl Ribeiro estavam registrando todo o trabalho de campo.

Além disso, foi necessário indagar aos entrevistados se haviam fotografias antigas que pudessem ceder temporariamente para o estudo em sala de aula e

para, talvez, compor o documentário. O conteúdo de tais fotografias – etiquetadas com o nome do morador - deveria retratar momentos significativos e que remetessem às memórias narradas nas entrevistas. É importante destacar que elas apresentam elementos populares, que expressam o cotidiano do morador e da comunidade e complementam o estudo sobre os moradores da Marmelândia.

Convém dizer que as fotografias, em sala de aula, foram entendidas como gênero discursivo, pois elas tiveram a função de revelar informações importantes sobre os moradores, a comunidade, o tempo histórico e a cultura por meio da linguagem visual, que possuía, assim, uma estrutura e sentidos. Partindo disso, propus aos alunos atividades de compreensão e interpretação (anexo 36).

Supus que o estudo das fotografias complementasse, em algum aspecto, a produção escrita das memórias literárias, não evidenciado durante as entrevistas.

2.9 OITAVO PASSO: PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: PLANEJAMENTO E REVISÃO: 05 horas/aula previstas.

Objetivos:

- Produzir a escrita do gênero memórias literárias: planejamento;
- Revisar a escrita do gênero memórias literárias.

Os alunos produziram a escrita das memórias literárias com base nos apontamentos escritos no diário de campo, nas filmagens e/ou gravações, nas suas próprias memórias do momento da entrevista e nas trocas de experiências com os colegas. Apresentei a comanda de produção abaixo, a qual foi impressa e entregue para cada um deles. Depois, verifiquei se haviam compreendido a atividade proposta.

Comanda de produção do texto de memórias literárias

Escreva um texto do gênero memórias literárias. Para isso, retome as informações recolhidas durante a entrevista e selecione as histórias que mais possam dar visibilidade aos moradores negros da Marmelândia. Algumas das produções farão parte do documentário e todas serão expostas no encerramento do projeto, para que outros alunos e os moradores leiam ou sejam divulgadas pelo documentário.

Assim, na aula seguinte, fizemos a primeira versão já produzida - a qual compreendi que se tratava de um rascunho. Os alunos foram provocados a fazer a releitura e a revisão do texto, alterando a escrita daquilo que julgassem necessário. Sugeri que houvesse um colega leitor para contribuir no aperfeiçoamento da produção escrita e, em seguida, entregaram os textos para que eu pudesse colaborar nas orientações para a reescrita textual.

Em horário da hora atividade, ou como atividade de casa, fiz a correção textual-interativa, que consistiu em comentários escritos logo após a produção dos alunos - em forma de pequenos bilhetes - para falar de forma colaborativa acerca do trabalho feito por eles.

Assim, se destacou o processo de caráter dialógico, o qual permitiu a reflexão sobre a produção textual, pois, havia o texto produzido pelo aluno e o bilhete com as indicações feitas por mim, a partir do texto dele. Dessa forma, havia a demanda de uma reflexão por parte dos alunos destes dois gêneros discursivos: o próprio texto e o bilhete e, a partir disso, eles puderam demonstrar a sua responsividade na reescrita textual.

2.10 NONO PASSO: REESCRITA DA PRODUÇÃO TEXTUAL: 08 horas/ aula previstas.

Objetivos:

- Reescrever a produção textual de memórias literárias;
- Ler a produção de memórias literárias para os colegas de sala de aula;
- Selecionar e gravar áudio de fragmentos das memórias literárias.

No momento da reescrita das memórias literárias, os alunos tiveram a possibilidade de dialogar com o próprio texto e, assim, perceber o que, anteriormente, não tinham percebido, na intenção de melhorá-lo. Dessa forma, fizeram a inclusão e/ou exclusão de determinados enunciados, refletiram e aprimoraram o que produziram, sendo que o uso do bilhete - mencionado no passo anterior - colaborou nesse sentido.

Foi importante também a possibilidade de interação com os demais colegas e comigo, quando fosse necessário rever dúvidas e outras alternativas de adequações pertinentes ao texto.

Na sequência, os alunos passaram o texto a limpo e entregaram novamente para mim. Assim, realizei a segunda colaboração por meio de novos bilhetes interativos. Após isso, eles retomaram o texto, reescreveram e digitalizaram no suporte para a sua circulação, que se deu na própria sala de aula e na prática social final na comunidade da Marmelândia.

Ainda nesse passo, os alunos leram as memórias literárias para os colegas, atividade que foi seguida de comentários da turma e da seleção de fragmentos, os quais foram gravados e poderiam compor o documentário.

2.11 DÉCIMO PASSO: EDIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO: 50 horas/aula previstas.

Objetivos:

- Produzir os gêneros discursivos ficha técnica, sinopse, argumento e roteiro de documentário sobre os moradores negros da comunidade da Marmelândia;
- Editar o documentário.

Na produção dos gêneros discursivos escritos, constou os seguintes elementos: ficha técnica, sinopse, argumento e roteiro. Esses favorecem a compreensão a respeito do documentário, de modo a ilustrá-lo para o leitor. Assim proporciona um bom conhecimento da história que que foi contada.

A ficha técnica apresenta, de forma concisa, as informações sobre o documentário; a sinopse proporciona aos leitores o entendimento dos pontos principais; o terceiro é um pré-roteiro, ou seja, uma estrutura básica, a síntese daquilo que foi articulado dentro do último passo que é o roteiro.

Esse último, que é o roteiro para o documentário, respondeu quem, onde, quando, por que e como fazê-lo de uma história que merece ser contada, ou seja, a dos moradores da Marmelândia. Dessa forma, a proposta do roteiro deveria propor um encadeamento das cenas: um ponto de partida que mostrasse a importância desses sujeitos; o bojo de suas memórias e uma cena final que mostrou as

entrevistas e as produções escritas das memórias literárias pelos alunos, buscando-se, desse modo, a visibilidade desses sujeitos e caminhos para se fazer a diferença em suas vidas.

Para isso, a produção desses gêneros foi realizada de forma coletiva, sendo que projetei uma tabela para que os alunos dessem informações e sugestões e, paralelo a isso, fui mediando e digitalizando as propostas apresentadas (anexo 31).

Após essas produções escritas, fizemos a edição do documentário, que requer o uso de uma tecnologia específica, à qual a escola não tem acesso. Esse trabalho foi, então, realizado em minha casa, a fim de se ter qualidade nas imagens e áudios, pois, a falta de nitidez desses elementos comprometeria a compreensão daqueles que assistiriam ao documentário.

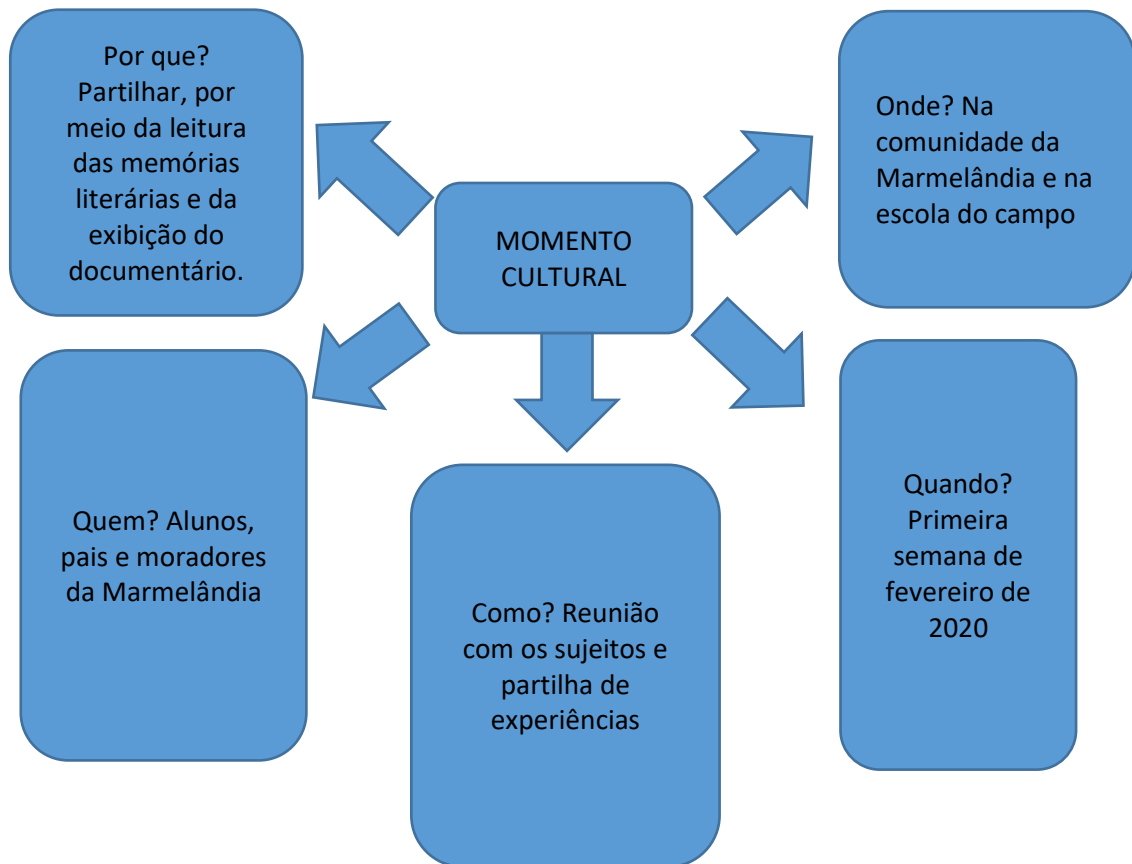
2.12 DÉCIMO PRIMEIRO PASSO: PRÁTICA SOCIAL FINAL: 10 horas/aula previstas.

Objetivos:

- Organizar o momento cultural na comunidade e na escola;
- Avaliar o Projeto de Multiletramentos.

Na prática social final, organizamos o momento cultural, por meio do seguinte mapa conceitual:

Figura 3 - Mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Projeto de Multiletramentos compreendeu 11 passos, distribuídos em 126 horas/aula, sendo que 63 são em sala e 68 em atividades extraclasse. Ele apresentou as memórias literárias e documentário como gêneros discursivos centrais e outros que foram necessários em função desses dois. Assim, houve uma proposta metodológica que parte do referencial teórico apresentado nesta dissertação.

O Projeto de Multiletramentos “A Boniteza do Fazer Juntos” mostrou a possibilidade de aproximar e reforçar os laços de companheirismo, de estudo e de afetividade entre a escola com os moradores negros da comunidade da Marmelândia, por meio da proposta de interação, na qual ensinamos e aprendemos em qualquer momento, em qualquer espaço e com qualquer sujeito, o que evidenciou a desterritorialização dos conhecimentos e a descentralização dos saberes pedagógicos.

No próximo capítulo, explicito algumas concepções de linguagem e de gêneros discursivos que ancoram as práticas educacionais propostas nesta

pesquisa. Ainda, apresento o resultado do gênero memórias literárias elaborado pelos alunos do 9º ano, a partir das narrativas orais dos moradores negros da comunidade da Marmelândia.

CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, com base em Paulo Freire (2019), Bakhtin (2011), Geraldi (2006), Costa-Hübes (2009), discuto algumas concepções teóricas sobre linguagem e gêneros discursivos. Apresento algumas reflexões sobre memórias literárias, as quais são exemplificadas pelas produções escritas dos alunos do 9º ano e, na sequência, aponto algumas questões sobre documentário. Valho-me, neste momento, de Rojo (2012), Penafria (1999) e Possenti (2001) para estabelecer essas reflexões. Finalizo com a análise dos resultados da aplicação do Projeto de Multiletramentos “A Boniteza do Fazer Juntos”.

Considerarei, assim, a linguagem constitutiva da identidade individual e social dos alunos como uma ferramenta para o desenvolvimento da percepção e da leitura da realidade representada na leitura de mundo, conforme propõe Paulo Freire (2019), como um caminho presente. Recorro a Bakhtin (2011) para afirmar que a linguagem é uma forma de interação entre os sujeitos. E também que é por meio dos gêneros discursivos que nos relacionamos e nos comunicamos uns com os outros.

Ao expor seu conceito de gêneros discursivos, Bakhtin (2011, p. 262) afirma que são “relativamente estáveis”. Assim, de um lado, eles não são criados a cada vez que um sujeito se vê envolvido em uma situação de interlocução e/ou de interação. Mas, por outro lado, os gêneros são definidos como relativamente estáveis, pois os sujeitos da interação, por meio dos seus enunciados, os concretizam de forma singular, contribuindo, assim, para sua contínua renovação e modificação. Dessa forma, ao mesmo tempo em que ele é historicamente estável, de outro, não é repetível.

Ao analisar os diferentes gêneros e, conseqüentemente, os enunciados, percebe-se que eles refletem as particularidades e objetivos de cada uma das esferas de interação, assim compartilham algumas características comuns, com padrões sócio comunicativos característicos, definidos por seu conteúdo temático, sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados para atender aos propósitos da interação.

Os estudos desenvolvidos por Bakhtin focalizam a análise discursiva por meio da visão social, a fim de compreender a natureza sociocultural no uso da língua. A enunciação compõe-se de enunciados, sejam orais ou escritos, por meio do emprego da língua dos falantes. Esses enunciados exprimem condições e finalidades específicas de cada campo da esfera comunicativa, refletindo as estruturas sociais de cada cultura.

É importante ressaltar que o leitor atuante no processo de leitura vivencia outro processo paralelo ou recíproco a isso, que é a interação entre os textos, já que eles não são isolados, mas correlacionados com outros discursos semelhantes ou próximos. Para o estudioso, citado anteriormente, esses são os elementos do dialogismo: “não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Cabe refletir sobre o discurso de outrem, o que se mostra fundamental para a construção do dialogismo. Essa recepção ativa não se trata apenas da compreensão da mensagem, mas também da incorporação do outro no diálogo. A presença das palavras do outro nas palavras do eu é um dos primeiros elementos que caracterizam o conceito de dialogismo, que pressupõe o relativismo da autoria individual. Mesmo no diálogo interior, esses múltiplos outros participam ativamente, de modo que se opera a ilusão de que as palavras são produtos dos atos de fala de um dado sujeito, o que, em Bakhtin, abre espaço para um sujeito-coletivo, produtor e recriador de práticas presentes no espaço discursivo.

O dialogismo é considerado o principal elemento de constituição da linguagem, conforme desenvolvida por Bakhtin. Os enunciados produzidos pelo homem se orientam por enunciados anteriores apresentando-lhes uma resposta. Nos termos de Bakhtin, “ao se constituir na atmosfera do já dito, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo” (Bakhtin, 1992, p.89. Apud: Baumgärtner, 2010, p.49).

Também é necessário acrescentar que os gêneros discursivos se diferenciam dependendo da esfera a que pertence, seja ela cotidiana, literária, escolar, midiática, entre outras. Nessas esferas, os enunciados são organizados, circulam, são distribuídos e recepcionados. Assim, eles integram as práticas sociais e são por elas

gerados e formatados, dependendo das necessidades interlocutivas dos sujeitos que interagem nas relações humanas e de comunicação e das especificidades sociais.

Geraldi (2006) propõe que, para produzir um discurso, é preciso que:

- a) Se tenha o que se dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2006, p. 137).

Nesse sentido, a produção de discurso não é um ato individualizado, mas uma forma de interação com o outro, ou seja, é um ato social. Ele surge nos processos de mundo em que os sujeitos tentam compreender-se para coordenar atividades e compartilham significados aos acontecimentos sociais e culturais envolvidos no cotidiano, que se concretiza em gêneros discursivos.

Outra questão é que sua concretude, ou seja, a materialização da linguagem por meio dos gêneros discursivos, é de forma dinâmica, flexível e suscetível de transformações. No entanto, os gêneros não são instrumentos estanques, pois, conforme Bakhtin (2011, p. 262), “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” de forma que o repertório de gêneros se adapta às possibilidades de uso social.

Outro ponto importante sobre gêneros discursivos é a necessidade de compreendê-los na sala de aula, pois, eles atuam como ponto inicial para o ensino e aprendizagem, porque consistem em priorizar o funcionamento comunicativo de linguagem, que se compõe na representação das atividades orais e escritas dos alunos, compreendidos como um produto de um trabalho e de construção. Eles, ainda, são instrumentos de mediação de estratégias de ensino, de organização de atividades e também como material de trabalho.

Assim elencadas algumas considerações, posso dizer que, no cotidiano da sala de aula, os gêneros discursivos estão intrinsicamente presentes nas práticas das diferentes formas de linguagem, pois, são multiformes, heterogêneos, diversos, com possibilidades e características plurais, devido ao conteúdo temático, funcionalidade e estilo. Segundo Costa-Hübes (2009):

O que importa, sob essa ótica, é criar momentos de aprendizagem das diferentes formas de enunciados disponíveis na sociedade por meio dos gêneros, pois se cada esfera social possui seus enunciados próprios, diferenciando-se daqueles utilizados em outras esferas, significa dizer que em cada uma delas encontramos diferentes repertórios de gêneros que precisam ser reconhecidos. Para isso, a metodologia adotada deve favorecer o reconhecimento dos enunciados como uma 'unidade real da comunicação verbal' (COSTA – HÜBES, 2009, p. 137).

Tal forma ilustra os gêneros discursivos memórias literárias e documentário, os quais fazem parte do Projeto de Multiletramentos “A Boniteza do Fazer Juntos” apresentado anteriormente nesta pesquisa.

3.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS MEMÓRIAS LITERÁRIAS E DOCUMENTÁRIO

Neste subtítulo, explico algumas discussões teóricas a respeito dos gêneros discursivos memórias literárias e documentário, com base nos elementos apresentados anteriormente. Essa é uma necessidade desta pesquisa, porque ambos partiram de um gênero anterior, a saber, a entrevista. Tais gêneros tematizam e salientam as memórias dos moradores negros da Marmelândia, às margens do rio Iguaçu.

Os gêneros discursivos memórias literárias e documentário possibilitam, entre outras funções, a circularidade dessas memórias. O primeiro, por meio da produção escrita dos alunos e o segundo, mediante o registro *in loco*. Igualmente buscam atingir os leitores, porém, o documentário possui um leque maior devido à sua materialização. Na sequência, apresento as características e funções desses dois gêneros.

3.1.1 Memórias literárias

Como referencial teórico, utilizo os estudos realizados pelos pesquisadores Tedesco (2011), Almeida, Altenfelder e Clara (2010), Lima (2009), Costa-Hübes, Gedoz (2010), Köcke e Boff (2009), para tratar dessa parte do capítulo.

Esse gênero discursivo integra a dimensão do narrar, em que a memória - que é o senso histórico, a identidade pessoal, o armazenamento e a evocação de informações adquiridas por meio das experiências vividas em uma época passada – está evidenciada. Dessa forma:

A memória expressa capacidade de armazenar, de conservar traços de experiências passadas, sentidas, vividas e observadas, de ter acesso a elas, posteriormente, pelo horizonte da lembrança... memória é a capacidade de consciência e de lembranças de fatos e (situ)ações que marcaram a vida (TEDESCO, 2011, p.93).

Acrescento a isso que há algo em comum entre as memórias: a conservação do passado por meio de imagens ou de representações que podem ser recordadas (um lugar, uma pergunta, um cheiro, um sabor, um som, dentre inúmeras outras podem ativá-las) e, por conseguinte, narrar a alguém o que é uma experiência humana e humanizada. Sobre isso, Almeida, Altenfelder e Clara (2010) fazem a seguinte referência:

As histórias passadas por meio de palavras, gestos, sentimentos, podem unir moradores de um mesmo lugar e fazer que cada um sintam-se parte de uma mesma comunidade. Isso porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence (ALMEIDA; ALTENFELDER; CLARA, 2010, p.18).

Esse pensamento revela a importância das memórias literárias, pois, elas fazem parte da memória e interação, onde formam-se vínculos fortes e humanizados, ouvem as histórias, tem-se impressões e experiências. E, em se tratando de alunos e moradores negros e antigos, estabelece-se o encontro entre gerações, no qual as experiências de uma geração anterior são evocadas e repassadas para outra, dando assim continuidade ao fio da história, que é de ambas, porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence.

Nesse sentido, socializa-se a história e a cultura, há sujeitos que partilham e outros que se inserem de forma ativa. Isso requer movimentos simultâneos para que se articulem conhecimentos, se façam mediações e se difundam experiências. Trata-se também de recuperar o passado e transmiti-lo no presente, algo que,

superficialmente, estava esquecido, tratado como imaginação. É o que se pode entender como o escavar as experiências de vida e passá-las adiante, pois “sem transmissão não deixamos marcas, as quais nos identificam com o tempo, nas coisas e na consciência das pessoas e nas linguagens. As lembranças precisam da narração, da força da transmissão para continuar a recordar” (TEDESCO, 2011, p.95).

Os sujeitos que narram as suas memórias - histórias únicas - por meio de conversas, as repassam de boca em boca, de pais para filhos, mães para filhas, avós para netos, bisavós para bisnetos, idosos para jovens; todos, a seu modo, historicizam os acontecimentos do passado, dão-lhe significados e avivam a própria memória. Mas há também aqueles que as escutam e que irão recontá-las também ao seu modo. Nesse sentido, tal processo é o que propõe o gênero memórias literárias, no qual:

O autor do texto faz uma entrevista com uma pessoa que conta suas memórias e tem a função de escrevê-las tal como foram contadas na entrevista; nesse caso, é necessário escrever como se fosse o próprio entrevistado. Esse narrador organiza as experiências contadas, interpretando-as e imprimindo-lhes um toque de inventividade (COSTA-HÜBES; GEDOZ, 2010, p. 263).

Nesse gênero discursivo, geralmente, o narrador é o próprio personagem que vivenciou a história, assim usa a primeira pessoa do discurso. Nessa história, ele também participa como personagem e tem uma relação íntima com os outros elementos da narrativa, sabendo marcar o tempo e o espaço. Sua maneira de contar é fortemente marcada por características subjetivas e emocionais, onde perpassam as facetas e os fatos que envolveram a vida, os quais são revisitados, e, em um processo seletivo que se impõe, o próprio narrador determina o que conta.

Outras considerações sobre as memórias literárias se referem aos empregos dos verbos no tempo pretérito e dos pronomes pessoais e possessivos, que, assim, marcam a presença do narrador. Segundo Almeida, Altenfelder e Clara (2010, p. 58): “teremos o narrador-personagem, que tem por característica se apresentar e se manifestar como eu e fala a respeito daquilo que viveu. O narrador em primeira pessoa conta a história dele sempre de forma parcial, considerando um único ponto de vista: o dele”.

Dessa forma, as memórias literárias representam o vivido, a realidade passada, referem-se ao modo subjetivo de como cada um enxerga as mais variadas questões da vida, sem a preocupação com a exatidão, o que faz esse gênero pertencer à esfera literária.

Primeiro, por ser próprio do sujeito ou a ele relativo, é algo que está baseado na sua interpretação individual, que lhe é intrínseco, ou seja, pautado na subjetividade. Segundo, as palavras ou expressões possuem vários significados: são plurissignificações. E, terceiro, muitas vezes, voltam-se a diferentes recursos. Conforme Almeida, Altenfelder e Clara (2010, p. 82), “[recorrem] às figuras de linguagem, empregam expressões características de determinada região, podem também fazer uso de expressões típicas de oralidade informal”.

Além de mostrar uma época passada, rememorada e que parte da cultura oral, há a liberdade para recriar as situações vividas, as quais são escritas a partir do viés de quem oraliza e também daquele que as escuta e as escreve:

O gênero memórias literárias possui uma estrutura relativamente livre, mas, para fins didáticos, podem constar: a apresentação, o corpo e o fechamento:

- a) a apresentação: mostra a principal e outras personagens envolvidas, o tempo e o espaço;
- b) o corpo: narra os fatos, mesclando descrições do cenário em que ocorreram. As descrições são fundamentais para que o leitor possa visualizar o ambiente e as personagens descritas.
- c) a avaliação: apresenta o desfecho dos acontecimentos, e faz uma avaliação das experiências relatadas (KÖCKE E BOFF, 2009, p.04).

As narrativas de memórias literárias, além disso, mostram uma época com base em lembranças pessoais. Geralmente, são textos trazidos e ressignificados, ampliando conhecimentos de linguagem e de possibilidades de participação social. No texto, há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados. A realidade apenas serve de base, pois o autor não retrata exatamente o que aconteceu.

Partindo dessa compreensão, abordar esse gênero discursivo dentro deste projeto é também valorizar a comunidade, desterritorializar os conhecimentos e favorecer as práticas de multiletramentos de todos os sujeitos, de modo colaborativo, relacionando o presente e o passado, o cotidiano, os espaços, as memórias e as demais peculiaridades da Marmelândia.

Assim, finalizo essa reflexão dizendo que elas são narrações curtas, estão voltadas para as ressignificações de memória e de espaço de vivência, reforçam identidades, favorecem a liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados.

3.1.1.2 Mostra de produção das memórias literárias

A seguir, apresento a mostra das produções das memórias literárias que, embora tenham sido planejadas no oitavo e no nono passo, são o resultado da prática de todo o projeto. Evidencio, por meio dessa mostra, o aluno autor¹⁴ e, por isso, preservei a sua escritura final e não as diferentes etapas de reescrita¹⁵. É importante destacar, como se percebe no decorrer do trabalho, que se trata de alunos recontando histórias ouvidas e não as suas próprias.

Os castigos na escola, de Amanda Silveira

<p>Os Castigos na Escola¹⁶</p> <p style="text-align: right;">Amanda Silveira</p> <p>Eu estudei até o quinto ano do primário, aqui, na Marmelândia, em uma sala multisseriada. O ginásio e o científico, como chamavam naquela época, não tinha aqui, assim passei a estudar em Capitão Leônidas Marques, mas como os livros eram pagos pela família e por falta de condições financeiras e por idade de trabalhar, eu tive que parar de estudar.</p> <p>A maioria dos meus colegas eram negros como eu. Lembro-me dos castigos até como eram: grão de milho e vara, depois veio as tampinhas de garrafas, que ficavam viradas para cima, que chega a cortar, mas quando a professora se distraía, nós virávamos ela para baixo para não doer tanto.</p> <p>Eu gostava muito de estudar Estudos Sociais e sempre deixava a Matemática de lado. Durante as aulas, eu sempre trocava de lugar, assim a professora não me chamava para ir no quadro, mas quando ela me chamava, e ficava com muita raiva, pois o castigo de quando se errava, o</p>
--

¹⁴ A escrita real dos nomes dos alunos está autorizada pelos seus responsáveis, conforme o anexo 44.

¹⁵ Essa amostra de produções das memórias literárias respeita fielmente a linguagem dos alunos, que, muitas vezes, contraria a gramática normativa, mas que, por isso mesmo, traduz com maior veracidade o trabalho em sala de aula.

¹⁶ As demais produções de memórias literárias dos alunos e minha estão em ordem alfabética (anexo 37).

castigo do joelho no milho e de levar a reguada na mão era certo.

Eu gostava dos lanches da escola, na hora do recreio era muito bom. Tinha dois tipos: uma sopa de feijão, que eu acho que tem até hoje nas escolas e o outro era bolacha com chocolate quente, o que na época era uma grande novidade para nós, pois, não tínhamos em casa.

Algumas vezes, nós combinávamos de levar cada um, um tipo de lanche, que era algum tipo de fruta ou pão de milho com banha e açúcar em cima, pois eram poucas as mães que sabiam fazer chimia. Mas, às vezes, ocorriam as brigas, pois sempre tinha aqueles que roubavam as comidas dos outros que não gostavam de dividir.

As nossas mochilas eram de pacotes de arroz ou de açúcar. Lembro como eu fica feliz, quando os pacotes vinham com letras diferentes, pois assim era diferente dos outros colegas.

Depois, quando fiquei adulta, a escola estava abandonada e eu e minha família não tínhamos onde morar e residimos lá por um bom tempo.

SILVEIRA, Amanda. Diário de Campo. 2019.

A seguir, passo a discorrer sobre o gênero discursivo documentário.

3.1.2 Documentário

O documentário também faz parte do mundo do narrar, assim como as memórias literárias apresentadas anteriormente. Para isso, ele utiliza-se de uma diversidade de elementos, dentre os quais, destacam-se a escrita, a fotografia, o áudio, a música e a entrevista, entre outros. Assim, ele é compreendido como um gênero discursivo multimodal. Acerca disso, Rojo (2012) afirma:

É importante ir além da leitura das multimodalidades, das leituras de textos escritos, ou seja, a leitura só é completa se levar em consideração o visual, as cores, o som, entre outros para que aconteça a compreensão: as atuais coerções relacionam-se aos novos modelos discursivos que permeiam as relações sociocomunicativas dos sujeitos, a saber: os diferentes gêneros de textos organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética, sonora, etc., denominados de gêneros multimodais (ROJO, 2012, p.147).

O gênero discursivo documentário procura manter uma relação de proximidade com a realidade, destacando o momento em que acontece uma ação relevante e dando ênfase à oralidade de todos os envolvidos, às imagens das

pessoas, à geografia e à escola. É, também, uma maneira de registro audiovisual de que é possível aprender e ensinar em qualquer situação.

Nessa compreensão, o documentário interessa-se em utilizar trechos das entrevistas abertas, dos diálogos estabelecidos, podendo-se trabalhar com reconstruções e reconstituições de lembranças e filmar imagens - afirmação que está muito próxima do que afirma Penafria (1999). Segundo ela, no documentário é necessário que a sucessão e/ou sobreposição de imagens e sons apresente não só o ponto de vista adotado, mas também seja capaz de tornar o documentário um gênero atrativo.

Nele, há o registro audiovisual, *in loco* ou não, com a representatividade de uma experiência coletiva, que procura manter uma relação de proximidade com a realidade, dando ênfase à oralidade de todos os envolvidos, as imagens dos sujeitos e o espaço geográfico e cultural local. Dessa forma, a sua produção divide-se em filmagens e montagem (edição), a qual possui um ponto de vista adotado:

Nos dois momentos cruciais para a construção do documentário, na fase de produção propriamente dita (filmagens) e a de pós-produção (montagem), o documentarista organiza diversos elementos: entrevistas, som ambiente, legendas, música, imagens filmadas *in loco* (incluindo as imagens do arquivo), reconstruções, etc. A organização implica variadas escolhas: pessoas, ângulos, sons, palavras, justaposições de imagens, etc. [...] Cada seleção que se faz é a expressão de um ponto de vista, quer seja ou não consciente disso (PENAFRIA, 1999, p. 12).

É necessário ressaltar que as entrevistas ou depoimentos com sujeitos que vivenciaram ou testemunharam processos, acontecimentos, modos de ser e de estar dentro de uma comunidade, à medida que fazem parte do documentário, divulgam as narrativas daqueles que, muitas vezes, não são registrados nas histórias oficiais como, por exemplo, a dos moradores negros da Marmelândia.

Ao discutir a questão da autoria – aqui, de um documentário - sob uma perspectiva discursiva, Sírio Possenti (2001) sustenta que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e, ao mesmo tempo, marcar sua posição em relação ao que eles dizem, ou seja, é uma questão de como “dar ouvidos” (ALTENHOFEN, 2012) aos outros.

Cabe dizer que o documentário tem um caráter informativo e/ou didático feito sobre e com sujeitos, acontecimentos, pluralidades e saberes locais. A sua coerência pode se dar por meio da presença ou não de um narrador, por entrevistas ou depoimentos selecionados e encadeados.

Por fim, abordo a esfera de circulação desse gênero discursivo, reflexão que, a meu ver, adequa-se a esta pesquisa, pois, a partir das visitas e das entrevistas com os moradores negros da Marmelândia, produziram-se as memórias literárias e, por meio do documentário, elas passaram a circular, na própria escola, comunidade e em outros locais que possam se interessar pelos relatos. Sobre isso, é necessário afirmar que o trabalho em sala de aula tem como ponto de partida os gêneros discursivos, mas que a esfera de circulação também será responsável pela sua produção de sentidos.

3.2 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE MULTILETRAMENTOS “A BONITEZA DO FAZER JUNTOS”

Busco, nesta parte do capítulo, a análise da aplicação do Projeto de Multiletramentos “A Boniteza do Fazer Juntos”, o qual propôs desenvolver, juntamente com os alunos do 9º ano, uma pesquisa-ação que buscasse dar visibilidade às práticas culturais e saberes locais dos moradores da comunidade da Marmelândia, oportunizando práticas de multiletramentos. Suas especificidades consistem em registrar, por meio do gênero discursivo memórias literárias, as narrativas orais sobre a história de vida dos moradores da Marmelândia; e elaborar, juntamente com os alunos, um documentário sobre as memórias dos moradores da comunidade, para ser apresentado à comunidade local e à escola, em um momento cultural.

Desse modo, o Projeto de Multiletramentos preocupou-se em proporcionar, tanto à escola quanto à comunidade da Marmelândia, vivências de ensino e aprendizagem ancoradas nas práticas sociais cotidianas, evidenciando também a desterritorialização dos conhecimentos e a descentralização dos saberes pedagógicos. Isso foi importante como papel formativo profissional, cujo processo de reflexão ajudou-me a melhorá-la.

Paralelo a isso, acredito que, para outros professores, minha prática possa contribuir com subsídios para o seu trabalho: é útil conhecer como um colega propôs um trabalho que envolveu escola e comunidade, a metodologia usada e, principalmente, é importante que se perceba que, assim como eles, existem professores comprometidos com as questões culturais locais, que medeiam o processo de ensino e aprendizagem na escola pública do campo deste país.

Nesse sentido, Freire (2019, p. 24) afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o que posso exemplificar com a aula do primeiro dia: momento em que perguntei aos alunos o que gostariam de estudar e, a partir de suas respostas, poderíamos elaborar um projeto fundamentado em seus interesses, sugestões e curiosidades. Na sequência, elaboramos, coletivamente, o mapa conceitual como prática inicial, o que demonstrou o meu interesse pela busca de perspectivas significativas para o processo de ensino e aprendizagem, entendendo que, tanto alunos quanto professores, ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

O Projeto de Multiletramentos respeitou os saberes prévios dos alunos, construídos socialmente. Isso foi possível perceber na conversa mediada, na qual os alunos informavam sobre a comunidade, o que sabiam de histórias contadas dentro de casa, por exemplo, o fato de que conheciam a cantiga “Escravos de Jó”, etc. Esses aspectos se tornaram pontos de partida para todas as aulas, como destaque na seguinte narrativa: “podemos ir visitar a barragem do Baixo Iguaçu, em Marmelândia” (aluna Larissa). Assim, o projeto mostrou que se pode trazer à sala de aula o espaço de moradia de muitos alunos, como a aluna acima citada, moradora da comunidade.

No final dessa mesma aula, com as mochilas prontas, os alunos continuaram planejando entre si. Ao chegar em casa, fui adicionada ao grupo Projeto de Multiletramentos, no WhatsApp, criado por eles mesmos a partir da proposta de estudo, o qual passou a ser de uso constante para troca de informações, compartilhamento de fotografias e recados. Essa ferramenta tornou-se, desse modo, uma forma de modificar a convivência social e a organização de muitos aspectos do projeto.

Para Oliveira (2012), a associação das mídias e de suas semioses tem a função de gerar significados múltiplos, que são influenciados pelas interações entre os variados gêneros discursivos presentes na escola e que envolvem seus sujeitos.

Nessa perspectiva, o Projeto de Multiletramentos estava intimamente relacionado às práticas sociais e direcionado não apenas àquelas que se restringiram aos usos verbais da língua, mas também aos enunciados em diferentes semioses. Isso levou-me a perceber novas possibilidades de multiletramentos dentro do projeto, pois, por meio do uso do celular, tínhamos, além da sala de aula, práticas de leitura e de escrita, a saber:

Letramentos multissemióticos exigidos pelos textos digitais contemporâneos, capacitando os estudantes para lidar com discursos simples e neutros, a fim de perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido, suas ideologias e significações (ROJO, 2009, p.14).

Na sequência das aulas, algumas das perguntas feitas aos alunos tinham como referência o significado da palavra “memória” e a diferença entre “memória” e “memória literária”. Pedi aos alunos que sabiam as respostas, que explicassem e auxiliassem os demais na execução da atividade. Além disso, considerei importante esclarecer que a memória de alguém nos remete a um tempo e a um espaço, em um contexto sócio-político-cultural específico, de maneira que, quando lemos uma memória literária, também podemos aprender sobre História, Sociologia, Geografia, entre outras áreas.

Relacionei tal prática, nesse momento, a Paulo Freire que destaca a necessidade de se tratar o aluno como um ser que se reconhece como capaz e também como sujeito de seu aprendizado:

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar (FREIRE, 2019, p. 24).

Dessa forma, é importante considerar o ensinar e o aprender como atos políticos, capaz de libertar o pensar e contribuir para que o aluno se assuma como sujeito de aprendizado que, assim, percebe-se também como protagonista de sua

própria história. Acreditei, por isso, serem relevantes as propostas de leituras compreensivas e interpretativas destinadas ao gênero memórias literárias, com textos como O “Lavador de Pedras”, de Manuel de Barros e “Memórias de Infância”, de Carolina Maria de Jesus que, pelo fato de abordarem, em sua temática, o adulto que rememora o próprio passado, relacionam-se com as questões sociais e culturais da Marmelândia.

O primeiro texto, de Manoel de Barros, mostra a venda do avô, que agora está no abandono devido aos tropeiros não passarem mais ali. Tal relato se assemelha a histórias da Marmelândia porque a construção da ponte Governador Leonel Brizola sobre o rio Iguaçu fez com que diminuísse o fluxo de carros e de pessoas e, conseqüentemente, também os habitantes na comunidade. Sobre esse momento da aula, pude perceber como os alunos relacionaram os conhecimentos, como mostra a narrativa a seguir, a qual foi transcrita de áudio feito durante a aula:

Aluno Gabriel: *“O que que dizer aruado?”*¹⁷

Aluno Yuri: *“É como a Marmelândia”*.

Aluna Samayra: *“Que tem só umas rua, Gabriel”*.

Depois disso, os alunos enumeraram outras comunidades circunvizinhas à escola, evidenciando “os recursos comunicativos em experiências anteriores a sua entrada na escola. Porém, é papel dessa facilitar a ampliação da competência comunicativa de seus alunos para que possam atender as normas vigentes nos novos domínios sociais que forem frequentar” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.74).

O segundo texto, de Carolina Maria de Jesus, destaca as privações econômicas da criança negra, a qual catava lenha junto com as mulheres adultas para sobreviver, fato semelhante ao memorado por uma das moradoras entrevistadas. Outro estudo interpretativo se deu pela leitura do fragmento “Aniversário de Maria Eunice”, do romance diário *Quarto de Despejo* (2014) da mesma autora, momento de sensibilização referente às questões étnicas e sociais, como a destacada no excerto da narrativa abaixo:

Aluna Amanda: *“A filha dela queria um sapato de aniversário, daí ela encontrou um no lixo e arrumou o sapato e deu pra filha dela”*.

¹⁷ As transcrições dos alunos, ex-alunas e moradores estão preservadas nas suas variações linguísticas.

Professora pesquisadora: “O que isso representa na sociedade”?

Aluna Samayra: “Ela não tinha dinheiro pra comprar”...

Professora pesquisadora: “E isso acontece, porque”.....

Aluna Samayra: “Por causa da pobreza que elas viviam”.

Assim, enfocamos as alternativas que ela encontrava para sobreviver: os papéis descartados pela sociedade e os materiais recicláveis que encontrava no lixo e vendia para comprar a comida. Na sequência, apontei algumas questões sobre as características do gênero, tais como: foco narrativo, tempo verbal e trechos em primeira pessoa da fala da própria Carolina.

Nas atividades sobre o documentário da vida de Carolina Maria de Jesus, identificamos a sobreposição de sons: o batuque, ao fundo várias vozes de outros sujeitos e da atriz que representa a Carolina e que afirma: “se o negro bebe pinga, o branco bebe; a enfermidade que atinge o negro, atinge o branco; se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém”. Diante disso, estabelecemos o seguinte diálogo, transcrito de áudio:

Professora pesquisadora: “Que sentidos vocês encontram nessa fala”?

(Houve silêncio na sala).

Professora pesquisadora: “Como podemos entender as repetições das palavras?”

Aluna Michele: “Que o que acontece com o negro, acontece com o branco, que somos todos iguais”.

Professora pesquisadora: “E do batuque, das sobreposições de vozes?”

Aluna Samayra: “Dos negros, que tinha outras pessoas ali também”.

O trabalho foi mediado pela prática do “andaime” (BORTONI-RICARDO, 2008), que incentivou os alunos a analisarem e refletirem sobre os seus pensamentos e possibilitou novos conceitos e significações sobre os textos lidos. Tal estratégia serviu de auxílio para que alcançassem um entendimento conceitual que lhes permitiu produzir respostas adequadas e pertinentes à situação, com análise e discussão da informação - tão necessárias para a própria autonomia.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 44) contextualiza o conceito de andaime como um termo que se refere à “assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz”. Em outras palavras, é um “suporte fornecido ao iniciante pelo par mais competente no processo de aprendizagem para

que o aprendiz possa transcender suas potencialidades” (FREITAS, 2012, p. 68). Assim, as nossas práticas em sala de aula contribuem para as mudanças que o próprio aluno realiza no processo de aprendizagem.

Outro momento importante do Projeto de Multiletramentos foi a roda de relato de vivências entre os alunos do 9º ano com alunas que participaram da oficina “Memórias dos Nossos Velhos”, a qual foi desenvolvida quando eu trabalhei em outra escola pública do município. Hoje, essas alunas estudam na 2ª série do Ensino Médio. Uma das ex-alunas destacou, em sua narrativa durante a palestra para os alunos do 9º ano, como ela realizou a sua entrevista, a qual foi transcrita de áudio:

Ex-aluna Bertiele: “Eu fui entrevistar a minha avó, eu acho muito legal escolher uma pessoa mais antiga para entrevistar porque as coisas de antigamente são muito diferente de hoje em dia, consegue resgatar mais informações do que estamos habituados a vê e a lê. Eu quando fui entrevistar a minha vó, a prof. deu a ideia de anotar as perguntas ou gravar um vídeo. Eu gravei um áudio e eu comecei a conversar com a minha avó”.

Na sequência, outra ex-aluna, que também participou da palestra, narrou sobre o modo como elaborou a sua entrevista, a qual transcrevi de áudio:

Ex-aluna Júlia: “Eu lembro que eu estava muito apreensiva em como fazer. Aí disse para a minha mãe, porque realmente eu não sabia como fazer. Ela disse: ‘não, entrevista a tua vó, ela vive contando história para vocês’. Peguei o meu material e fui para a cozinha, onde normalmente tomamos chimarrão de manhã e fazia o meu tema. A minha mãe ajudou a entrar no assunto da infância dela, o que ela fazia. Conforme ela ia falando eu ia anotando alguns topicozinhos, para lembrar mais e escrever”.

A partir das narrativas anteriores, a aluna do 9º. ano fez a seguinte narração, a qual transcrevi de áudio:

Aluna Daiana: “A gente conhece melhor a Marmelândia. Sábado damo uma volta com a professora lá. Fomo lá na minha vó para vê se ela conta de antigamente, das mulheres, dos filho dela, como ela cuidava deles, dos três criado dela. Ai depois, no seu Belinho, ele disse que tinha balsa na Marmelândia”.

Posso, desse modo, destacar como elemento de grande importância no projeto, a aproximação e a interação entre escolas, por meio dos alunos do Ensino Fundamental e do Médio. As memórias resgatadas da oficina, em 2017, e contadas pelas ex-alunas, foram importantes, como incentivo para as produções das memórias literárias estudadas pelos alunos do 9º ano. Elas da cidade; esses, do campo. Elas adolescentes; esses entrando na adolescência. E, em comum, a visibilidade de outros sujeitos que compartilharam suas histórias.

Assim, cabe afirmar que o processo de ensino e aprendizagem se faz nas relações plurais, como elucidamos por meio da argumentação de Giroux (1995, p. 86) quando afirma que “a educação é um campo de luta e de contestação contínuas porque molda na intersecção entre reprodução social e cultural, por um lado, e em rupturas via práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro”.

Na aula seguinte, estudamos o gênero discursivo “documentário” por meio de “Vivenciando Serra Feia”, de Ayara Luna, que evidencia a comunidade quilombola chamada Cacimbas no Pará pelo olhar dos moradores, dos trabalhadores e dos alunos da escola, configurando as questões étnicas, sociais e culturais. Sobre essa atividade, houve o seguinte registro no diário de campo:

Para fugir dos açoites e todo o tipo de violência que sofria, o povo negro escravizado, por vezes, fugia para as localidades de difícil acesso, passando a viver em comunidades (MARTIN, Alisson. Diário de Campo, 10.09.2020).

Tal registro gerou o debate sobre a temática, os sentidos das imagens e das falas e a relação com a Marmelândia.

Outras concepções sobre as práticas socioculturais foram mostradas por meio desse gênero discursivo, que visou o desenvolvimento de outros letramentos: a leitura de gêneros multimodais que, ao reconhecer o papel da imagem na construção de sentidos, democratizam a relação com o texto escrito na escola.

O documentário possibilitou aos alunos pesquisarem se em Marmelândia havia benzedeadas, constatando-se a existência de duas: a moradora Maria da Consolação, conhecida como Dona Nenê (negra) e a moradora Biava (não negra). A primeira usava ramos verdes, água e cinza; a segunda, rezava uma oração quase incompreensível, ao mesmo tempo em que fazia o sinal de cruz na testa do benzido. Em comum, as três benzedeadas (a mostrada no documentário “Vivendo Serra Feia”,

de Ayara Luna, a Maria da Consolação e a Biava) destacam o fato de que elas tratavam das dores físicas e emocionais. Isso evidencia que ensinar exige pesquisa:

Ensino e pesquisa se encontram no corpo do outro ... busco, porque indaguei, e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2019, p.30).

No passo seguinte do Projeto de Multiletramentos, estudamos o gênero discursivo “entrevista”, em forma de mini oficina, com o professor da escola Paulo Duarte, que nos proferiu uma palestra, durante uma aula do projeto, a qual foi gravada em áudio e transcrita, sobre algumas maneiras de uso da etnografia. O estudo desse gênero e de outros se faz necessário para a geração de registros e posterior escrita das memórias literárias e elaboração do documentário. Segue:

Professor mestre Paulo Duarte: *“Primeiro, as pessoas estão vivas, e a história é contada a partir da testemunha ocular, ou seja, aquele que está vivo e viveu a história. E quando falamos do Sudoeste do Paraná, os sujeitos que formaram as comunidades nos anos 50 e 60, muitos desses remanescentes estão vivos, assim podemos usar a história oral e/ou as entrevistas para ter informações sobre a Marmelândia. É importante ter empatia, dar tempo para o morador falar e, quando necessário, fazer pequenos ganchos¹⁸ na conversa”*

No próximo passo, organizamos as visitas na comunidade. Assim, fizemos um levantamento dos moradores negros da Marmelândia, de preferência os mais antigos e, dentre esses, os mais falantes: três homens e cinco mulheres, sempre levando em conta a disponibilidade dos moradores em nos receber. A direção e a secretaria da escola nos auxiliaram na escrita e envio do pedido de autorização aos responsáveis pelos alunos, para irem à Marmelândia, bem como a solicitação do transporte escolar junto à Prefeitura Municipal. Também contribuíram com o almoço dos alunos, pois ficamos o dia todo na comunidade, bem como com a organização do cronograma das saídas e chegadas do ônibus escolar: saímos às 8:00h e voltamos às 11:00h, intervalo para o almoço na escola, retornamos às 13h:30m e voltamos novamente para o colégio às 16h:30m, de uma quarta-feira.

¹⁸ Perguntas para que o entrevistado retome à temática da entrevista.

A próxima visita aconteceu em um sábado à tarde. Fui para Marmelândia a fim de encontrar o grupo de alunos que mora lá, pois havíamos nos organizado via WhatsApp. Passeamos pelas ruas, pelas margens do rio Iguaçu, visitamos os moradores nas suas casas, falamos do Projeto de Multiletramentos, convidamos alguns deles para fazer parte e marcamos as entrevistas. Expliquei que havia mais alunos ali da comunidade e das circunvizinhas que faziam parte do estudo. Sobre isso, narrei no meu diário de campo:

Disse aos moradores que a visita era em tom de uma conversa, que podem falar apenas o que quiserem sobre si ou contar de onde, porque e como era a comunidade da Marmelândia. Pelo olhar do seu Belinho e do seu Lúcio ficaram alegres e começaram ali mesmo falar de suas memórias. Talvez, fosse a necessidade de falar de si (Diário de Campo da Pesquisadora, 26.11.2019).

Em outro registro do meu diário de campo, escrevi a seguinte narrativa:

Caminhei pelas ruas da comunidade. Vi a paisagem local. Observei o rio Iguaçu. Inquietei-me. Observei as alunas perto de mim. Elas fotografavam, conversavam entre si e riam. Refleti sobre o que seria ser professora naquele lugar (Diário de Campo da Pesquisadora, 23.09.2019).

O Projeto de Multiletramentos, ao longo de sua aplicação, foi convidativo. Em uma das visitas na Marmelândia, encontramos a aluna Jhennyfer, que estuda na 2ª série do Ensino Médio. Ela é moradora da comunidade e passou a colaborar com o projeto por meio de suas percepções e informações do como é viver ali. Um fato me chamou mais a atenção, pois, está relacionado às dificuldades de permanência na comunidade, como observei na sua fala transcrita de áudio: Aluna Jhennyfer da 2ª. série: *Ano que vem, vô pra Joinville. Arrumá emprego.*

Fomos até a casa dela, a fim de conversar com a sua mãe-avó. Ali encontramos, além da mãe-avó, a tia-irmã¹⁹. Essa é uma jovem²⁰, que nos falou do seu padrinho, que é negro também, e que mora em uma linha da comunidade. A aluna entrou em contato pelo WhatsApp com a madrinha e fomos convidá-los também para participar das pesquisas.

¹⁹ A aluna Jhennyfer é criada pela avó e pela tia, tendo-as como duas referências maternas. Daí o emprego do termo “mãe-avó”.

²⁰ Ela chama-se Genáira e estudou na escola de campo, onde acontece a pesquisa.

No dia determinado para as primeiras entrevistas, às 7h:30m, chegamos na escola: eu, a fotógrafa e o filmador. Após isso, nos reunimos com os alunos do 9º ano e fomos de ônibus escolar para a comunidade da Marmelândia. Porém, um dos moradores que iria participar das entrevistas - avô de criação de uma das alunas - faleceu na noite anterior e, por isso, muitos da comunidade estavam reunidos na igreja católica, para o velório. Diante desse fato, ocupamo-nos em fazer fotografias da comunidade que poderiam ser inseridas no documentário, além de entrevistar o morador mais distante, que não estava na igreja.

Ele e a esposa (Elias e Romilda) nos aguardavam na porta da casa e nos convidaram para que sentássemos na área. Os alunos ficaram um tanto quietos, inicialmente. Procurei fazer a mediação por meio do relato da viagem, para que todos estivessem à vontade. Também havia um estranhamento com a câmera, embora o filmador buscasse a interação com os alunos e com os moradores.

Os alunos da turma do 9º ano começaram a falar mais tarde, perguntando como era a comunidade antigamente, sobre a escola abandonada, sobre os animais, sobre a sanga onde as mulheres lavavam roupas e sobre a balsa que havia ali. E a sobrinha-neta dele, chamada Thalia perguntou-lhe, conforme a transcrição de áudio e vídeo, a seguir:

Aluna Thalia: *“O tio se acha de que cor?”*

Ele olha e fica em silêncio.

Aluna Thalia prosseguiu: *“O tio se diz branco? Negro?”*

Morador Elias²¹: *“Sô negro, mais meu avô era alemão”.*

Aluna Thalia continuou: *“E como foi para casar com a tia Roma²², que é branca?”*

O casal se entreolhou.

Aluna Thalia: *“Sofreram preconceito?”*

Morador Elias: *“A gente ia caça e se encontrava”.*

A transcrição acima exemplifica o preconceito que existia na comunidade da Marmelândia, que reflete hoje ainda escola. No meu diário de campo, fiz a seguinte observação: *“existem sujeitos que são donos de suas vontades, de suas escolhas e de seus amores: Romilda e Elias são dois deles”* (Diário de Campo da Pesquisadora, 06.11.2019).

²¹ Codinome Belinho.

²² Codinome da moradora Romilda.

Ao verificarmos o trecho, percebemos que a esposa foi mais corajosa que ele, se pensarmos que ela, como mulher, rompeu com vários significados culturais, dentre eles, o tabu da submissão feminina.

No mesmo dia, à tarde, fomos ao terceiro morador. Sobre esse encontro narrei em meu diário de campo:

A casa era de madeira com uma área aberta em toda a frente. Ele estava no fundo do pátio trabalhando e veio em direção de onde estávamos. Ele era um sujeito falante, de sorrisos e de gentilezas, avô de dois alunos da escola (Diário de Campo da Pesquisadora, 06.11.2019).

Também, no diário de campo, a aluna Amanda destacou a seguinte narrativa:

O seu Lúcio nasceu na Bahia e veio vindo. Ele foi mandado embora quando eu tinha três cabeças de gado. O patrão me disse que ele estava ficando mais rico do que ele, que vendeu as cabeça de gado e comprou o lote na Marmelândia. Ele foi sozinho para o Paraguai trabalhar (SILVEIRA, A. Diário de Campo. 26.10.2019).

A outra moradora entrevistada era a Maria de Lurdes²³. Ela conhecia quase todos os alunos. Pouco entendi do seu falar, pois, possivelmente, tenha alguma alteração de ordem fonoaudiológica. Compreendi partes da sua história, que traz a memória da morte trágica do filho na BR 163 Deputado Arnaldo Faivero Busato, o qual era gaitero e tocava no bar. Ela não vai embora dali porque não quer deixar o filho enterrado. Se fosse, segundo ela, “ele ficaria sozinho”.

Como se pode notar, transparece em seu relato de memórias vários elementos que relacionam a comunidade e os seus entes queridos à sua vivência nesse espaço sociocultural. Em outro diário de campo, a aluna Eduarda escreveu a seguinte narrativa:

Na primeira casa, ele falou sobre a construção da ponte²⁴, que tinha a balsa, que tinha canoa. A escola tinha bastante aluno e a escola caiu. Tinha a estrada principal, que passava por dentro da comunidade da Marmelândia e ela foi desviada devido a construção da ponte e da BR 163. O seu B caminhava de 7 a 8 km pra ir pra a escola. Veio de Minas Gerais de caminhão, as mulheres faziam o fio

²³ Conhecida apenas por Lurdes. Ela é esposa do seu Lúcio.

²⁴ A ponte que o entrevistado se refere é a Governador Leonel Brizola.

de linha de algodão para fazer as roupas e lavavam as roupas na sanga (LOTICI, E. Diário de Campo. 26.10.2019).

Em outro diário de campo, houve a seguinte narração da aluna Luana: “o seu Lúcio disse que não gostava de morar na Marmelândia, mas também não volta para a Bahia, porque lá tudo está diferente e que ele bebia bastante e falou da ditadura” (PEREIRA, L. Diário de campo. 26.10.2019).

Ainda, a aluna Daiana escreveu no seu diário de campo a narração que segue:

O seu Belinho falou sobre as terras, os jagunços queriam as terras, invadiam as casas, eles sofreram bastante, tinha que ter coragem. Eles matavam os colonos e estuprava as mulheres (SILVA, D. O. Diário de Campo. 26.10.2019).

De modo geral, nos registros transpareceram os sujeitos plurais, que contribuíram com suas vivências para a formação de uma realidade sociocultural rica em experiências individuais e coletivas; a linguagem corporal, refletida na necessidade de expressão e transmissão de histórias de vida tão peculiares e que se fundem com o próprio espaço geográfico; e as emoções, elemento preponderante na construção de memórias capazes de transformar o lugar em que se vive num espaço cultural digno de ser preservado e divulgado.

Nessa perspectiva, as histórias de cada morador foi algo singular, com a manifestação da vida social permeada pela oralidade e destinada a diferentes usos, propósitos e necessidades. Sobre isso, destaca-se o trecho abaixo:

Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente (OLIVEIRA, 2010, p. 329).

Outra reflexão a respeito dos gêneros é o fato de que os multiletramentos foram vistos por uma perspectiva que me levou a compreender as atividades de interação por meio da oralidade. Essa encontra-se no âmbito das práticas sociais na comunidade da Marmelândia e me permitiram atentar para os usos efetivos da linguagem, nos diferentes contextos sociais, em diferentes grupos e por diferentes

sujeitos. Tal compreensão revelou, pois, que os usos dos multiletramentos nunca ocorrem no vazio, mas sempre em uma situação histórica, social e cultural concreta.

No sábado seguinte, à tarde, voltei à comunidade, junto com o professor de História da escola, Paulo Duarte. Encontrei duas alunas do 9º ano, que se chamam Daiana e Larissa; e a Jhennyfer, que é da 2ª série, na lanchonete à beira da BR 163 Deputado Arnaldo Faivero Busato, onde vendem-se derivados de suínos, pão caseiro, queijo e joga-se esnoque. Ao lado, há o acesso principal para a Marmelândia. Das três alunas, duas são negras e uma branca e todas possuem estreitos laços de amizade. Consciente de que as questões culturais inerentes aos sujeitos devem ser incorporadas aos estudos dos multiletramentos na escola, registrei no meu diário de campo a seguinte narrativa sobre esse momento:

Parei o carro. Perguntei se queriam ir junto conosco: não quiseram. Ao chegar no bar, pretendia encontrar a moradora Cida²⁵, que era da barranca do rio Iguaçu, próximo à casa da moradora Nenê. Percebi o espaço semiaberto com mesa de esnoque, possível lugar onde circulavam os trabalhadores braçais da Usina Baixo Iguaçu e da duplicação da rodovia BR 163 Deputado Arnaldo Faivero Busato, ou seja, lugar de entretenimento desses sujeitos e de outros da comunidade, entre eles um dos entrevistados nesta pesquisa (Diário de Campo da Pesquisadora. 12.11.2019).

Em narrativa da moradora Cida, transcrita de áudio e vídeo, ela faz a sua autodeclaração étnica-racial, expressando a sua identidade:

Moradora Cida: “Eu me sinto bem junto com os negros, eu sô negra. Eu sou misturada negro, com índio e um dos meu avô tinha os olho claro” [...] o seu Lúcio vem aqui tomá cerveja preta. No outro bar ele não gosta, porque ele diz que no bar do branco, ele vira as costa ficam falando mal do negro”.

Além disso, evidencio, a partir desse diálogo com a moradora acima, que as relações sociais dos moradores são, muitas vezes, pautadas pelo preconceito e segregação e, por isso, não é incomum que estabelecimentos ligados ao entretenimento, por exemplo, o bar acima mencionado, favoreçam reunião de grupos de pessoas de etnias semelhantes que evitam espaços onde podem ser tratados como diferentes ou inferiores.

²⁵ É o codinome de Aparecida Santier, a qual é avó de Jhennifer.

Após essa parada no bar, seguimos para a casa da nossa entrevistada. Abaixo destaca-se a narração e a descrição de sua moradia feita em meu diário de campo:

Dado alguns minutos, chegaram as três alunas. Elas nos acompanhavam, porém iam atrás do carro. No espaço do bar, sentamos em roda e as três alunas sentadas atrás de mim, sem falar nada. A casa era de alvenaria, pequena, possivelmente de três a quatro peças, ao entorno havia algumas folhagens, sem muros e nem cercas (Diário de Campo da Pesquisadora, 12.11.2019).

O morador Antônio é marido da entrevistada Cida. Ao falar dos negros dali - assunto que surgiu muito tempo depois do início da conversa - referiu-se a eles na terceira pessoa do plural. Ele tem 58 anos, fala pouco e é sério. Narrou algumas informações, dentre as quais, transcrevo do áudio:

Morador Antônio: “Sô alagoano, primeiro vim pro norte no Paraná e depois pra Marmelândia... vim pra buscá trabalho ... família numerosa, tinha muito irmão ... a mãe cozinhava banana verde pra nos alimentá... não quero falá, era muito triste, de muita miséria”.

Ele é amigo de outros negros que viveram ou vivem ali. Passou alguns minutos, ele retomou a narração, a qual segue transcrita de áudio:

Morador Antônio: “Tinha muitos negro aqui, mas foram embora pra Capitão, Cascavel e Foz do Iguaçu. Eles morava ali onde hoje pertence pra um único senhor, que o filho dele mora nos Estados Unidos, chamado Zucchi. Já ouviu falá”?

No diário de campo, a aluna Amanda fez a seguinte narração sobre os índios que moravam em Marmelândia, sobre um assassinato de uma índia grávida, além da composição étnica da família da moradora Cida:

A Cida falou sobre as mulheres negras. Disse: eu sô negra com índio e francês e contou que tinha um índio... um bugre, que matou a mulher grávida nos dias de ter o filho à machadada. De noite, se escutava os gritos dela. De manhã, ela escutou o sino bater anunciando o assassinato da índia. O índio ficou morando com as outras duas filhas e um filho, crianças ainda, neles ele batia também. Depois essas duas indiazinhas foram dadas para um casal, naquela época que vendia os órgãos, mais quando estavam passando a

ponte, a polícia pegou. A mais velha se casou e passava pela mesma coisa que a mãe e fugiu de casa com outro homem, tempos depois ela veio me visitar. E a outra nunca mais fiquei sabendo (SILVEIRA, A. Diário de Campo. 12.11.2019).

No meu diário de campo, narrei, com base na entrevista da moradora Cida, sobre os furtos que aconteciam às margens do rio Iguaçu e o descaso da polícia local, embora é sabido que existia destacamento policial na Marmelândia:

A moradora Cida relatou que havia muitos roubos no jogo de botão. Enquanto as pessoas ficavam esperando a balsa, vinha dois e simulava ser desconhecidos para atrair os outros jogadores. No início, deixavam os desconhecidos ganharem, mas depois eles tiravam o imã debaixo do botão e rapavam todo o dinheiro deles. E perguntei: “e a polícia”? Ela disse: “polícia não adiantava chamá, nunca vinha e diziam: ‘chamem se tiver algum morto’” (Diário de Campo da Pesquisadora, 12.11.2019).

No diário de campo do aluno Gabriel, destaca-se a narração sobre a escola que existiu na Marmelândia, as disciplinas estudadas na década de 80, o abandono escolar de muitos alunos e a graduação de poucos:

A Cida disse que tinha ido na escola. Estudava Estudos Sociais, Matemática e Português, só. A professora, que é viva ainda, mais não mora mais aqui. Eu era muito dengosa e não estudei mais, uns paravam também. Tenho uns colega que são advogados, hoje (CALGAROTO, S. Diário de Campo. 12.11.2019).

A outra aluna, chamada Amanda, narrou no seu diário de campo sobre os castigos sofridos pelos alunos na mesma escola, também com base na entrevista da moradora Cida, a seguir:

Tinha castigo na escola, primeiro era a palmatória e os grão de milho, depois veio as tampas de garrafa. Eu morei na escola, depois quando ficou abandonada. Eu estudei até a oitava série. Gosto muito de estuda (SILVEIRA, A. Diário de Campo. 12.11. 2019).

Além disso, destacam-se também as questões religiosas ligadas à umbanda por meio da Vovó Maria Conga - a parteira, “mãe-preta”, madrinha, mãe dos seus e de tantos outros. Tais histórias foram narradas no diário de campo da

mesma aluna. Além disso, essa aluna explicita o modo como se busca ali o estudo da religião por meio da informatização.

Estudo na plataforma youtube para aprender religião, acesso o canal Vó Maria Conga e já ajudou muita gente a livrar, porque a gente tem que ter uma esperança (SILVEIRA, A. Diário de Campo. 12.11.2019).

A respeito da entidade Vó Maria Conga, é importante destacar:

A vovó tem uma história muito ligada às crianças, tanto que é ela quem comanda os trabalhos de Cosme e Damião, onde os espíritos infantis se manifestam.

Conta a própria entidade que, quando da sua encarnação como escrava aqui no Brasil, seus filhos (e foram muitos) sempre eram tirados dela, vendidos ou colocados para trabalhar em outras fazendas por seus “sinhô”. A distância impedia que visse seus rebentos crescerem, guardava a lembrança deles apenas como crianças, como pequeninos. O que não tinha nada de pequena era a sua dor, sua saudade (FALASCO, 2020, p.1).

Sobre esse momento da entrevista, narrei em meu diário de campo a morte trágica do filho adolescente da moradora Cida:

Estávamos no bar da Cida, ela fez uma retrospectiva da sua história. No momento em que vai falar do filho adolescente, fica sem palavras. Os alunos ficam muito quietos. Ela começa a chorar com a cabeça baixa. Fiquei compadecida. Abracei-a. Choramos juntas. Recompsta, ela retoma a narrativa iniciando assim: “por isso que eu não tava querendo falar aquele outro dia”. Ela relembra o filho morto em acidente de carro - há um quadro enorme na sala de sua casa com a fotografia dele (Diário de Campo da Pesquisadora, 12.11.19).

Nesse sentido, tornou-se central desenvolver o trabalho em sala de aula que atendesse e respeitasse as memórias dos moradores, os seus sentimentos, as relações sociais e culturais evidenciadas e as diferentes realidades, e que fosse sensível aos modos de olhar e agir dos moradores e dos alunos. Trata-se de uma oportunidade de contribuir, dessa forma, para a formação dos alunos de maneira sensível, emotiva, reflexiva e colaborativa, inserindo-os como sujeitos atuantes na formação e transformação do meio em que vivem. Desse modo, o espaço da sala de aula pode ser visto como um “lugar catalisador de ações sociais e culturais, onde professora e alunos trabalham em conjunto para mediar instrumentos ou potencializar esforços” (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 91).

No bar da Cida frequentam sujeitos que estão fazendo a barragem da Usina Baixo Iguaçu. Eles vêm de vários lugares do Brasil e, entre eles, conhecemos um mineiro que quer ser professor, que explica como do petróleo é extraído o gás de cozinha. Ao sair dali, encontramos a ex-aluna da escola Genáira, que é tia-irmã de uma das alunas do projeto, a qual estava vendendo roupas para os trabalhadores da usina. Paramos para cumprimentá-la e, justamente ali, morava o mineiro: um sujeito negro e letrado, do qual a Cida havia nos falado. Perguntei para a ex-aluna se a mãe dela, a moradora Maria da Consolação, estava em casa e fomos para a sua residência que também fica às margens do rio Iguaçu.

Há em comum entre eles - os que moram ali e os que estão trabalhando na barragem da Usina Baixo Iguaçu - a origem, o processo migratório em função do trabalho, a etnia e o fato de que procedem da mesma região. Essa questão foi discutida em sala de aula.

Em outro registro de meu diário de campo, relatei sobre a casa da moradora Maria da Consolação, a mais velha entre os moradores entrevistados e também a que mora mais tempo em Marmelândia:

Era uma casa de dois cômodos, de madeira, pobre, o pátio de terra batida, no lado e mais aos fundos havia várias morangas colhidas e do lado de cima vários chás plantados. A moradora Maria da Consolação é uma mulher negra, de 78 anos, teve 12 filhos e a última é a Genáira, que mora com ela. Ao chegar, eu sabia que ela estava em casa, mas custou para vir até a área, provavelmente, escutava as conversas, que agora se estabelecia entre mim, o professor colaborador, as três alunas e a ex-aluna Genáira. Passou o tempo, ela veio na porta sem falar nenhuma palavra. Ela, no início, ficou sentada no banco mais à direita de onde eu estava (Diário de Campo da Pesquisadora, 12.11.2019).

As alunas escutaram a moradora Maria da Consolação com os olhos fixos nela. É necessário ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem no Projeto de Multiletramentos ultrapassa a mera transmissão de conteúdos ou transferência de conhecimentos. Seu objetivo maior está na compreensão de que ensinamos e aprendemos com todos, a todo o tempo. Dentre as questões abordadas, conversamos sobre os alunos negros na década de 80, os quais sofriam preconceito por parte de colegas e professora, como destaque na transcrição de áudio seguinte:

Moradora Maria da Consolação: *“Os meu fio iam na aula, ali na escola que tá abandonada e a professora perguntava o que eles comia, que era quirela. Os colega arremedava arguém tratando as galinha com quirela e a professora não reprimia, ao contrário, fazia igual aos aluno”.*

Essa ação de interação com a moradora fez com que, na sala de aula, conversássemos com os alunos sobre o preconceito presente ainda na sociedade, ou seja, tal entrevista viabilizou a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e alternativas de solução (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, 48).

A moradora Maria da Consolação fez também referências ao trabalho, às gravidezes, aos partos, aos umbigos dos bebês e ao rio Iguaçu, como destaque nesta transcrição de áudio e vídeo abaixo:

Moradora Maria da Consolação: *“Coía café. Tava grávida e ia pondo a coieta num saco de coieta. Os fios ficava debaixo de uma arve. Quando nascia as criança, eu mesma cortava o umbigo, media dois dedo e cortava ca faca. Levantava dali e ia lavá os panos no rio. E ia para lavora trabaiá”.*

A mesma moradora lembrou o uso do álcool - relato em comum com os outros entrevistados - e a briga com o vizinho. Ela levantou-se e gesticulou, imitando os gestos que fez com a faca no momento em que vivenciou o fato, ou seja, a linguagem corporal e a verbal se complementaram, o que me remeteu às reflexões sobre multiletramentos, conforme Rojo (2012, p.23) quando a pesquisadora afirma: “eles são mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

Na transcrição da fala gravada em vídeo e áudio da moradora Maria da Consolação destaca-se a seguinte narração:

Moradora Maria da Consolação: *“O meu marido, o Adão, tomava pinga na bodega. Eu trabaiava na roça e aqui se arguém viesse incomodá eu pegava na faca. Nós tomava pinga na roça para limpá o pó da garganta e quando chegava em casa pra aliviá a dor no corpo [...] um dia eu tinha um porquinho e ele escapô e foi no roçado do vizinho e eu fui atrais, ele tinha pegado o meu porco e atado, chamei ele de tudo e puxei da faca e ele devorveu. Ele era crente”.*

No sábado seguinte, voltei com outros alunos na casa²⁶ dessa mesma moradora. Sobre isso, escrevi a seguinte narrativa no meu diário de campo:

Estacionei o automóvel debaixo da árvore em frente à casa de dona Nenê. O pátio estava todo varrido, as roupas estendidas no arame, as cadeiras na área. Ela estava na porta, a impressão que tive é que ela nos esperava. Ofereceu cadeira para que todos sentássemos e ela sentou no mesmo lugar das outras vezes, no banco de madeira e olhava atentamente para todos (Diário de Campo da Pesquisadora, 16.11.2019).

Ela nos relatou que veio para Marmelândia aos 23 anos de idade, com quatro filhos e os demais nasceram ali. Vieram atrás de alguma coisa que garantisse a sobrevivência, o que estava difícil em Minas Gerais. Em um dado momento da entrevista, a filha-neta da moradora Maria da Consolação e ela começaram a conversar entre si, como segue na transcrição de áudio seguinte.

Aluna Jhennifer: *“Mãe, conta aquela história do vô”.*
Moradora Maria da Consolação: *“Ah, a do jirico”? O Adão foi bebe pinga e sentô na bera da estrada com as perna esticada. E veio o jirico e passou por cima dele [...] se machucô tudo.*
A dona Nenê riu no final.

O projeto abordou a denúncia às injustiças sociais a que foram submetidos muitos dos negros que moravam e/ou moram em Marmelândia. Essa questão se fez presente em todas as entrevistas, nas produções das memórias literárias e no documentário, pois estavam refletidas nas conversas a violência moral, emocional e física, a exclusão, a discriminação, o analfabetismo, as dificuldades de trabalho e os conflitos por causa da divisão de terras. Em outro registro do meu diário de campo, narro parte da entrevista com a moradora Cida:

Ela vai em direção à casa – pequena, de alvenaria, recém construída - que é ao lado do bar. Logo, volta com os cabelos soltos e com brincos grandes e coloridos. Ela é uma mulher de 51 anos de idade. Perguntei como ela se compreendia. E ela disse que era “meia negra, indígena, os cabelos são de índio, meu avô era índio e meu sobrenome é francês” (Diário de Campo da Pesquisadora, 16.11.2019).

²⁶ Fotografia nas entrepáginas.

A respeito dessa mesma moradora, destaca-se o registro da narrativa do aluno Gabriel ao tratar da escola quando estava em funcionamento e que, atualmente, se encontra em ruínas:

A Cida falou da escola abandonada. Tinha bastante criança. A professora dela era de etnia branca e morreu no dia que ia tirar uma fotografia com ela. A Cida estava de saia, com suspensório, foi arrumada para a escola, mas não deu tempo (BETIOLO, G. Diário de Campo.16.11.2019).

No diário de campo, a aluna Amanda narrou também a memória de Cida sobre a escola, na qual, segundo ela, havia muitas práticas de preconceito. Tal questão também foi lembrada - anteriormente transcrita de áudio - pela moradora Maria da Consolação, o que se soma a esta, como observei na seguinte narrativa do diário de campo da aluna Amanda:

A moradora Cida disse que tinha uns quantos colegas negros, mas era apartados. Os brancos brincavam entre eles no recreio e os negros no outro lado. E eles dividiam a merenda. Ela levava pão de milho e ovo de anu cozido (SILVEIRA, A. Diário de Campo.16.11.2019).

Durante o Projeto de Multiletramentos, houve problematização sobre qualquer forma de discriminação, o que se evidenciou a partir das narrativas dos moradores e do debate em sala de aula durante as trocas de experiências. Também os alunos autodeclarados brancos ou negros estavam próximos: conversavam mais, abraçavam-se e andavam juntos.

Em um dos momentos da entrevista com a Cida, chegou ali o pai do Talisson²⁷, aluno do 7º ano da escola. Esse morador representa a segunda geração de sujeitos negros que moram na Marmelândia, o qual tem uma história de vida parecida com o seu próprio pai²⁸: a busca por trabalho. Também expressa as relações de proximidade entre os moradores negros desde a infância, o que mostra que a união por laços afetivos advém de uma amizade de longa data, conforme gravação em áudio e vídeo: Professora Pesquisadora: “Cida, vocês foram colegas de aula com o Vaderi”? / Morador Vaderi: “Você tava um ano adiantada”.

²⁷ O aluno também faz parte da pesquisa.

²⁸ Ele é filho dos moradores Lúcio e Maria de Lurdes.

E as falas se deram entre os dois: um relembrando e o outro complementando. Os alunos estavam em silêncio, acompanhavam as histórias com os olhos atentos e alguns com o queixo em cima da mão. Assim, “ao produzirmos linguagem, seja em qualquer situação de interação, estamos, de alguma forma, dialogando com conhecimentos acumulados histórica e culturalmente” (COSTA-HÜBES, 2003, p. 04).

Ainda sobre o momento da entrevista relatado anteriormente, olhei para a camiseta que o morador Vaderi usava. Nela, havia o emblema da empreiteira Zuchi. Ele relatou que trabalhou nela, mas que, no momento, estava desempregado e que tinha conhecimento do Projeto de Multiletramentos, pois, o seu filho participava. A seguir, a transcrição de sua fala, gravada em áudio e vídeo:

Morador Vaderi: “Eu trabalhava para o Zuchi, mas as coisa tão difícil, tô sem nada agora. Já trabaei em Cascavel, no Paraguai, em Capitão Leônidas Marques. [...] Eu sei que tão fazendo pesquisa aqui. Foram lá no pai também. [...] Aqui tinha muito nortista. E foram quase tudo embora. [...] Sobrevivência, arranjar alguma coisa”.

Quando estávamos nos despedindo da Cida, a ex-aluna Genáira se aproximou e perguntou em voz baixa, conforme transcrevi e narrei no meu diário de campo:

Ex-aluna Genáira: “A pro vai dar mais uma volta”?

Professora pesquisadora: “Podemos”.

Ex-aluna Genáira: “É que ali na frente (fez menção com o queixo indicando uma linha paralela ao rio) tinha a cadeia, pegavam os negros e batiam tipo o Hither, matavam e jogavam no rio” (Diário de Campo da Pesquisadora, 16.11.19).

Tal narrativa me fez pensar que muitas das memórias não foram contadas nesses momentos de entrevista, mas, que, provavelmente, dentro das casas, os moradores relatassem histórias que ficaram resguardadas, no íntimo dos lares. Possivelmente aquelas mais brutais, como a relatada acima. Abaixo, o meu último registro no diário de campo sobre as entrevistas na Marmelândia, no qual narrei:

Voltamos pela estrada de terra e agora os alunos conversavam muito, diziam o que haviam escutado e o que tinha interessado, compartilhavam. Disse-lhes que havíamos estudado uma tarde toda na Marmelândia, que eles sabiam muito da história local. Estávamos livres. Não havia diferenças. Senti alegria. Um dos

alunos disse que pouco perguntaram. Eles falavam tudo (Diário de Campo da Pesquisadora, 16.11.2019).

Também foi possível aprender sobre as condições que implicavam a minha presença e a dos alunos nos lares daquela comunidade. Umas vezes, de forma apenas observadora, atenta; outras, inquieta, curiosa, humilde, instigadora e persistente. Fizemos várias visitas e entrevistas na comunidade e ainda não esgotamos toda a potencialidade de estudo que ela possui.

O próximo passo desenvolvido no projeto foi a produção do gênero discursivo “memórias literárias”. Essa foi vinculada ao sentido e à concepção de escrita como trabalho, a qual entendo que deve ocorrer num processo que envolve as etapas do planejamento, da escrita, da revisão e da reescrita, buscando sempre adequar a linguagem à situação de interlocução. A primeira está de acordo com Geraldi (1997), abordado na fundamentação teórica dessa pesquisa e com a comanda apresentada no oitavo passo do Projeto de Multiletramentos. Ela partiu das entrevistas realizadas com moradores, as quais foram registradas nos diários de campo ou gravadas no celular, e da troca de vivências na sala de aula sobre as visitas na Marmelândia.

Retomei, dessa forma, o que Geraldi (1997, p.137) afirma: “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer e se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Assim, o objetivo era registrar, por meio do gênero discursivo memórias literárias, as narrativas orais sobre a história de vida dos moradores da Marmelândia. Nesse momento da aula, houve a seguinte conversação na sala de aula, a qual transcrevo de áudio:

Aluna Amanda: *“O seu Belinho falou dos jagunços”...*

Aluno Gabriel: *“De uma guerra”.*

Aluno Alisson: *“Que tinha acontecido uma guerra aqui”.*

Aluno Gabriel: *“Eu nunca vi falá de guerra aqui”.*

Professora Pesquisadora: *“Foi a Revolta dos Posseiros. Eu não conheço muito sobre isso, mas o professor de História entrevistou mais de 60 pessoas na pesquisa que ele fez, podemos falar com ele. Ele está na hora atividade agora, podemos ver a possibilidade de conversar conosco”.*

A partir disso, refleti sobre o caráter interdisciplinar do Projeto de Multiletramentos que requeria conhecimentos da área da disciplina de História. Assim, o professor, em forma de palestra, falou sobre como era o Sudoeste do Paraná, sobre as etnias que vieram e por que vieram colonizar, as questões

políticas, sociais e econômicas que estavam envolvidas. Transcrevo parte de sua fala gravada em áudio:

Professor mestre Paulo Duarte: “Esse lugar aqui, era chamado de vazio demográfico, porque moravam poucas pessoas aqui, de Clevelândia até Capanema morava no máximo 9.000 pessoas. Em 1943 o governo Getúlio Vargas fez uma política que se chamava marcha para o Sudoeste, Oeste e Norte paranaense. Para nós, aqui, ele criou a CANGO que é Colônia Agrícola General Osório, situada em Francisco Beltrão, que tinha a função de trazer gente para colonizar lá de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, os descendentes de alemães, italianos e poloneses e ocupavam as terras distribuídas. Do lado daquela terra, tinha um caboclo, como ele não pensava muito em dinheiro, não tinha uma visão muito capitalista, ele trocava a terra por pouca coisa [...] só que quando as empresas mandavam os jagunços, aqueles caras mal-humorados, mercenários, armados até os dentes, sem nenhuma ética, sem nenhum respeito e os caras diziam: “você não quis comprar a terra que vieram te vender? Tem dois dias para sair daqui”. Começa a violência contra as famílias daqui. Matavam, expulsavam da terra, outros estupravam”.

Depois disso, os alunos pesquisaram no *Google Maps* a localização da Marmelândia, estabelecendo a comparação entre a época anterior à barragem Usina Baixo Iguaçu e as imagens dos dias atuais.

Todos nós²⁹, ao mesmo tempo, escrevíamos e trocávamos informações e sugestões sobre elementos que poderiam estar nas produções. Duas alunas, dialogando, entretidas, a respeito de um dos moradores afirmavam, conforme transcrevi de áudio:

Aluna Michele: “Ele não tinha nascido, porque ele tem 68 anos. E a Revolta dos Posseiros faz 60 anos que aconteceu, então ele tinha um ano quando aconteceu. Ele contou foi o que ele ouviu de outros moradores ou das pessoas da família dele. Ele passou a história de outra geração para nós”.

Para mim, estava exemplificado no diálogo entre as duas alunas o sentido da escrita como trabalho - concepção interacionista de linguagem -, uma vez que, “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de

²⁹ Produzi, concomitante aos alunos, as memórias literárias (anexo 37).

certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 1997, p.42).

Como se nota, as alunas internalizaram o conteúdo a respeito do uso da língua em situações concretas de interação, a fim de atender à interlocução, à sua funcionalidade e à sua utilização em contextos nos quais se tenha destinatários e objetivos para escrever. Após a revisão da produção, os alunos escreveram seus textos em uma folha impressa com as linhas numeradas, com a finalidade de facilitar a reescrita.

Nas atividades extraclasse, realizei a revisão das produções, por meio de bilhetes interativos com o objetivo de orientar na escrita dos aspectos textuais e no âmbito do conteúdo. Notei que foram essas as maiores inadequações encontradas nos textos no que se refere aos aspectos da organização textual, ou seja, em relação à coerência (falta de informações ou informações desconstruídas): um fator responsável por despertar o interesse do leitor pelo texto produzido. Na aula, expliquei aos alunos sobre o bilhete interativo³⁰.

A revisão foi, assim, de caráter dialógico, onde refletimos sobre a produção. Nesse caso, há um dialogismo entre o texto produzido pelo aluno e as indicações feitas pelo professor, o que demanda uma reflexão, por parte do aluno, acerca destes dois discursos. Foi uma aula em que os alunos solicitaram a mim e aos colegas várias explicações para o auxílio nas dúvidas. Também fizeram o uso do dicionário como fonte de pesquisa.

Na aula seguinte, expliquei aos alunos sobre a necessidade de uma segunda reescrita para adequar alguns aspectos ortográficos. Para fazê-la, elaboramos um código (anexo 39) que identificasse a adequação necessária. A partir disso, os alunos receberam a produção reescrita, juntamente com o bilhete e o código (anexo 40). Isso segue o que destaca Geraldi:

A análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele (GERALDI, 2006, p.74).

³⁰ Exemplar dos bilhetes interativos (anexo 38).

Compreendi que, quando a análise linguística, dentro de uma prática de reescrita de texto, é bem conduzida, ela permite a reflexão e se configura em um trabalho relevante com a língua e com o contexto. Na sequência, os alunos reescreveram pela segunda vez e os digitalizaram. Alguns deles precisaram de auxílio para o uso do notebook e, em algumas questões, também de ordem ortográfica. Depois disso, enviamos os textos à secretaria da escola para impressão.

Assim, a etapa da produção escrita, denominada de reescrita, possibilitou a reflexão, ou seja, a retomada do texto para atender à circulação do gênero e cumprir a sua função social. Na aula seguinte, houve a troca das produções impressas entre todos nós, colamos no diário de campo e cada um leu, primeiro silenciosamente e depois em voz alta, para toda a turma, seguida de alguns comentários sobre as abordagens das produções.

O passo seguinte foi a edição do documentário intitulado “As Memórias dos Negros da Marmelândia, às Margens do Rio Iguaçu”.³¹ Conversamos sobre os materiais que tínhamos para compô-lo: imagens e áudios dos passeios, das visitas e das entrevistas realizadas em Marmelândia, fotografias feitas e as antigas que recolhemos, e as produções das memórias literárias. Dessa forma, chegamos ao seguinte roteiro: primeiramente, a abertura com a imagem do rio Iguaçu e a viagem de ônibus para Marmelândia; em seguida, o lugar de origem dos moradores; depois, aspectos de como era a comunidade quando chegaram; na sequência, os relatos sobre o racismo. Para finalizar, destacamos as fotos tiradas durante as entrevistas.

A edição do documentário foi realizada na minha casa, no período de férias, com a colaboração do professor de História, da fotógrafa e do pedagogo/produtor cultural³², que participaram do projeto ao longo das entrevistas. Não dispúnhamos de recursos financeiros e tecnológicos de maior resolução na escola, mas procuramos dar qualidade à edição. Ao mesmo tempo em que editávamos, conversávamos com os alunos pelo grupo no WhatsApp, a fim de que eles colaborassem de alguma forma na edição.

³¹ O título do documentário foi escolhido coletivamente pelos alunos, professora pesquisadora e colaboradores. A palavra “memória”, por ser a fonte que tematizou e salientou as entrevistas, as memórias literárias e o próprio documentário; “negros”, por ser a autodeclaração dos moradores entrevistados e de parte dos alunos; “Marmelândia”, por ser a nomeação da comunidade de pesquisa e por possibilitar remeter o leitor na localização geográfica “às margens do rio Iguaçu”, e também por ser o lugar onde estão a maioria das casas de moradia dos entrevistados, demarcando a identidade territorial dos mesmos, mais do que o fato de pertencerem ao município de Realeza- PR.

³² Estão incluídos no quadro de apresentação dos sujeitos da pesquisa, apresentado no capítulo I.

Desse modo, o tratamento de imagem, edição e diagramação vivenciadas na produção do documentário possibilitaram outras práticas necessárias, tanto de produção quanto de diferentes leituras. Além disso, verificamos as imagens para que todos tivessem o termo de autorização de imagem e áudio (anexo 41) assinado, para a posterior divulgação.

É necessário evidenciar as fotografias³³ realizadas durante as visitas e entrevistas na Marmelândia. Considero que elas configuraram um contexto sociocultural, constituindo-se também como gêneros discursivos, que estavam à mercê de interpretações e que foram produzidas a partir de referenciais do olhar da fotógrafa Graziela Khol Ribeiro.

Partilhei com os alunos a noção de que elas constituem textos socialmente construídos e compartilhados a partir de suportes materiais. Esses suportes ajudam a compreender os contextos em que foram produzidas, pois expressam valores, escolhas e referências. Ao serem materializadas, têm a possibilidade, inclusive, de serem representativas de diferentes contextos e momentos históricos, numa perspectiva de longa duração, ou seja, elas nos eternizaram como protagonistas: professora, alunos e moradores.

O gênero discursivo fotografia testemunhou a realização das ações dos multiletramentos e ofereceu a perpetuação das informações que poderão ser utilizadas para outras pesquisas. Ainda, ao compartilharmos³⁴ as fotografias, houve o fascínio diante da imagem, pois, apreciá-las era um momento de prazer, curiosidade e alegria. Esse deleite não se resumiu à contemplação de si, dos outros ou dos lugares que conhecemos ou onde morávamos, mas, também, trouxeram a recordação do “fazer junto”, quando fomos tomados pelo olhar das imagens, ou seja, a “fotografia exerce uma poderosa atração sobre aqueles que miram” (VIDAL; ABDALA, 2005, p. 178).

Para a prática social final do projeto, visitei os moradores, mostrando apenas uma pequena parte do documentário e das fotografias para que eles estivessem seguros quanto ao resultado do trabalho. Também conversamos sobre a possibilidade de nos reunirmos na comunidade para nos confraternizarmos. Essa

³³ Algumas fotografias estão disponíveis nas entropáginas, as quais fazem parte do acervo da professora pesquisadora com mais de 700 unidades.

³⁴ Houve uma seleção de 30 fotografias, as quais foram apreciadas na sala de aula, nas casas pelos moradores e na prática social final. Ainda escolhi uma específica para cada aluno e morador como “memória” da pesquisa.

mesma conversa se deu com os alunos e, partindo dela, decidimos, coletivamente, sobre a apresentação das produções discursivas realizadas durante o Projeto de Multiletramentos “A Boniteza do Fazer Juntos”. Para isso, produzimos os convites (anexo 46) para os demais sujeitos, tais como, outros alunos, professores, familiares, moradores, entrevistados e colaboradores do projeto, para participarem.

O próximo passo foi realizado no pavilhão da comunidade. Durante o sábado de manhã, organizamos o espaço e, à tarde, apresentamos a mostra de fotografias, a leitura das memórias literárias e a exibição do documentário “As Memórias dos Negros da Marmelândia, às Margens do Rio Iguaçu”³⁵. Foi um momento de envolvimento em que estavam presentes os alunos do 9º ano, os entrevistados, outros moradores da comunidade, familiares, amigos, alunos de outras turmas e de outra escola, diretor e professores da escola e da UFFS³⁶ na área de História e Literatura, pedagoga de uma cidade vizinha e um colega do Profletras.

Na igreja, ao lado do pavilhão, acontecia a celebração de uma missa. Aqueles que lá estavam, vieram também para participar, pois, a ministra da igreja, que é tia de uma das alunas do 9º ano, fez o convite. No final, todos nós interagimos sobre o resultado e compartilhamos os alimentos que cada um havia trazido.

O grupo do Projeto de Multiletramentos “A Boniteza do Fazer Juntos” recebeu dois convites para a exibição do documentário. Um da UFFS e outro de uma Escola Estadual de Realeza. Depois de uma conversa breve com todos os participantes do projeto que estavam presentes, aceitamos os convites.

Ainda, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), é preciso destacar a organização do calendário de atividades, o qual foi sendo adequado conforme as necessidades: não houve rigidez, nem pressa, nem monotonia, mas, sim, o respeito com o tempo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Antes, eu havia previsto 57 horas/aula em sala e 37 horas de aula na comunidade, porém usei 65 e 40, respectivamente, ou seja, foi necessário mediar, aumentar e flexibilizar o projeto.

Por fim, o projeto que, por si, buscou e teve vários sujeitos envolvidos, primou pela coletividade, fator que Oliveira, Tinoco e Santos (2014) discutem. Os espaços de ensino e aprendizagem como apresentam essas autoras, se ampliaram. Houve a desterritorialização dos saberes. As leituras de mundo de Freire se avolumaram.

³⁵ O documentário está disponível em <https://mega.nz/#!DJphXb6L!IQj0bcrcjCCafvNAzGtzEctiBaHRGq7gQLO_gfDp4Bms> Acesso em 01.03.2020.

³⁶ Universidade Federal da Fronteira Sul

Houve a compreensão do sujeito como “um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, natura

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seu Lúcio:³⁷ - Eu saí da Bahia em 1958 e vim pro Paraná.

Dona Lurdes: - Dá onde que eu sô? Do Estado de Minas. Eu sô de Minas, má ele é baiano.

Seu Lúcio: - Baiano só tem eu memo. Eu vim eu mais um primo meu. Naquela época nós não vinha de ônibus, vinha de pau-de-arara, em cima do caminhão. Gastei de Fera de Santana aqui no Goerê dez dia.

Aluna Samayra: - Quem são os nortistas?

Seu Lúcio: - É nós, minha fia, nascido na Bahia, em Minas Gerais, no Pernanbuco, tudo prá lá é nortista, passa de São Paulo prá lá é tudo nortista.

Aluna Larissa: - Por que vocês viérim prá cá?

Seu Lúcio: - Ô, minha fia, eu vim eu mais meu primo que me troxe. Na época tinha seis meis que não chovia em Fera de Santana e vim prá cá³⁸.

As falas de alguns sujeitos protagonistas deste estudo, que constituem a epígrafe acima, exemplificam “A Boniteza do Fazer Juntos” da pesquisa, pois elas reúnem a síntese de um processo que tentei matizar na composição dessa dissertação: a pesquisa-ação, o meu protagonismo somado ao dos alunos e dos moradores, a pluralidade linguística e cultural, a desterritorialização do conhecimento e a descentralização dos saberes. A feitura do projeto reconheceu o valor dos significados históricos e culturais da comunidade da Marmelândia. Ainda, a epígrafe articula uma prática voltada para a integração e para a coletividade, nominada várias vezes durante esta pesquisa. Mais ainda, todos esses elementos elencados representam o que significou a “boniteza” da pesquisa-ação.

Desse modo, o trabalho apresentado procurou desenvolver, juntamente com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da escola pública do campo, uma pesquisa-ação que buscou dar visibilidade às práticas culturais e saberes locais dos moradores da comunidade da Marmelândia, oportunizando práticas de multiletramentos. Assim, desenvolvi, juntamente com os alunos, um Projeto de Multiletramentos intitulado “A Boniteza do Fazer Juntos”, o qual nos oportunizou o registro, por meio do gênero discursivo memórias literárias, as narrativas orais sobre

³⁷ As interrupções dificultavam, às vezes, o processo de transcrição, porque havia a multiplicidade de vozes tentando compor o relato.

³⁸ A epígrafe é a transcrição de uma das entrevistas feitas pelas alunas com um casal de moradores, onde há apresentação de diferentes temporalidades e espaços geográficos, o assento ao local de vida, a questão da identificação territorial, a narração afetiva das ações e o tratamento gentil e amoroso dos alunos e dos moradores.

a história de vida dos moradores da Marmelândia e a elaboração de um documentário sobre as memórias desses moradores, que foi apresentado à comunidade local e à escola, em um momento cultural.

Nessa perspectiva de pesquisa, destaca-se a abordagem metodológica da pesquisa-ação, da pesquisa qualitativa/interpretativista e do uso da etnografia. A primeira me possibilitou compreender e investigar a minha própria prática em sala de aula de forma crítica e reflexiva e buscar procedimentos adequados para gerar registros que me ajudassem a responder as perguntas propostas. A contribuição da segunda foi no sentido de dar à pesquisa o objetivo de abordagem de temáticas que não podem ser quantificadas em sala de aula e na comunidade da Marmelândia, por ter um caráter subjetivo necessário no trabalho de campo. A etnografia possibilitou perceber a pluralidade linguística e cultural dessa comunidade por meio das memórias dos moradores, sendo usadas como métodos as entrevistas, os diários de campo, as gravações em áudios e vídeos, as fotografias para que pudéssemos interpretar e produzir as memórias literárias e o documentário.

Dessa forma, respondendo a pergunta que gerou o objetivo desta pesquisa, é possível afirmar que os conhecimentos locais e as práticas culturais dos moradores da Marmelândia puderam contribuir para os multiletramentos dos alunos do 9º ano da escola pública do campo, porque os mesmos estiveram envolvidos no processo de ensino e aprendizagem constantemente, interagiram, valorizaram e sensibilizaram-se com eles, escreveram e divulgaram as suas memórias.

Nas especificidades dos objetivos da pesquisa, o primeiro deles consistiu em desenvolver o Projeto de Multiletramentos. Posso dizer que, por meio deste objetivo, foi possível realizar práticas dos três eixos da Língua Portuguesa: oralidade, leitura e escrita, de forma sistematizada, dinâmica e aberta a reflexões, de modo a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O segundo, que foi registrar, por meio do gênero discursivo memórias literárias, as narrativas orais sobre a história de vida dos moradores da Marmelândia, transcorreu de forma positiva, pois todos os alunos estavam envolvidos nas entrevistas. O fato de a turma de alunos ser pequena facilitou no planejamento, revisão e reescrita textual, sendo que foi importante a troca de informações, a reflexão sobre o uso da linguagem e a função social que o gênero requer.

O terceiro objetivo, isto é, elaborar, juntamente com os alunos, um documentário sobre as memórias dos moradores da comunidade, para ser

apresentado à comunidade local e à escola, em um momento cultural, gerou, de um lado, muitas expectativas e curiosidades, tanto minha, como dos alunos, dos moradores, da Marmelândia, da escola e para além desses espaços, como outros sujeitos do município e da UFFS. Desse modo, encerro parafraseando Geraldi (2006): “tínhamos o que dizer, tínhamos razões para isso e muito para quem dizer”. O documentário foi notícia na comunidade: “*vai tê cinema na Marmelândia*” (Maria de Lourdes, moradora local).

Embora os recursos tecnológicos e financeiros tenham sido insuficientes para a produção do documentário e o tempo gasto com sua edição tenha sido extenso - cerca de 50 horas, em período de férias do ano letivo, com a participação dos alunos apenas via WhatsApp – tais contratempos não foram empecilhos para a sua concretude.

É fundamental dizer que as ações pedagógicas representaram para os sujeitos negros rememorar o próprio passado, revisitarem-se, buscarem a suas origens, tracejar os lugares até chegar e ficar em Marmelândia, criticar a exclusão social, os preconceitos, o trabalho temporário, a falta ou a pouca terra, e, principalmente descrever o sentido do rio Iguaçu e de suas margens. Assim, por meio da oralidade, passaram isso adiante, para as próximas gerações, contribuindo, assim, para a região Sudoeste, fronteira a Oeste, às margens do rio Iguaçu. Tudo isso para a visibilidade de si, dos seus e da comunidade.

Sabemos que a visibilização se constrói, necessariamente, mediante a valorização da cultura, a preservação da memória de um povo e pelo respeito ao modo de viver, aos costumes e às crenças do outro. Desde tempos remotos, o processo de dominação dos chamados grandes impérios sempre aconteceu nesse âmbito: pela aniquilação e invisibilização da linguagem, do costume e da cultura do outro; pela afirmação da superioridade de um em detrimento de outro, considerado inferior, hoje refletido nos discursos da “meritocracia”, que é impiedoso, cuja herança é visivelmente presenciada nos dias atuais e que podemos desvelar por meio das conversas que tivemos com os moradores da Marmelândia.

É de suma importância propor práticas de Multiletramentos em uma comunidade com sujeitos negros que, apesar da violência e da discriminação a que foram acometidos, insistem em manter viva a própria cultura e se prontifica a transmiti-la. A educação torna-se, assim, indispensável para a formação de uma

consciência social que entenda o desenvolvimento da humanidade construída no âmbito do respeito à pluralidade cultural de seu povo.

Ao constatar, no término do projeto, a satisfação dos alunos pelo resultado do trabalho, assim como seu maravilhamento diante das experiências trocadas com os moradores da Marmelândia, percebi que, mesmo que a luta contra a segregação social e cultural seja uma transformação complexa, o primeiro passo precisa ser dado em sala de aula. Como foi destacado em todo o percurso dessa dissertação, o aluno precisa se sentir participante ativo de sua formação e essa formação precisa conduzi-lo por caminhos do respeito, da democracia e da coletividade. Um caminho está na pesquisa-ação com vistas à legitimação da sociedade plural, inclusiva, justa, idealizada outrora por pensadores como Paulo Freire e que precisa sempre ecoar pelos gestos e mentes dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

ALTENHOFEN, C.V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, *et. al.* **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 93-116.

ALMEIDA, Neide. ALTENFELDER, Anna Helena. CLARA, Regina Andrade. **Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec 2010.

BAKTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, Manuel de. O Lavador de Pedras. **Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/formacoes/caderno_memorias.pdf> Acesso em 01 de abr. de 2018.

BAUMGÄRTNER, Carmem Teresinha. Orientações Curriculares e o Ensino da Oralidade na Escola. In: Costa-Hübes, Terezinha da Conceição, **Práticas Sociais da Linguagem**, 1ª. ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

BOENO, Neiva de Souza. **Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar**. Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. (Dissertação de mestrado). Cuiabá: UFMT, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANEN, Ana; MOREIRA, Flávio Barbosa. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. **Educação em Debate**. v.2. nº. 38. Fortaleza: UFC, 1999, pp.12-23. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/1999_art_acanenafbmoreira%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1999_art_acanenafbmoreira%20(2).pdf)>. Acesso em 10 de jan. 2018.

CARVALHO, Evanir Piccolo. **Imaginário, memórias e linguagem; as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da língua portuguesa**. Pós-graduação em Educação (Dissertação de mestrado). Santa Maria: UFSM, 2004.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009. Disponível em: <<http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>>. Acesso em 04 de jan. de 2020.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Encaminhamentos de Produção de Texto na Escola: Considerações sobre os Gêneros. *In*: ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAÚJO, Húlio César (cord.). Os Gêneros Textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana. **Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais**. Fortaleza: UFC, 2013.

ESTEBAN, M.P.S. 2010. Tradições na pesquisa qualitativa. *In*: M.P.S ESTEBAN, **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Rio de Janeiro, McGraw Hill, p. 145-191.

FALASCO, Alexandre. **Vovó Maria Conga e suas crianças**. Site Giras de Umbanda. 2020.disponível em: <<http://www.girasdeumbanda.com.br/materia/229/vovo-maria-conga-e-suas-criancas.html>> . Acesso em 08 de março de 2020.

FERNANDEZ, Alahualpa. Meritocracia e Desigualdade. Artigo on-line: **Empório do Direito** 03.04.2015. Disponível em: <<https://emporiiododireito.com.br/leitura/meritocracia-e-desigualdade-parte-1>>. Acesso em 05 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** (livro eletrônico): em três artigos que se completam. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**.16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 58ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do Oprimido**.67ªed. Rios de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (Org.). **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

FREITAS, Sonia maria de. **História da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa**.13. ed. Rio de janeiro: Paz e terra, 1996.

GANDIN, Luís Armando; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma Educação Multicultural: Teoria Racial Crítica, Pedagogia Culturalmente Relevante e Formação Docente (Entrevista com a professora Glória Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

GEDOZ, Sueli. COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. A Leitura do gênero discursivo memórias literárias a partir de um olhar bakhtiniano. **Revista Signus**. N.13/2. Londrina, 2010, pp. 253-273.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIROUX, Henry A. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Iria Zanoni. 1957: **A Revolta dos Possesiros** - Curitiba: Editora Criar, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Revista Signo**. V. 32 n 53. Santa Cruz do Sul. UNISC. 2009, pp. 1-25.

_____. Processos identitários na formação profissional – professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.) **Ensino de Língua. Representação e Letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2006.

KÖCKE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adriane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. Os Gêneros Textuais. **Caderno Seminal Digital** v. 11, n. 11, 2009.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI, 2014.

_____. Aniversário de Maria Eunice. In: **Quarto de Despejo**, 10ª ed. – São Paulo: Ática 2019.

LIMA, A. Recordar para contar. In: **Na Ponta do Lápis**. Ano V, nº 11, ago/2009.

LIMA, Henrique espada. **A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LORENZI, Gislaine C. C.; PÁDUA, Tainá-Rekã W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentidos de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARANHÃO, Adriana Alves Leal; MELO, Mônica dos Santos; SÁ, Joane Leôncio. As cantigas de roda na literatura infantil brasileira. **Intersemiose**. Revista Digital. Ano III. N.05/ Jan/ Jun. Recife: UFPE, 2014.

MARQUES, Eugênia Portella de Siqueira. **Pluralidade Cultural em relação ao povo negro, pela análise comparativa da Proposta Pedagógica de duas escolas públicas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul: na periferia de Campo Grande e de Furnas dos Dionísios**. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Campo Grande: UCDB, 2004.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CLG, CASTRO, PA., (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

MELLO, H.; DUTRA, D.P.; JORGE, M. 2008. **Action research as a tool for teacher autonomy.** D.e.l.t.a., 24(esp.):513-528. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=44502008000300007>. Acesso em: 02/03/2020.

MENEGASSI, José Renilson. **Leitura e Ensino.** 2ª ed. Maringá: Eduem, 2010.

NOGUEIRA, João Paulo Nobre. **A Construção da Narrativa Memorialística nas Aulas de Língua Portuguesa.** Pós-Graduação em Letras– PROFLETRAS (Dissertação de Mestrado). Rio Grande do Norte: UFRN, 2016.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, 107-129.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida. O trabalho do professor, as tecnologias e os gêneros multissemióticos: da construção de modelos didáticos a sequências de ensino. In: **II Congresso Internacional TIC e educação.** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2012. Disponível em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/69.pdf>. Acesso em 07 abr. 2016. p. 790-805.

OLIVEIRA, Denise da Silva. **O Papel da Memória na Formação de Identidade Cultural: Diálogos entre Possibilidades de Leitura está voltada para o gênero de caráter confessional em uma escola pública de Londrina-PR, identidade cultural e memória como centro de discussão.** Pós-Graduação em Letras (Dissertação de Mestrado). Londrina: UTFPR, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: KLEIMAN, Angela B.; OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.). **Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações.** Natal/ RN: EDUFRN, 2008. p. 93-118.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações.** Natal/RN: EDUFRN, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro, TINOCO, Glicia Azeredo, SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna.** 2ª ed. Natal/RN: Editora da UFRN, 2014.

ORLANDI, E. **Discurso e Texto.** Campinas, SP: Pontes, 2001.

PARANÁ. **Plano Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Flor da Serra.** SEED PR, 2010.

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário - história, identidade, tecnologia.** Editora Cosmos. Lisboa, 1999.

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. **Revista FEEBA.** Salvador: UFBA, 2001.

RAMBO, Ricardo Albino. **Emancipação na perspectiva de Paulo Freire**. Porto Alegre. FACCAT, sd., 2012.

ROJO, R.H.R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Lael PUCSP, 2002.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010, p. 51-74.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO. Roxane; MOURA. Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMERO, Patrícia Elizabeth Benitez. **Multiculturalismo: Diversidade Cultural na Escola**. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Docência e Gestão da Educação (dissertação de mestrado), Porto – Portugal: UFP, 2017.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: V. M. Ribeiro (Org.), **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, Denildo. Histórias em movimentos: conquistas e resistências no assentamento sul bonito em Itaquiraí Mato Grosso do Sul. 12 partes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hsksYa3FYnM>>. Acesso em: 21 de jul. de 2019.

TEDESCO, João Carlos. **Passado e presente em interfaces: introdução à uma análise socioeconômica da memória**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo – RS, 2011.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho Vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos. *In*: ROJO. Roxane; MOURA. Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma Perspectiva Sócio cultural dos Usos da Escrita. **Revista Delta (online)**. Vol.29, nº1, 2013, pp.29-58.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v.30, n.2, 2005 – Santa Maria, p.177 a 194.

VIDOR, Joseida Luiza. **O Governo da Expressão Escrita de Alunos de Sétima Série (8º ano) a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa: Gênero Memórias Literárias** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (dissertação de mestrado), Ijuí: UNIJUÍ, 2014.

REFERÊNCIAS DIÁRIOS DE CAMPO

- ARAÚJO, Ana Luiza. **Diário de Campo**. 2017.
- BETIOLO, Gabriel. **Diário de Campo**. 2019.
- CALGAROTO, Samayra. **Diário de Campo**. 2019.
- HAGEMANN, Júlia. R. **Diário de Campo**. 2017.
- KRAMPE, Bertieli. **Diário de Campo**. 2017.
- LOTICI, Eduarda R. **Diário de Campo**. 2019.
- MARTINS, Alisson Rannow. **Diário de Campo**. 2019.
- PEREIRA, Luana. **Diário de Campo**. 2019.
- SILVA, Daiane. O. **Diário de Campo**. 2019.
- SILVA, Rosângela. M. S. da. **Diário de Campo**. 2019.
- SILVEIRA, Amanda. **Diário de Campo**. 2019.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

- AYARA, Luna. **Vivenciando Terra Feia**. 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=YIIMDNi9vgo>>. Acesso em 03 jan. de 2019.
- BOLDRIN, Rolando. **Chico Boaterio**. 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tyHw7C5-Yh4>>. Acesso em 04 de jan. 2019.
- Goomaps. **Mapa Satélite da Marmelândia**. 2020. Disponível em <<https://www.google.com.br/maps/@-25.7727361,-53.533877,2450a,35y,270h/data=!3m1!1e3>>. Acesso: 20.01.2020.
- SILVA, Leandra. **Maria Carolina de Jesus**. 2019. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ChI-Ig87LVQ>>. Acesso em 03 de jan. de 2019.
- TESSARI, Anthony Beux; REIS, Eduardo Ziegler; Lizot, Rejane. **Questão de Pele**. 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=B3uqCHG051E>>. Acesso: 05.03.2019.
- SILVA, Rosângela. M.S. **As Memórias dos Negros da Comunidade da Marmelândia**. 2020. Disponível em

<https://mega.nz/#!DJphXb6L!Qj0bcvjCCafvNAzGtzEctiBaHRGq7gQLO_gfDp4Bms>
Acesso em 01.03.2020.

ANEXOS

Anexo 1: Capa do Diário de Campo

Colégio:
Diário de Campo
Autor (a): Nº: Ano:
Local e data

Anexo 2: Corpo do Diário de Campo

Registro das Atividades
1. Comunidade:
2. Data e hora:
3. Identificação do entrevistado:
a. Nome:
b. Idade:
e. Tempo de moradia na comunidade:
4. Registros escritos:
4.a Memórias narradas:
.....
.....
.....
4.b Descrições e impressões:
.....
.....
.....

Anexo 3: Atividades de Contextualização sobre Memórias Literárias

- a. Já ouviram a narração de experiências vividas no passado, contadas oralmente? Como são lembradas no presente?
- b. Vocês já experienciaram a leitura de memórias literárias? Quais? Onde as encontraram?
- c. Foram conduzidos por cenários e situações reais ou imaginárias? Quais?

Anexo 4: Contextualização: O Lavador de Pedras, de Manuel de Barros

- a. Que possibilidades podemos levantar ao ler este título: O Lavador de Pedras?
- b. É uma expressão conhecida em nossa comunidade?

Anexo 5: Memórias Literárias: O Lavador de Pedras, de Manuel de Barros

	O Lavador de Pedra Manuel de Barros
5	A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.
10	
15	A venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos eram a paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia.
20	
25	

	Dom de ser poesia é muito bom!
--	--------------------------------

Anexo 6: Atividades de Compreensão e de Interpretação: O Lavador de Pedra, de Manuel de Barros

1. Compreensão:

1.a. Qual é a temática?

1.b. Nessa narrativa aparecem vários personagens. Quais são eles? Qual é o principal?

1.c. De acordo com o texto, quais são as informações apresentadas sobre o espaço onde vive o avô?

2. Interpretação:

2.a. Qual é o sentido da palavra desnome (l. 05) no texto?

2.b. O que podemos inferir sobre a expressão “A venda ficou abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada” (ls. 12 e 13)?

2.c. Qual é a sua reflexão sobre a expressão “Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia” (ls. 24 e 25)?

Anexo 7: Cantiga: Os Escravos de Jó

Jogavam caxangá
Tira, põe,
Deixa o zabelê ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem ziguezigue zá
Guerreiros com guerreiros
Fazem ziguezigue zá.

Anexo 8: Atividade sobre Memórias de Infância, de Carolina Maria de Jesus

1. Compreensão:

1.a. Qual é a temática?

1.b. A personagem principal gostava de catar lenha? Que informações o texto nos dá a esse respeito?

1.c. As lembranças narradas são da própria personagem? Quais são as pistas que o texto nos dá sobre isso?

2. Interpretação:

2.a. A que nos remete os nomes “Maria Preta, a Joaquina e Maria Triste, minha mãe e eu.” (ls. 2 e 3)?

2.b. Qual é o sentido da expressão: “Era como se encontrássemos um filão de ouro” (l. 06)

2.c. “Já estava começando a compreender que para viver temos que nos submeter aos caprichos de alguém. Quando não é a mãe, é o esposo ou o patrão” (ls. 11 a 14). O que podemos inferir com base nessa

expressão?

Anexo 9: Painel Coletivo para Jogar o Jogo

Elementos:	O Lavador de Pedra	Memórias de Infância
1.Temática: 1.a. Está clara?		
2.Composição: 2.a. Os fatos narrados partem das lembranças de alguém?		
2.b. Está ligado à vida cultural e social?		
2.c. Emprega características típicas de uma região?		
2.d. Há uso de expressões típicas da oralidade adequadas ao contexto?		
2.e. Há figuras de linguagem?		
3. Aspectos gramaticais: 3.a. Há verbos no pretérito?		
3.b. Há palavras indicando tempo?		
3.c. Há palavras indicando espaço?		
4.Como compreende o estilo?		
5.Para quem se destina esta leitura?		
6.Onde encontra esse texto?		
7.Qual é o contexto de produção?		
8.Que esfera de circulação pertence?		
9.Qual é a função social?		

Anexo 10: Regras do Jogo

Jogo (escolher o nome)

Instruções:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Anexo 11: Quadro de Pontuação do Jogo

Equipe (escrever o nome)	Equipe (escrever o nome)
Participantes (escrever os nomes dos alunos):	Participantes (escrever os nomes dos alunos):
Pontuação (assinalar com X)	Pontuação (assinalar com X)

Anexo 12: Bilhete

Destinatário Temática: participação da roda de vivências Despedida Remetente, data

Anexo 13: Saudosa Vila, de Ana Luiza

<p style="text-align: center;">Saudosa Vila</p> <p>Nasci em Maringá, porém, quando muito pequena ainda, fui morar em Umuarama. Morei em uma vila bem no interior, poucas casas, uma mercearia ali, outra banca de jornal lá, sem muitas coisas por perto, pois era uma cidade relativamente nova. Precisávamos ir até o centro da cidade, com mais comércios para achar o que queríamos, como os alimentos que não existiam na nossa localidade. Como a vila era pequena, todos se ajudavam, seja com roupas, comida, utensílios do dia-a-dia, etc.</p> <p>Morávamos em uma casinha pequena: eu, meu pai e minha mãe. Meu quarto, pequenininho também, ficava ao fundo, iluminado por uma luz fraca. Na parede, um crucifixo. Tínhamos uma TV, aquelas que transmitiam programas em preto e branco, mas raramente assistia, pois preferia ficar na rua brincando com as outras crianças, seja de jogar futebol, pique-esconde ou brincar de boneca com as meninas.</p> <p>Mamãe respirava bondade. Como as mulheres da época, ficava em casa, fazendo o serviço doméstico. Uma mulher muito sábia e pacífica. Meu pai trabalhava em uma sapataria, e raramente ficava em casa. Era também um homem muito sábio e muito admirado pelos habitantes da vila. O tempo livre que nos restava para ficar juntos em casa era incrível, e, raramente, via meu pai e minha mãe discutindo.</p> <p>Nunca fui ao colégio, só recebi o estudo quando mais velha, mas gostaria de ter ido ao colégio. Gostaria de ter brincado mais. Mas não me arrependo, até porque na infância, não se deve ter arrependimentos. Sinto apenas saudade. Saudade das brincadeiras. Saudade dos momentos em família. Saudades das amizades. Saudades do tempo em que só me preocupava quando poderia sair na rua para brincar. Sei que fui feliz e carrego essas lembranças no peito, com muito amor por estas recordações.</p> <p style="text-align: right;">Aluna: Ana Luiza 9º. ano B - 2017</p>
--

(ARAÚJO, Diário de Campo, 2017)

Anexo 14: Doce Infância, de Bertieli Krampe

Doce Infância

Que lindas bonequinhas! Sabugo de milho com retalhos Cor-de-rosa, essa era a filha de Zelma, os noivinhos de sabugo sendo puxados na caixinha de sapato eram meus e de Joana! Cada uma fazia suas bonecas, com 8 e 9 anos de idade já costuravam e escolhiam as roupinhas dos sabuguinhos. Nossa amiga Ema se interessava mais pelas plantações: um canteiro de mandioca para ela e Zelma, um canteirinho de roseiras para mim, e um de milho para Joana.

Mamãe fez vestidos novos para mim e minhas irmãs, em estilo de godê, três dedos abaixo do joelho, nesses detalhes minimalistas gosto de lembrar que escolhi a cor verde folha que me caiu bem ao corpo. Melhor que o vestido, foi o pó de arroz que minha irmã mais velha ganhou, que alegria passar a maquiagem no rosto!

Se vocês pensam que eu pude usar o pó de arroz, vocês estão muito enganados. Quem sabe eu tenha pego escondido e usado demais, talvez preenchi o resto do frasco com farinha de trigo...e até mesmo ri de minha irmã passando farinha no rosto.

Nina era a irmã do meio que mais aprontava. Um dia ela se rolou na roça de milho e estragou uns quantos pés da plantação, quando os pupas chegaram (nós chamávamos nossos pais de pupa) deduramos a Nina, duas varadas e ela se mijou, rimos bastante. Uma pena que alegria de ver a irmã se danar, não foi tão boa assim, o pupa resolveu bater em todas por fazer "arte". Logo em seguida, passar salmoura nas pernas machucadas, que sofrimento.

Me sentindo uma adulta, fui para o baile quando tinha meus 13 anos, junto com as vizinhas. Chegando lá de carroça, vi os rapazes todos a cavalo! Quanto deslumbramento me causou, sonhei umas três semanas com um deles, embora ele nunca tenha sabido de minha existência. Tive alguns namoradinhos de baile, nada muito sério, noivei três vezes e posso afirmar: os tempos mudaram, mas as pessoas não!

Esses noivados...ah como foram bons, eu realmente amei alguns homens! Joana tinha noivado com Augusto que tinha um irmão chamado Francisco, que sempre ia em minha casa para supostamente visitar minha irmã, porém percebi que ele estava se apaixonando por mim assim como eu já estava encantada por ele. Assim que começamos a conversar, percebemos o quanto nos gostávamos e ele decidiu me pedir em casamento depois de alguns beijinhos, eu com 14 anos e minha mãe disse que poderíamos apenas noivar, e assim se fez.

Devido aos negócios do pai de Francisco, ele teve de se mudar e ir morar no Paraná, enquanto eu permaneceria no Rio Grande do Sul. O problema foi que na época não tinha tantos meios de comunicação e nós conversamos algumas vezes por carta, o que torna mais difícil de manter afeto. Mesmo estando noiva, não deixei de me divertir e ir em bailes com minhas amigas e até com meus pupas.

Uma certa noite cheguei num baile onde estava cheio de rapazes, entre eles

estava José, um verdadeiro galã de telenovela...todo arrumado, loiro de olhos claros que não me recordo se eram azuis ou verdes. No mesmo momento em que houve a troca de olhares, rapidamente tirei a aliança de noivado e escondi no bolso de meu vestido! Tinha encontrado o verdadeiro amor da minha vida.

Tempo vai e tempo vem, meus pais não aprovaram José, quanta decepção, fiquei muito triste por um tempo. Meses após isso acharam um noivo para mim: Albino, ele era moreno, alto de cabelo penteados e olhos escuros. Realmente Albino era de família boa e rica, embora o amor da minha vida fosse José, Albino era o aprovado para ser meu terceiro noivo!

Como eu já tinha noivado outras 2 vezes, achei que fosse mais um noivado passageiro, mas eu estava enganada. Alguns meses noiva, prepararam meu casamento e então me casei com o homem que nunca amei de verdade.

Aluna: Bertieli Krampe
9º. ano A - 2017

(KRAMPE, Diário de Campo, 2017)

Anexo 15: Recordações de meu Tempo de Criança, de Julia R. Hagemann

Recordações de meu Tempo de Criança

Quando eu era criança, com mais ou menos 7 anos morava com meus pais e meus 8 irmãos em um sítio no Rio Grande do Sul. No meu dia-a-dia ajudava meus pais na roça, cultivando milho, trigo, fumo, feijão, arroz, mandioca e batata para nosso sustento. Também ia à escola e ajudava a cuidar de meus irmãos.

Na escola, que era uma casa simples e pequena, emprestada por um vizinho para podermos ter uma escola, aprendíamos sobre as matérias de português, matemática e estudos sociais, com uma professora sem formação e paga por meu pai e dos meus colegas. Fui à escola dos meus 7 aos 9 anos, parei para poder ajudar mais em casa.

Nos finais de semana, lembro-me que íamos à igreja pela manhã rezar o terço, e à tarde íamos passear na casa de algum parente ou vizinho. Quando íamos na casa do vovô, no domingo de manhã, a cavalo, por pequenas estradas ou atravessando matagais, eu brincava de bola (feitas em casa) ou na sanga, com meus irmãos, era muito divertido. Sempre voltávamos a meia-tarde para tratarmos e dar água aos bichos.

Lembro-me também das roupas que usávamos, minha mãe que as fazia com as tais fazendas, aqueles montes de tecido que serviam para fazer as roupas da família toda. Para as meninas ela fazia vestidos, e para os meninos ela fazia calças e camisas.

Naquela época eu tinha uma muda de roupa e um sapato para os domingos, e outra com um chinelo para os dias de semana.

Nos invernos passei muito frio, porque não tínhamos muita roupa quente, e as cobertas de pena não esquentavam o suficiente.

Dormíamos em colchões de palha - feitos pelas mulheres, usando uma peça de tecido já medida na cama, costurada e, depois, enchidas com palhas, estas mexidas semanalmente, para dar volume ao colchão - e com travesseiros de pena (de pato ou de galinha), também feitos pelas mulheres

quase da mesma maneira que os colchões; era usado um tecido sem tamanho definido, costurado e enchido com penas, não era muito confortável.

Agora, mesmo depois de algumas dificuldades, tudo isso do meu tempo de criança resta apenas em minhas memórias, doces memórias que não troco por nada.

Aluna: Julia R. Hagemann

9º. ano B - 2017

(HAGEMANN, Diário de Campo, 2017)

Anexo 16: Atividades de Contextualização sobre o documentário Carolina, de Leandra Silva

- a. Vocês já tiveram a oportunidade de assistir aos documentários? Quais? Sobre o que tratavam?
- b. Há diferentes documentários. Entre esses, temos o biográfico. Conhecem algum?
- c. Lembram-se do estudo anterior sobre Memórias de Infância? Quem escreveu? Dizia sobre o quê?
- d. Quais hipóteses podemos levantar sobre um documentário chamado Carolina?

Anexo 17: Atividades sobre o documentário Carolina, de Leandra Silva

Título: Carolina

1. Compreensão:

- 1.a. Qual é a temática?
- 1.b. A personagem principal usa a escrita? Que indícios o texto nos dá a esse respeito?
- 1.c. As imagens apresentadas são da própria personagem? Existem outras? Quais perceberam? Há uma relação entre todas elas?

2. Interpretação:

- 2.a. O documentário inicia com uma sobreposição de vozes, do batuque e da fala da personagem Carolina (0:45'). O que ela diz? E a que esse conjunto de sons nos remete?
- 2.b. A que nos projeta a expressão "objeto fora de uso, digno de estar em um quarto de despejo" (6: 28')?
- 2.c. Qual é o sentido da expressão: "... não tenho força física, mas minhas palavras ferem..." (7:05')?
- 2.d. Sobre a passagem em que a filha Vera Eunice chama pela mãe Carolina (8:06'). O que podemos inferir com base nesse fato?
- 2.e. "Daí um filme

Uma negra
E uma criança nos braços
Solitária na floresta
De concreto e aço”.

O excerto acima é da música Negro Drama dos Racionais MC's que está no final do documentário (10:56'). O conjunto de imagens e o fragmento citado pode nos remeter a quê?

Anexo 18: Atividades sobre o fragmento do romance diário: Quarto de Desejo, de Carolina Maria de Jesus

Título: 15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha Vera Eunice

1. Compreensão:

- 1.a. Qual é a temática apresentada?
- 1.b. O que a narradora pretendia comprar? Havia algum motivo para isso? Algo a impedia?
- 1.c. Qual foi a alternativa encontrada pela mãe para poder presentear a filha?
- 1.d. Há outras dificuldades vividas por essa família? Quais?

2. Interpretação:

- 2.a. Com base na resposta anterior. Você percebe isso acontecer no lugar onde vive? Explique.
- 2.b. Há um descontentamento presente no texto com a política brasileira, que eleva os custos com a alimentação e impede que os moradores possam adquirir outros bens. Você percebe isso em qual informação do texto? E ela acontece na nossa comunidade?

Anexo 19: Atividade de Intertextualidade entre documentário e romance diário

Gêneros: documentário e fragmento de romance diário

1. As temáticas presentes em ambos os textos são comuns? Por quê?
2. O fragmento do romance diário faz parte do documentário. Como o mesmo texto é apresentado nesses gêneros?
3. Ao lê-los e assisti-los há sentimentos despertados em você? Quais?
4. Você gostaria de comentar outro elemento a respeito dos textos?

Anexo 20: Atividades de Contextualização: Vivenciando Serra Feia

1. Existem documentários que trazem a memória individual que vocês já experienciaram?
2. Há também aquilo que denominamos de documentário de memória coletiva. Ele expressa os lugares da memória que são os monumentos, hinos oficiais, quadros e obras literárias e artísticas que mostram uma versão consolidada de um passado coletivo de uma comunidade. Como

contrapartida, existem as memórias marginais que correspondem a versões do passado dos grupos dominados de uma dada comunidade. Essas não estão monumentalizadas, nem gravadas e só ecoam quando os pesquisadores criam as condições para que elas emergjam e possam então ser registradas, analisadas e passem então a fazer parte da memória coletiva. Elas, geralmente, se encontram muito bem guardadas no âmago de famílias ou grupos sociais dominados nos quais são cuidadosamente passados de geração a geração. Vocês conhecem documentários assim? Se sim, quais e sobre o que tematizam?

Anexo 21: Atividades de Compreensão, Interpretação e Reflexão: Vivenciando Serra Feia

Título: Vivenciando Serra Feia

1. Compreensão:

- 1.a. Qual é a temática apresentada no documentário?
- 1.b. A narradora oral fala da origem da comunidade de Cacimbas. Que elementos são evidenciados no seu relato?
- 1.c. A escola é citada pela moradora antiga, pelas pedagogas atuais e por ex-alunos. Que informações há a esse respeito?
- 1.d. No relato da benzedeira local, há referências à medicina popular. Que elementos há no documentário sobre isso?

2. Interpretação:

- 2.a. Que sentidos podemos atribuir ao título do documentário “Vivenciando Serra Feia”?
- 2.b. No dizer da moradora local: “Muitos têm vergonha. Eu não tenho vergonha do que eu sou, da onde eu sou e de onde eu vim” (17:04’). Para onde pode nos projetar essa fala?

3. Reflexão:

- 3.a. Podemos relacionar o documentário com a comunidade da Marmelândia? Isso é necessário? Por quê?
- 3.b. O documentário mostra histórias guardadas da comunidade de Serra Feia, em Cacimbas da Paraíba, oralizadas pelos sujeitos que ali vivem. Podemos supor que na Marmelândia isso também aconteça? Elas devem ser registradas? Pelo olhar de quem? Por quê?

Anexo 22: Atividades de Contextualização: Chico Boateiro

1. Vocês conhecem programa de auditório? Sabem do que ele trata?
2. O que observamos nesse gênero discursivo?
3. Assistiram a algum episódio do Som Brasil? Gostariam de vivenciar?
4. Conhecem as histórias do Chico Boateiro?

Anexo 23: Atividades de Compreensão e Interpretação Chico Boateiro, de Rolando Boldrin

1. Compreensão:

- 1.a. Qual é a temática apresentada no causo e igualmente na música, que estão no documentário?
- 1.b. O apresentador narra sobre os causos que os compadres contam, entre esses há o Chico Boateiro. Que informações existem sobre a caçada de paturis (0:10')?
- 1.c. Entre os demais causos narrados, há o da onça (5:25'). Há exageros nessa narração? Quais estão apresentados?
- 1.d. O apresentador termina de narrar o causo e a plateia responde com o riso espontâneo e uníssono. Que elementos são responsáveis por esses efeitos (7:28')?

2. Interpretação:

- 2.a. A que nos remete a expressão “Chico Boateiro diz que foi com ele que aconteceu e a roda aumenta” (8:09')?
- 2.b. “A história é livre e o Chico também é” (8:36'). Que efeito tem essa expressão para além do causo?
- 2.c. O que se pode expor sobre o sentido de “... que prazer mais lindo de contar vantagens, sem contar dinheiro” (0:49')?
- 2.d. Que sentido pode-se atribuir para “... mas um dia se desfaz a roda e vem outro Chico para falar do Chico” (7:43')?

Anexo 24: Ficha Técnica Carolina, de Leandra Silva

Título: Carolina (Original)

Ano produção: 2003

Dirigido por Leandra Silva

Estreia: 2003

Duração: 15 minutos

Gênero: Biografia Documentário Nacional

País de Origem: Brasil

Anexo 25: Ficha Técnica: Vivenciando Serra Feia, de Ayara Luna

Título: Vivenciando Serra Feia
 Ano produção: 2018
 Dirigido por Ayara Luna
 Estreia: 2018
 Duração: 18:11'
 Gênero: Documentário Expositivo Nacional
 País de Origem: Brasil

Anexo 26: Atividades sobre as Fichas Técnicas

Títulos: Ficha Técnica de Carolina;
 Ficha Técnica de Vivenciando Serra Feia.

- a. Qual a função social de ambos os textos?
- b. Que elementos são comuns nas fichas técnicas?

Anexo 27: Contextualização das sinopses

- a. Vocês conhecem sinopse?
- b. Já leram ou escreveram alguma?
- c. O que tratavam?

Anexo 28: Sinopse: Carolina, de Leandra Silva

Sinopse

A vida de Carolina, negra e moradora de uma favela, retrata o cotidiano de forma autêntica e cruel na década de 1950, teve seu livro publicado em mais de 40 países e traduzido para 13 idiomas, que é um referencial importante para estudos culturais e literários.

Anexo 29: Sinopse: Vivenciando Serra Feia, de Ayara Luna

Sinopse

Vivenciando Serra Feia é um trabalho de pesquisa realizado dentro da comunidade quilombola Serra Feia, localizada na zona rural da cidade de Cacimbas, centro-oeste paraibano. Considerando o depoimento de moradores da comunidade podemos então entender a cultura local e os costumes dos remanescentes do quilombo. Tal trabalho surgiu, com o intuito de propagar a história do povo de Serra Feia utilizando recursos da linguagem áudio visual. Observações do ponto de vista antropológico se fizeram necessárias durante todo o processo de criação e produção deste vídeo, deixando em evidencia também que futuros debates sobre a história do local ganharam mais um suporte documental.

Anexo 30: Atividades sobre as Sinopses

Títulos: Sinopse 1: Carolina
Sinopse 2: Vivenciando Serra Feia

Compreensão e Interpretação:

- a. Qual é a temática da sinopse 1? E qual é da 2?
- b. Elas remetem a textos que vocês já conhecem? Quais?
- c. Qual é a finalidade da sinopse? Vocês julgam que há importância nesse gênero? Por quê?
- d. A quem se destinam tais sinopses?
- e. Quais as estratégias usadas para chamar a atenção do leitor?

Anexo 31: Tabela Comparativa

a. Os protagonistas:	
b. O enredo:	
c. Temas explorados:	
d. Ação:	
e. Tempo:	
f. Espaço:	
g. Eventos principais:	

h. Desfecho:	
--------------	--

Anexo 32: Contextualização

1. Vocês lembram de ter assistido ou lido entrevistas?
2. Sabem dizer do que se tratavam?
3. Sabem dizer para que são usadas?
4. Gostariam de assistir alguma?

Anexo 33: Atividades de Compreensão e Interpretação sobre Documentário

1. Compreensão:
 - 1.a. Qual é a temática abordada?
 - 1.b. O que os moradores falam de si?
 - 1.c. De onde e por que motivo vieram morar em Caxias do Sul?
 - 1.d. Que informações há sobre o trabalho que desempenhavam?
 - 1.e. Sobre a escola, que memórias narram?
 - 1.h. O entrevistador assume qual função diante das falas dos entrevistados?
2. Interpretação:
 - 2.a. As entrevistas estão organizadas em blocos: morar em apresentação de si, lugar de origem e motivo pelo qual vieram Caxias do Sul, o mundo do trabalho, a escola e a recreação. Para quais possíveis perguntas esses nos remetem?
 - 2.b. Há menções sobre ações afirmativas dos negros. Vocês conhecem alguma que acontece aqui na comunidade? Qual é a sua opinião sobre isso?

Anexo 34: Atividades sobre Entrevista

1. Nome do entrevistado:
2. Dia da entrevista:
3. Onde nasceu? Quando e porque veio morar em Marmelândia?
4. Como era aqui antigamente?
5. Houve outros negros que viviam na Marmelândia?
6. Há alguma história que gostaria de contar?

Anexo 35: Cronograma

Dia	Horário	Aluno(a)	Morador(a)	Idade morador(a)

Anexo 36: Leitura de Fotografias

a. Que elementos evidenciamos nas fotografias? Que tempo histórico nos remetem?
b. A quem pertencem?
c. Qual ou quais etnias são os donos das fotografias? Quais estão retratadas?
d. Como as descrevemos?

Anexo 37: Produções de Memórias Literárias**A. Alunos:****O Poço Fundo e as Minhas Amigas Indígenas**

Amanda Silveira

Meu nome é Cida e eu nasci no interior de Capitão Leônidas Marques, Pr., com um ano de idade, fui morar para Itapejara do Oeste e de lá vim para Marmelândia com cinco anos e estou até hoje aqui, com 51 anos de idade. Irão se fazer 46 anos que moro aqui e não consigo me desligar mais desse lugar.

Sou filha única, meu pai era pescador e trabalhava num pedaço de terra arrendada e em cada colheita era dada uma quantidade da venda do produto para o dono da terra. Lembro-me como se fosse hoje dos meus pais capinando e eu brincando em cima do moeiro com as bonequinhas de milho. Era um lugar tão bonito, tinha um poço e até algumas árvores, mas, nos dias de hoje, secou tudo e encontramos apenas pasto para o gado.

A nossa casa era feita de chão batido e havia apenas um quarto e a

cozinha. O colchão era de palha de milho, que desfiávamos com os dedos para enchê-lo. O de espuma só os donos das terras tinham. O teto era coberto com tabuinhas e as paredes eram feitas de palmeiras rachadas, mas mesmo assim, vivendo sem nenhum luxo, nós éramos muito felizes.

Perto de casa, vivia uma amiga minha, que era índia. Ela era dois anos mais velha do que eu. A mãe dela foi assassinada pelo marido, que também era índio e moravam aqui, na barranca do rio Iguazu. Foi morta a pauladas, estava grávida e nós escutava daqui os gritos dela. De manhã, bateu o sino da igreja anunciando a sua morte e o bebê se mexia na barriga dela ainda.

Eu e ela saíamos bem cedo para procurar os ninhos com ovos de anu para ela levar para casa e fritar como almoço e janta para o seu pai e mais quatro irmãos. Eu subia nas árvores tão feliz para pegar os ovos para ela e voltava para a casa muito mais contente, pois sabia que naquele dia a família da minha amiga teria o que comer e quando chegasse à noite, ela não apanharia do seu pai.

Um das brincadeiras de que eu mais gostava, era quando eu e minhas amigas se reuniam e faziam uma canoa de palmeiras para escorregar no moeiro, pois naquela época ainda não existia as caixas de papelão, que depois os meus filhos também usavam para brincar no mesmo lugar.

Outra coisa que eu me divertia, era quando eu fugia da minha mãe e ia tomar banho no poço com minhas amigas. Muitas delas tinham irmãos mais novos e nós cuidávamos deles, quando fugíamos, elas levavam eles juntos. Havia uma árvore e um barranco, nós fazíamos fila para pular dentro e sair nadando. Chamávamos de poço fundo, pois ele tinha mais de cinco metros de profundidade. Lembro de uma vez, que um dos irmãos das minhas amigas foi brincar nesse poço e acabou se afogando, quando eu vi, formei um grito e salvei o menino.

Era tudo na inocência, questão de minutos, um poderia morrer, mas era divertido. Hoje em dia, as crianças usam a tecnologia no lugar de brincar ao ar livre.

A Conquista do Sudoeste do Paraná

Amanda Silveira

Sou morador daqui há alguns anos. No início existiam muitos negros e índios em Marmelândia, mas a história que hoje venho contar, eu não vivi na pele. Ela aconteceu quando não haviam mais tantos deles por aqui. Tudo o que eu sei, está na minha memória, pois eu ouvi de pessoas que sofreram isto: grandes trabalhadores, que são os verdadeiros responsáveis pela conquista do Sudoeste do Paraná.

O lugar onde eu moro era conhecido como um vazio demográfico, porque moravam poucas dessas pessoas que lhes falei. De Clevelândia até Capanema, por exemplo, havia no máximo 9.000 moradores. Então, em 1948, o presidente Getúlio Vargas criou uma política chamada Marcha para o Oeste, que era para ocupar a região do Sudoeste, Oeste e Norte

paranaenses.

Assim, para aqui, na década de 1950, Vargas criou a CANGO, que significa Colônia Agrícola General Osório, que era nada mais, nada menos, do que trazer agricultores do Rio grande do Sul, como das cidades de Horizontina, Três Passos e Três de Maio, por exemplo, para habitar o Sudoeste do Paraná.

Como Getúlio tinha doado essas terras para os gaúchos, muitos jovens entre 20 e 30 anos de idade, vieram para cá, com o sonho de ter suas terras nas mãos e também em busca de melhores condições de vida. As suas etnias eram: alemães, poloneses e italianos. E os negros existiam na região, que são antes da revolta.

Naquela época, existiam apenas duas correntes políticas: prol ditadura e contra ditadura. O governo do Paraná era a favor da ditadura, assim não aceitou que os moradores do R.S. viessem para aqui e para tentar impedi-los, ele trouxe jagunços lá do Nordeste, que eram considerados homens muito maus e armados até os dentes. Eles invadiam as propriedades, pessoas foram mortas, mulheres eram estupradas, ou seja, faziam terrorismo no lugar e tudo porque os colonos queriam as escrituras das terras.

O governador daqui do Paraná, porém, havia dado todos os títulos das terras para uma empresa conhecida como Agência Colonizadora, que tinha a sua sede principal em Francisco Beltrão.

No ano de 1947, todos os colonos se revoltaram e decidiram lutar por aquilo que eles tinham direito, como não possuíam muitas armas de fogo, avançaram para cima dos jagunços com enxadas e facões em todas as sedes de agências colonizadoras. Foi uma revolta sangrenta, onde várias pessoas morreram, principalmente os colonos, mas foi assim. No meio de tanto sofrimento, que conseguiram seus títulos.

A conquista do Sudoeste de Paraná é devido a essa revolta, que ocorreu nos anos 50. E em 2017 fez apenas 60 anos. Então, nós, nos dias de hoje, que temos 80 anos, provavelmente, todos viveram também essa minha história e se pararmos para pensar, devem sofrer até hoje, porque é o que sinto quando conto essa história.

Sempre ficávamos por último.

Amanda Silveira

Mesmo sendo muito pequena, eu me lembro que os poucos alunos brancos que tinham não gostavam de se aproximar de nós que éramos negros. As brincadeiras eram todas separadas, pois quando nós juntávamos, sempre faziam questão de nos humilhar e magoar-nos.

Lembro de uma situação, que aliás aconteceu comigo. A zeladora da escola brigou comigo porque estava chovendo e eu havia entrado com o

calçado sujo, assim como os outros colegas brancos fizeram. Segundo ela, só eu estava sujando a sala, mas, na verdade, era porque eu era negra. Sentíamos-nos muito excluídos.

Nas aulas de Educação Física, sempre quem escolhia os times eram os brancos, iam escolhendo os outros colegas brancos e nós, negros, sempre ficávamos por último.

Se hoje ainda existe preconceito, imagine antigamente. Negro nenhum tinha chance na época, pois todos eram pobres e isso vinha passando de geração, pois os brancos sempre foram os donos das terras e os negros, os empregados, que trabalhavam muito, mas mal ganhavam para poder se sustentar.

Nas famílias dos brancos, quando um negro chegava na casa para pedir uma fruta, eles deixavam eles juntarem as que estavam no chão, pois como era negro, podia comer qualquer coisa. A fruta era boa igual, mas o significado daquela ação nos magoava muito, pois como era do chão era o resto, aquelas que estavam ou iam apodrecer logo. Muito diferente de quando um branco ia pedir para si, pois eles subiam na árvore para dar-lhe a melhor fruta que tinha no pé.

Apesar de sofrer muito, falo com muito orgulho: “sim, sou negra”.

Recordação da Marmelândia

Daiana Oliveira da Silva

As mulheres, aqui na Marmelândia, usavam os cestos para levar as roupas, que lavavam na sanga com sabão, que era feito de com as tripas do porco. Elas faziam as roupas em casa, que eram as camisas, vestidos, saias e calças. Era tudo de algodão e tudo à mão, até a linha que costuravam ou remendavam.

Antigamente, nós usávamos os caiaques e barcos para atravessar o rio Iguaçu, depois com o tempo, foi utilizada a balsa. Aqui, na Marmelândia, tinha posto de gasolina, serraria, delegacia de polícia, hotel, motel, escola e farmácia.

Os carreiros eram usados como estradas e em lombo de animal ou carroça, onde colocam a mochila em cima e vinham para Marmelândia, porque era muito fácil de conseguir um pedaço de terra, comprava a preço de nada, não era o valor igual a hoje.

Havia um mestre neste lugar. Eles iam até ele, falava e ele fazia uma marcação de 20 ou 30 alqueires de terra e comprava. Ele mandava uma carta para nós, depois fazia os documentos.

Tinha que ter coragem para fazer isso, porque tinha muita briga por causa da terra, porque muitos morreram por causa das divisas da terra, porque eram marcadas por um cepo fincado na terra. Era o pai, o irmão mais velho, eles eram os que faziam a frente e nós, que eram mais novos, fica escutando de longe essas histórias.

Os bailes, aqui, eram muito perigosos, porque se olhava para uma moça, já estava namorando. Tinha que olhar ligeiro e sair, quando muito dizer: “boa noite”, “bom dia”. Era só cumprimentar assim, ainda quando a sogra e o sogro não paravam no meio de nós. Imagine eu, que sou caboclo e

casei com uma alemã.

Queridas Memórias

Eduarda Rafaella Lotici

Sou o Elias. Eu, meus pais e avós viemos de Minas Gerais, no ano de 1972, quando eu era muito pequeno, tinha por volta de quatro anos de idade. Estávamos atrás de melhores condições de vida.

Paramos em Nova Aurora, onde caçávamos. Normalmente, eu vinha para Marmelândia para caçar também. Em uma dessas caçadas, conheci a Romilda e falávamos que íamos caçar para poder nos encontrar. Fiquei de um a dois anos lá e viemos para cá, algumas pessoas já moravam aqui, mas todas elas já morreram.

As pessoas que vieram do R.S. usaram a carroça, elas colocavam as mochilas e os filhos em cima e viam. O transporte era esse.

Naquela época, era fácil ter um pedaço de terra, pois compravam a preço de nada. Tinha os mestres, que eram agrimensores, que mediam as áreas de terra e requeriam ela perante o governo e legalizavam essas propriedades. E aqui, na Marmelândia, um desses falavam com ele, marcavam de 20 a 30 alqueires para depois mandar uma carta para o governo requerendo a terra para saí os documentos.

Aqueles que tinham coragem para fazer isso, faziam, mas havia muitos que não eram assim, porque dava muita briga, pois vinham os chefes de empresas e falavam que compraram aquela terra e iam vender para essa mesma pessoa, mas o valor era muito elevado. E quando falavam que não iam comprar porque já eram donos, vinham os jagunços e matavam, abusavam ou batiam nessa pessoa. Sendo assim, muitos tinham medo de fazer isso.

Alguns anos depois, casei-me com a Romilda e tivemos filhos e moramos aqui, nessa casa, desde lá.

Meu Passado

Gabriel Felixtrowick Betiolo

Há 40 anos atrás, Marmelândia era um povoado consideravelmente grande, que veio muito antes de Realeza e que existia basicamente tudo: hotel, hospital, delegacia de polícia, posto de saúde, escola, correio e tabelionato, porém, após construir a ponte chamada Governador Leonel Brizola sobre o rio Iguaçu, passou a fazer com que todos fossem para a Flor da Serra, levando todos os alunos a estudar lá, pois a escola que aqui, fechasse também.

Antes existia balsa, que fazia com que as pessoas entrassem na

Marmelândia. Agora com a ponte, usam a rodovia BR 163 chamada de Deputado Arnaldo Faivero Busato, assim diminuiu muito o número de pessoas que moram aqui.

Antigamente, eu caçava muito lagarto, pássaros, tatu e capivara, usava a espingarda e ia de noite procurar os bichos. Hoje é difícil encontrá-los e também outra coisa que há pouco aqui são as árvores.

Lembranças Especiais

Larissa Eduarda Andreis

Eu sou mineiro, negro e morador da Marmelândia desde o ano de 1954. Cheguei aqui de caminhão. E vou contar um pouco dessa comunidade antigamente, pois mudou bastante.

Marmelândia existiu antes de Realeza, era uma cidade, pois tinha delegacia de polícia, posto de gasolina, farmácia, hotel, motel e escola. Aquele tempo era muito bom.

Para atravessar o rio Iguaçu tinha que ser por balsa ou caíque, pois não existia a ponte que tem agora. Para ir à escola era a pé, caminhávamos muito, tínhamos que passar pela casa do seu Lúcio para lavar os pés porque tinha bastante poeira.

As festas da comunidade eram separadas: uma era para os brancos e outra era de nós, negros. As festas juninas eram feitas nas nossas casas e nós gostávamos muito de se reunir. Até hoje, eu gosto de estar no meio dos negros daqui.

Os namoros, bastava só olhar para o outro e pronto e já tínhamos namorado naquele dia. Era difícil, pois não podia chegar direito na pessoa, porque os pais não deixavam e eles é quem arrumavam os casamentos.

Lembro-me de muitas tantas outras coisas daqui da Marmelândia...

A Travessia no Rio Iguaçu

Michele Schwinn Stelzer

O meu nome de batismo é Elias, mas sou conhecido pelo apelido de Belinho. Vim de Minas Gerais de caminhão pau de arara e tenho 61 anos de idade. Aqui, na Marmelândia, nós usávamos os caiaques para atravessar o rio Iguaçu, depois de um tempo é que foi a balsa.

Os meus filhos iam a pé para a escola, caminhavam de sete a oito quilômetros, iam descalços para não sujar o calçado e usavam um saco de arroz para pôr os materiais escolares e nos dias de chuva usavam um maior na cabeça para não pegar resfriado.

As roupas eram lavadas pelas mulheres na sanga e feitas todas na mão, até mesmo a linha, que era de algodão feita na roca pela minha mãe.

Os namoros, na época, era um aperto de mão e só, já era compromisso.

Aqui na Marmelândia, antigamente, tinha posto de gasolina, farmácia, hotel,

motel e posto de saúde e foi destruído tudo, não tem mais nada, só algum comérciuzinho lá na BR 163.

E a escola, ninguém frequenta mais, está abandonada. Tinha o nome de Helena Kolody, que é uma poetisa paranaense muito famosa. Até uns anos atrás, havia uma família morando lá e agora está desmoronando, mas a placa com o nome está lá ainda.

A Revolta dos Posseiros

Samayra Vitoria Calgaroto

Sou morador de uma pequena comunidade chamada Marmelândia, que, outrora, foi muito maior: hotel, delegacia de polícia, cartório, escola e farmácia.

O lugar onde nós moramos era um vazio demográfico. Em 1943, Getúlio Vargas criou a Marcha para o Oeste, que tinha como política ocupar as regiões do Paraná: Sudoeste, Oeste e Norte. Para o Sudoeste, em 1950, ele criou a CANGO (Colônia Agrícola General Osório), que foi situada exatamente onde é o exército em Beltrão hoje em dia.

A função disso era trazer novas pessoas do Rio grande do Sul e de Santa Catarina para colonizar aqui, todas elas eram descendentes de italianos, alemães e poloneses. Assim, esses agricultores, que vinham via CANGO, estabeleciam-se e tinham como vizinhos os caboclos e vendiam as suas terras por pouco dinheiro ou por troca de um cavalo encilhado ou um traje de gaúcho, pois não conheciam o capitalismo, assim fazia-se com que os caboclos, como eu, fossem enganados.

As terras daqui são muito boas e eram apenas tituladas e não escrituradas. Quando Lupion foi eleito governador do Estado, em 1950, fez um acordo com as companhias colonizadoras. Essas empresas vinham para a Marmelândia também e tentavam vender as terras para quem já era dono, caso não comprassem, chegavam os jagunços e matavam eles. Ali, no Lajeado Grande, tinha um escritório de uma de uma das companhias, que não me lembro da qual era, que foi queimado pelos colonos, que faziam parte da revolta.

Em 1952, os colonos queimaram uma delegacia de polícia, que apoiava os jagunços. Em 1957, estourou a Revolta dos Posseiros, que foi quando eles foram para Pato Branco e Francisco Beltrão e destruíram as companhias. No entanto, os colonos só foram ter oficialmente a terra no governo de João Goulart, em 1963.

Essas memórias não são minhas e sim de meus antepassados, que viveram aqui em Marmelândia e me contaram.

Filho, a Mãe e o Avô

Samayra Vitoria Calgaroto

Sou uma moradora das margens do rio Iguaçu e vivi aqui toda a minha vida. Ainda, quando muito nova, arranjei meu primeiro namorado. Naquela época, eu acreditava em príncipes encantados e achava que ele era o meu, mas isso foi por água abaixo, quando ele me traiu com minha prima e depois com a minha melhor amiga. E para fazer ciúmes, eu arranjei um novo namorado, que era da cidade, bonito e branco. O problema é que eu planejava ser apenas um namoro para fazer ciúmes, foi longe demais.

Eu engravidei e meu mundo caiu. Ele não queria assumir o bebê, queria que eu abortasse, chegou a me pagar para isso, mas eu não quis, eu fui mais forte.

Eu sabia o que aquilo significava na época: ser mãe solteira, mas assumi os riscos e meus pais me ajudaram, sempre me dando forças. E meu filho cresceu, firme e forte até uma fatigada noite, quando ele tinha completado um aninho, ele caiu e três horas... três horas... foi o tempo que ele ficou desmaiado. Os médicos diziam que talvez ele não fosse sobreviver. Depois, aos 24 anos de idade morreu de acidente de trânsito.

Havia uma coisa no quarto da casa de meu avô, alguns podem achar estranho e busquei a psicografia pela internet para entender. E eu li coisas que a única forma de alguém saber era por mim ou pelo meu falecido filho.

Isso eu herdei do meu avô, pois eu espiava ele no quatinho que ele deixava sempre chaveado, mas quando ele ia lá, eu ficava espiando e via uma mesa cheia de imagens e escutava ele falando com uma voz alta e diferente.

As lembranças de meu filho amado e de meu avô religioso estão sempre dentro de mim.

A Escola Abandonada

Yuri Kayki Haltruncke

Minas Gerais é o Estado onde eu nasci e está localizada na região Sudeste do Brasil. Eu vim de lá para o Paraná em um caminhão pau de arara, ainda criança de colo.

Hoje tenho 61 anos de idade e aqui em Marmelândia sempre vivi nessa mesma casa. Tenho um fusca que guardo como uma relíquia, que está ali na garagem.

Antigamente, nós usávamos caíques e barcos para atravessar o rio Iguaçu. A ponte tem em média 40 anos de construção.

Na época, na Marmelândia tinha posto de gasolina, posto de saúde, hotel e foi tudo destruído, assim não sobrou.

A escola existe, mas está abandonada. Lá estudaram os meus filhos e caminhavam longe para chegar nela, uns sete ou oito quilômetros e iam descalços para não sujar os calçados, lavavam os pés antes de chegarem e depois calçavam as congas. E os cadernos levavam dentro dos pacotes de arroz para a escola.

Hoje existe as recordações disso tudo.

O Estradeiro

Luana Eliza Pereira

Depois, sai de lá e vim para o Oeste, passei por diferentes cidades em busca de trabalho. Conheci a Lurdes, mas eu era muito namorador e ela queria um compromisso e disse “ então vamos”. Eu saí da Bahia em 1958, em um pau de arara, junto com outros jovens negros recém-casados com mulheres também negras, que estavam só com a roupa do corpo. Eu nunca mais os vi. E eu parei em Terra Roxa, no Norte do Paraná.

Nós viemos para a Marmelândia, porque eu era estradeiro, de trabalho braçal da BR 163 e depois que terminou a construção, fui trabalhar de agregado, quando eu tinha três cabeças de gado fui mandado embora, porque o patrão, que era um homem branco e dono da terra, falou: “ você tá ficando mais rico do que eu”.

Vendi minhas cabeças de gado e comprei esse lote na frente da escola, na qual eu paguei para me ensinarem a ler e a escrever por dois anos, mas não aprendi nada. Tinha colegas adultos como eu, que estudávamos no Programa MOBREAL.

Depois, devido à falta de trabalho, deixei meus filhos e minha mulher aqui na Marmelândia e fui para o Paraguai sozinho, de carona em um caminhão para trabalhar de servente de construção civil. Fiquei lá durante cinco anos e voltei para a Marmelândia para buscar minha família, mas quando acabou a ditadura, nós não estávamos mais conseguindo dinheiro. Assim, voltamos para Marmelândia, onde estamos até hoje.

Professora:

Maria da Consolação

Rosângela Scopel

As galinhas ciscavam, pintinhos a piar, o pátio varrido, a porta e a janela abertas, a roupa secando no varal de arame balançavam, as cadeiras de plástico na área, a pipoca caramelizada feita... é a casa da Dona Nenê, muito próxima ao rio Iguaçu, na Marmelândia, onde eu e meus alunos escutamos as memórias de uma mulher negra, de corpo miúdo e de uma fortaleza que a torna tão única e inesquecível. Ela nos conta:

“Eu curava os umbigos dos nenês com óleo de mamona misturado com pó de fumo e secava bonito, das minhas crianças ficavam tudo fundinho e usava faixa fininha neles, que eu mesma costurava e por cima punha uma tira neles para que se firmassem. Quando eu fui ter a minha última filha, no hospital para fazer a desligação, me falaram que faixa era coisa dos antigos e que não usavam mais isso.

Eu ajudava outras mulheres a ter os nenês, onde precisava ir, eu ia. Era parteira, médica e enfermeira, era um conhecimento que partia de mim mesma, porque eu fiz os 11 dos meus 12 partos. Eu media três dedos, amarrava o cordão e depois cortava, punha o remédio de mamona e pó de fumo, já enfaixava, enleava ele.

O Adão, meu marido, sempre cortava aquele fumo bem forte e secava na chapa do fogão e com a garrafa amassava até ficar fininho e virar pó e punha no umbigo. Os outros tinham o mal dos sete dias, os meus, não. Já estavam comigo na roça onde eu ia trabalhar.

Fazia um barraco lá e punha eles bem debaixo. E eu arrancava feijão e descascava com o cambau, fazia roçado e capinava, tudo nas dietas.

Eu costurava as roupinhas, os mijãozinhos... quando chegava da roça, encostava-me, cortava e ficava costurando. Olhava e dizia: ‘aqui dá um pagãozinho, aqui dá uma fralda’.”

Maria da Consolação é o seu nome.

Anexo 38: Exemplo dos Bilhetes Interativos

Luana

É possível acrescentar outras informações ao texto? Sugiro que observe nas linhas seguintes os questionamentos que podem colaborar com a sua produção escrita.

Na 1: idade, etnia, cidade natal, como era a cidade lá em Minas Gerais o porquê do apelido?

Na 4: como era o caminhão? Havia outras famílias que vieram junto? Por que vieram?

Na 9: como era a delegacia? Acontecia crimes? Qual o motivo?
 Na 15: todas as crianças estudavam?
 Na 20: Como eram as festas? Havia música? O que acontecia durante as festas? Onde elas aconteciam?
 Na 29: os pais arrumavam os casamentos baseados em quê?

Boa reescrita

Rosângela

Anexo 39: Elaboração do Código de Correção

- A- Uso do título
- B- Ortografia
- C- Pontuação
- D- Margens
- E- Letra maiúscula
- F- Concordância
- G- Acentuação
- H- Supressão de letra
- I- Acrescentar ou substituir palavra
- J- Pessoa do discurso
- K- Uso do parágrafo

Anexo 40: Segundo Bilhete Interativo com uso do Código

Amanda

Você escreveu acrescentou informações históricas, que influenciaram e marcaram a Marmelândia, sem apagar a memória do morador que entrevistamos. Percebi também que você buscou outras na aula de História, que tivemos.

Nessa segunda reescrita, sugiro que observe outros aspectos da ortografia, assim pode usar o código que elaboramos. Vamos lá?

Na linha 01: E;

Na 03: G;

Na 08: C, E;

Na 10: B, C, F;

(....)

Bom trabalho!
 Rosângela

Anexo 41: Autorização de áudio e imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ÁUDIO E IMAGEM

Eu, _____
 (nome), _____ (nacionalidade),
 _____ (profissão), portador da Cédula de Identidade
 RG nº _____, inscrito no CPF
 sob nº _____, residente em

_____ na cidade de Realeza,
 Paraná, AUTORIZO o uso de meus áudios e imagens para ser utilizada
 pela professora pesquisadora Rosângela Margarete Scopel da Silva , RG:
 8.366628-5, CPF:539.380.620-53 para a dissertação “Memórias Literárias
 e Documentário sobre os Sujeitos Negros da Marmelândia, às Margens do
 rio Iguaçu” do mestrado profissional - Profletras, Unioeste, Cascavel,
 sejam essas destinadas à divulgação apenas para uso acadêmico, desde
 que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é
 concedida a título gratuito, abrangendo o uso do áudio e da imagem acima
 mencionada em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a
 expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito
 sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao áudio e
 à imagem.

 Assinatura

Realeza, 05 de fevereiro de 2020.

Anexo 42: Convite

Convite

Convidamos você e sua família para a confraternização do Projeto de Multiletramentos no pavilhão da comunidade da Marmelândia, no dia 15.02.2020, às 16:00 horas, onde vamos assistir ao documentário, ver as fotografias e ler as memórias literárias que produzimos durante o estudo.

O lanche será comunitário (quer puder, leve um alimento).

Contamos com a sua participação.

Grupo Multiletramentos

ENTREPÁGINAS

Figura 4 - Casa dos moradores Elias e Romilda



Fotografia: Graziela Khol Ribeiro

Figura 5 - Varanda da casa dos moradores Lúcio e Maria de Lurdes



Fotografia: Graziela Khol Ribeiro

Figura 6 - Pátio entre o bar e a casa da moradora Aparecida



Fotografia: Graziela Khol Ribeiro

Figura 7 - O pátio e a casa da moradora Maria da Consolação



Fotografia: Graziela Khol Ribeiro

Figura 8 - Entrevistas e o uso do “diário de campo”.



Fotografia: Graziela Khol Ribeiro

Figura 9 - Final das entrevistas



Fotografia: Graziela Khol Ribeiro