

Música e Memória: Produções Pessoais e Literárias

Music and Memory: Personal and Literary Productions

 <https://doi.org/10.47734/rIm.v21.38.p110-127>

Cristina Lopomo Defendi

Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo

Docente, Instituto Federal de São Paulo, Campus São Paulo, SP, Brasil

 crislopomo@ifsp.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9743-7097>

Maria Aparecida Gazotti-Vallim

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo

Docente, Instituto Federal de São Paulo, Campus São Paulo, SP, Brasil

 cgazotti@ifsp.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4383-338X>

Resumo

Este trabalho visa a apresentar um projeto de produção escrita desenvolvido durante o sexto semestre da Licenciatura em Letras – Português, em uma instituição pública federal na cidade de São Paulo. O projeto, a criação de um *ebook* intitulado “A *playlist* da minha vida”, foi inspirado no podcast homônimo da Deezer em que Fernanda Torres entrevista personalidades de destaque, pedindo que escolham doze músicas que marcaram suas vidas e falem sobre suas experiências a elas relacionadas (Torres, 2023). Esse trabalho teve por objetivo a criação de um livro de memórias mobilizadas por músicas que marcaram as vidas dos(das) estudantes em diferentes momentos. Foi fundamentado no conceito de gênero do discurso/gênero de texto (Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999), e inspirado na proposta de sequência didática para ensino de gêneros a partir de um modelo didático (Bronckart, 2006; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) e as discussões sobre as características de memórias escritas foram realizadas com base em textos modelares. As produções foram corrigidas usando-se bilhetes orientadores e ao final demonstraram que os(as) estudantes não apenas se apropriaram do gênero “memória escrita” como também se sentiram motivados(as) a escrever por se sentirem emocionalmente envolvidos com as produções.

Palavras-chave: sequência didática, gênero textual, memória literária, bilhete orientador, reescrita.

Abstract

This paper presents a writing production project that was conducted with students in the sixth term of an upper education program on Portuguese teaching (Licenciatura em Letras - Português) at a federal public institution in the city of São Paulo, Brazil. It aimed at creating an ebook entitled “The playlist of my life” and was inspired on a Deezer podcast program of the same name in which Fernanda Torres interviews celebrities who are asked to select twelve songs that have shaped their lives and talk about their personal experiences related to them (Torres, 2023). The objective of this project was to create an ebook of written memories mobilized by songs that have shaped the students’ lives at different times. It was grounded on the concept of discursive genre/text genre (Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999) and inspired on the proposal of didactic sequences to teach genres based on a didactic model (Bronckart, 2006; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). Discussions on the characteristics of written memories were based on model texts. Texts were corrected based on messages for guidance on rewriting (Nascimento, 2009) and the final productions showed that not only did the students assimilate the components that define the genre “written memories”, but they also felt motivated to write because they were emotionally involved in the process.

Keywords: didactic sequences, text genres, literary memories, messages for guidance on rewriting, rewriting.

Senta, que lá vem história¹

Desde pequenos as histórias fazem parte das nossas vidas e exercem grande fascínio sobre nós. Uma boa narrativa tem o poder de nos fazer adentrar novos mundos e nos fazer mergulhar em nossos próprios, permitindo experiências e ressignificando nossas vivências. Afinal, “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2011, p. 177).

Em um curso de Licenciatura em Letras, os alunos são expostos a muitas histórias, desde as canônicas até as contemporâneas, mas normalmente no papel de leitores, menos com o objetivo de fruição estética e mais para uma análise crítica e literária. Diferente, porém, foi a proposta que desenvolvemos em um sexto semestre

¹ Nome dado a um dos quadros do programa infantil Rá-tim-bum, exibido na TV Cultura entre 1990 e 1994.

durante as aulas de Leitura e Produção Textual inspiradas no podcast “A playlist da minha vida” (Torres, 2023).

Tendo como base teórica uma abordagem sociointeracionista e discursiva (Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999; Dolz & Schneuwly, 2004) e cientes de que “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída uma dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este” (Schneuwly & Dolz, 1999, p.11), montamos um projeto de escrita que favorecesse a expressão do licenciando ao mesmo tempo que espelhasse a teoria trabalhada na disciplina.

Para apresentar esse projeto e seus resultados, iniciamos com uma seção que aborda os gêneros discursivos, seu ensino e o potencial de trabalho em sala de aula de educação básica principalmente. Em seguida, detalhamos o projeto de escrita, analisamos o material produzido e o quanto ele revelava de potencial para ser um trabalho mais humanizador e significativo (Ausubel, 1963). Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho realizado.

Os gêneros do discurso, os gêneros de texto e a transposição didática

Bakhtin (2011, p. 261) esclarece que os seres humanos utilizam a língua por meio de enunciados orais ou escritos, “concretos e únicos”, produzidos em diferentes “campos da atividade humana”. Tais contextos possuem condições específicas para a produção dos enunciados, que incluem as finalidades de comunicação bem como o tema a ser abordado (conteúdo temático), a forma como esse conteúdo é organizado (construção composicional) e as escolhas léxico-fraseológico-gramaticais realizadas para a sua concretização (estilo).

Segundo o autor, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo estão intrinsecamente atrelados e são determinados pelos parâmetros específicos do contexto de produção de cada situação de comunicação. Em outras palavras, as escolhas para a concretização dos enunciados dependem não apenas da sua finalidade como também do papel social de seu(sua) produtor(a)/locutor(a) e receptor(a)/interlocutor(a), do assunto a ser tratado, do local de produção e veiculação,

e do momento físico/histórico-cultural da produção desses enunciados. Bakhtin salienta que cada enunciado humano é “individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 262).

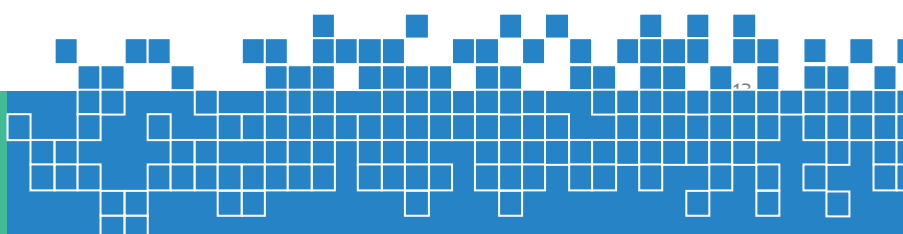
A esses “tipos relativamente estáveis de enunciados”, cuja construção é determinada pelas condições de produção de cada situação de comunicação e “campo de utilização” da língua, o autor denomina “gêneros do discurso”.

Ainda de acordo com Bakhtin (2011), as possibilidades de interações sociais nas quais podemos atuar por meio da linguagem são infinitas, assim como os são os gêneros do discurso. Portanto, o autor explica que a escolha de um gênero pelos membros de um campo/esfera social depende dos mesmos parâmetros da situação de comunicação que determinam sua construção, como explicado anteriormente.

Melhor dizendo, a escolha do gênero do discurso usado em uma determinada situação comunicativa está atrelada às suas condições especiais de produção, que incluem: quem interage com quem, com que finalidade, quando/em que momento físico/histórico-cultural, onde e qual a imagem que o(a) produtor(a)/locutor(a) deseja transmitir de si mesmo(a).

O filósofo da linguagem lembra também que os gêneros discursivos podem ser de diferentes naturezas e existe uma diferença fundamental entre os gêneros mais simples, usados em situações do cotidiano, como bilhetes, diálogos etc., e os gêneros discursivos mais complexos, os quais exigem elaboração detalhada, como romances, relatos de pesquisas científicas, dentre outros. Aos primeiros o autor denomina “gêneros primários”, enquanto os segundos são chamados de “gêneros secundários”.

Fundamentado nas premissas bakhtinianas, Bronckart (1999) argumenta que a concretização das produções verbais humanas, articuladas a diferentes situações de comunicação, se dá de forma empírica por meio de textos orais ou escritos. Segundo ele, um texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”, e como “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero”, passou,



juntamente com os pesquisadores do Grupo de Genebra², a adotar a expressão “gênero de texto” ao invés de “gênero do discurso” (Bronckart, 1999, p. 72).

A partir desse conceito e denominação, estudiosos do Grupo de Genebra, como Schneuwly e Dolz (2004) elaboraram uma proposta de transposição didática da noção de gênero de texto com o intuito de utilizá-la como um (mega) instrumento para ensinar aos alunos a agirem no mundo por meio da linguagem em diferentes situações de comunicação. O trabalho realizado pelos autores focou no ensino de francês como língua materna na Suíça francófona.

Esse estudo incluiu também questões relacionadas à progressão curricular do ensino dos gêneros, levando em conta a necessidade de definir e implementar objetivos claros para o sistema educacional, consistentes com a teoria adotada, tais como: “ajudar os alunos a construir uma representação das atividades da escrita e da fala em situações complexas como produto de um trabalho de uma lenta elaboração” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 5).

Para a operacionalização de tal processo, os autores defendem a sistematização do ensino de todos os elementos que caracterizam o gênero de texto em foco, desde seu contexto de produção, sua construção composicional até as escolhas de mecanismos de enunciação e textualização que o compõem. Os pesquisadores chamam tal sistematização de “Sequência Didática”.

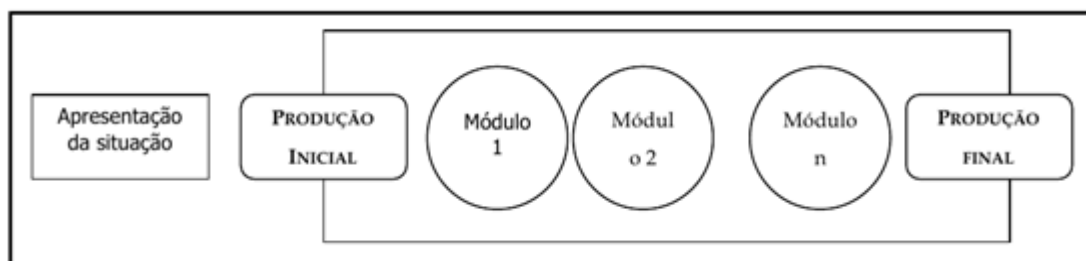
Em continuidade a esse trabalho, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam em detalhes os objetivos e procedimentos de “Sequências Didáticas” para o desenvolvimento das produções oral e escrita. No artigo “Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento”, esses autores definem “Sequência Didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 96).

Os pesquisadores utilizam o esquema abaixo para representar a estrutura base de uma sequência didática e explicam detalhadamente os objetivos de cada item conforme apresentado em seguida.

² Grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra que desenvolveu o Interaçãoismo Sociodiscursivo e uma proposta de transposição didática do conceito de gênero de texto para o ensino de línguas.

Figura 1

Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

⇒ Apresentação da situação:

O objetivo desta etapa é apresentar aos estudantes um projeto de comunicação a ser concretizado na produção final. Trata-se de um primeiro contato com “a situação de comunicação e a atividade de linguagem a ser executada” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 98), isto é, com o contexto de produção e respectivo gênero de texto utilizado nesse contexto; informações essas que serão exploradas e aprofundadas durante os módulos de ensino. Segundo os autores, este é um momento essencial da proposta de transposição do conceito de gênero para a sala de aula que se caracteriza por duas dimensões: apresentação de um problema de comunicação bem definido e preparação dos conteúdos a serem produzidos.

⇒ Produção inicial:

A produção inicial visa a fazer um levantamento das capacidades de linguagem que os alunos já possuem. Neste momento, os estudantes produzirão uma primeira versão de um exemplar do gênero oral ou escrito em foco. Essa primeira versão será utilizada como subsídio para a definição das necessidades de aprendizagem individuais e do grupo, a partir das quais o professor tomará decisões relativas a que intervenções deverão ser realizadas, mais ou menos profundamente, para que o grupo possa se apropriar adequadamente do gênero estudado ao final do trabalho com a sequência didática.

Módulos:

Os módulos focam no desenvolvimento de ações para sanar os “problemas” individuais e do grupo levantados a partir da Produção inicial. Os autores propõem “decompor” os elementos que fazem parte da produção de um texto oral ou escrito com o intuito de explorá-los separadamente, um a um, partindo do mais complexo para o mais simples. Os pesquisadores enfatizam que o encaminhamento da decomposição e do trabalho com o gênero devem ser definidos a partir das respostas para as seguintes questões, com base nas necessidades levantadas na Produção inicial: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004, p. 103). Dessa maneira, evidencia-se que o número de módulos a serem ofertados em uma sequência didática dependerá das capacidades de linguagem que cada grupo de estudantes precisará desenvolver.

Portanto, não existe um número definido de módulos a serem inseridos, pois, segundo os autores, diferentes atividades deverão ser propostas no decorrer do trabalho com a sequência didática, visando a “trabalhar com problemas de diferentes níveis”, como com representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento e realização dos textos. Essa variação de atividades e exercícios poderá incluir “análise de textos, tarefas simplificadas de textos, e elaboração de uma linguagem comum” para discutir sobre os textos produzidos, por meio de comentários, críticas e orientação a partir de critérios explícitos para a produção do texto oral ou escrito. A participação nos módulos deverá também propiciar aos estudantes a possibilidade de “capitalizar suas aquisições”, ou seja, de reconhecer e utilizar conscientemente o conhecimento adquirido, por meio, por exemplo, de registros como “lista de constatações, lembretes ou glossário” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 106).

⇒ Produção final:

O objetivo da produção final é criar uma oportunidade para que os alunos construam um novo exemplar do gênero estudado a partir da mobilização e junção dos conhecimentos aprendidos nos módulos. A produção final pode também funcionar como um instrumento para a realização de uma avaliação somativa pelo professor, por meio da qual é possível investigar as aprendizagens, utilizar os registros desenvolvidos durante os módulos como subsídios para a elaboração de critérios de avaliação e levantar pontos essenciais para intervenção para continuidade do trabalho.

Segundo Riestra (2023), essa proposta de transposição didática da noção de gênero textual para sala de aula, elaborada inicialmente pelos pesquisadores genebrinos, vem sendo amplamente utilizada para o ensino de língua materna não apenas na Suíça francófona como também na Espanha e em vários países da América Latina. Inúmeros são os pesquisadores brasileiros que fundamentam seus trabalhos sob essa perspectiva, dentre eles, podemos mencionar Eliane Lousada, que, juntamente com Luciana Graça, Matilde Gonçalves e Luzia Bueno, organizou o livro *Da didática de língua(s) ao seu ensino: estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz* (Graça et al., 2023).

Nessa obra, Graça (2023, p. 335) discute “as potencialidades da sequência didática em sala de aula” para a transformação de práticas docentes e a construção do gênero textual ensinado a partir de uma pesquisa com três professores que tinham por objetivo ensinar o texto de opinião. O estudo foi realizado em duas fases, na primeira, os professores trabalharam de acordo com seus próprios planos de aula e na segunda, utilizaram uma sequência didática elaborada com base na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Por meio desse trabalho, a autora observou que a utilização da sequência didática para o ensino do gênero em foco resultou não apenas em mudanças nas práticas de ensino dos participantes, que se apropriaram da ferramenta de maneiras diferentes, como também na produção do objeto ensinado.

Tendo em vista que o trabalho didático relatado neste artigo foi realizado junto a licenciandos do sexto semestre da Licenciatura em Letras - Português, optamos por fazer uma transposição didática embasada nos conceitos de gênero de

discurso/gênero de texto (Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999) visando à formação dos estudantes tanto como escritores quanto como futuros docentes. Essa proposta também foi ancorada na noção de aprendizagem significativa, definida por Ausubel (1963) como um processo em que se estabelecem conexões entre o conhecimento prévio e um conhecimento novo. Segundo o autor, por meio desse processo, o novo conhecimento vincula-se ao anterior, incorporando-se à estrutura cognitiva já existente de maneira não arbitrária. Tal interação confere sentido e significado ao novo conteúdo aprendido, que é "ancorado" em conceitos já existentes.

Detalhes sobre a proposta didática implementada para a concretização do trabalho aqui descrito serão apresentados na próxima seção.

O projeto de escrita: podcast e memórias

Ouvir histórias remonta a um comportamento primitivo dos humanos. Quando essas narrativas reportam a acontecimentos da vida de alguém famoso, isso ganha em relevância e exerce grande fascínio. No podcast "A playlist da minha vida", a atriz Fernanda Torres conversa com personalidades de diversas áreas (música, cinema, literatura, ciência, política) tendo como fio condutor doze músicas escolhidas pelo convidado e que, de alguma forma, representam as diversas fases e as histórias vividas.

Os participantes desse podcast são conhecidos pelo grande público (Marcelo D2, Gregório Duvivier, Mart'nália, Djamilá Ribeiro, Pabllo Vitar, Gilberto Gil, Marisa Monte, Sidarta Ribeiro, Lulu Santos, Tati Bernardi, Drauzio Varella, Nelson Motta, Rita von Hunty, Reinaldo Azevedo e Fábio Porchat), e também por nossos licenciandos.

Mas, se histórias de vida de famosos causam curiosidade e garantem a audiência do programa, poder rememorar e registrar sua própria história é um momento de introspecção e, ao mesmo tempo, de ressignificação. Além disso, a música lembrada evoca memórias afetivas³ que podem ser extravasadas por meio da

³ Usamos "afeto" aqui na acepção da psicologia: sentimento ou emoção em diferentes graus de complexidade, p.ex., amizade, amor, ira, paixão etc. (Houaiss on-line).

escrita. A escrita nesse exercício de autoexpressão é facilitada por “ter o que dizer”, afinal é a vida, são as experiências e os afetos que emergem e vão ganhando forma.

Para chegar nesse momento de escrita, porém, foram feitas algumas atividades anteriores. Em primeiro momento, foram selecionados e passados para as turmas alguns trechos do programa original, primeiro como forma de contato com o gênero (contação oral, nesse caso), mas principalmente com seu estilo (pessoal e memorialístico). Os alunos foram convidados a continuar ouvindo os episódios selecionados ou a escolher outro(s) a depender do interesse por um convidado específico.

Como o trabalho seria feito na modalidade escrita, outros textos de memória (dessa vez, memória literária) foram selecionados para uma análise minuciosa quanto à tríade de um gênero discursivo: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Para tanto, usamos os seguintes textos: “Memórias de livros III”, de João Ubaldo Ribeiro, e “O lavrador de pedras”, de Manoel de Barros⁴ e “Que saudades da professorinha”, de Paulo Freire.

Em primeiro momento, a leitura suscitou a própria memória do aluno quanto à experiência com os livros ou com a lembrança de uma professora marcante. Após esse primeiro contato com a temática dos textos, partiu-se para a abordagem discursiva: quem é o autor, qual papel social ele representa, em que momento histórico-social escreve esse texto, com que intenção, qual o provável leitor, em que suporte o texto foi veiculado, dentre outras. Por fim, houve uma análise dos recursos linguísticos empregados nos textos.

Ao longo do semestre, instigamos os alunos a relembrem momentos marcantes de suas vidas em que uma música estivesse presente, conforme segue: (1) a primeira música de que tem memória, (2) a música atual que mais toca na sua playlist, (3) a música que remonta a uma lembrança da época da escola, (4) a música que marcou os 15 anos, (5) a música que recorda uma viagem, (6) a música que representa um acontecimento em família (sendo família entendida na construção de

⁴ Os dois textos estão presentes no Caderno docente – Olimpíada de Língua Portuguesa – Memórias literárias. Porém, não estão mais disponíveis no site do Itaú Cultural nem do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

laços afetivos), (7) a música de nós dois (qualquer tipo de relacionamento - familiar, de amizade, amoroso) e (8) “a música da minha vida”.

Sempre apoiados num momento de descontração e acolhimento, todos os alunos eram convidados a compartilhar a música selecionada, até mesmo reproduzi-la para a turma (com uso dos equipamentos de multimídia), e compartilhar oralmente a história que ela representava, o que era aceito por alguns. Depois, todos deveriam elaborar seu texto escrito.

Nesse momento foi possível perceber mais nitidamente a questão do estilo pessoal. Enquanto uns apresentavam memórias redigidas de maneira mais artística e literária, outros eram bem objetivos e concisos. Porém, com o tempo e com os momentos de leitura coletiva dos textos, todos os alunos optaram por textos mais expressivos, com jogos de linguagem e imagens.

No decorrer do semestre, as aulas alternaram-se em discussões teóricas⁵ e as produções escritas a partir das músicas escolhidas. Sempre houve o incentivo para que o aluno compartilhasse a história escrita criada.

Após a produção dos oito textos, foi pedido que os alunos organizassem os textos revisados em sua versão final em formato e-book, usando o Canva, uma ferramenta on-line de edição e design. Para tanto, também deveriam criar capa, sumário, apresentação do autor e ilustrações (essas opcionais).

Os alunos envolveram-se bastante nessa atividade e relataram satisfação em realizá-la. Como finalização, foi feita uma roda de contação de histórias, em que cada um escolheu um texto para ler para a turma, tendo ao fundo a música escolhida. Por ser de sexto semestre, a turma já tem uma interação e confiança nos colegas e muitos se dispuseram a compartilhar textos mais íntimos e sentimentais, o que culminou em um fortalecimento e união da classe.

⁵ Principalmente textos de Bakhtin (2011), Volochinov (2013) e Rojo (2004).

A implementação da abordagem discursiva

O trabalho desenvolvido foi inspirado nas sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas não seguiu fielmente todas as etapas previstas. A apresentação da situação foi realizada pela exposição do projeto de elaboração de um *e-book* com histórias pessoais, de caráter individual e com circulação particular. Embora os autores tendam a privilegiar gêneros discursivos mais formais e de circulação social mais ampla, também abrem espaço ao domínio da "cultura literária ficcional" com propostas de gêneros como conto maravilhoso, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, novela fantástica, conto parodiado, dentre outros. No nosso projeto, optamos pela narrativa autobiográfica (ou autoficcional, a depender dos resultados de algumas produções dos licenciandos).

Também se optou por não realizar a etapa da produção inicial, com a realização de um trabalho de sensibilização primeiro, em que a escrita fosse liberada sem a pressão de uma produção diagnóstica. Some-se a isso o fato de serem alunos acompanhados ao longo do curso, com potenciais e fragilidades já conhecidos, mesmo que em gêneros textuais diferentes da narrativa memorialística.

Já os módulos de atividades foram postos em prática, primeiramente, com a análise de histórias orais (podcast) e das memórias literárias escritas, ou seja, textos modelares que serviram para discussão sobre os temas abordados, o papel social do "contador da história", o estilo empregado, a intencionalidade discursiva, dentre outras questões.

Outros módulos consistiram no estímulo para a escolha da música e na produção escrita da história vivida a partir de temas previamente escolhidos pelas docentes tendo como critério um recorte temporal (lembrança mais remota, os 15 anos, a atualidade), fato expressivo (viagem, escola), relacionamento interpessoal (familiar ou não) e a síntese da personalidade ("a minha música"). Nesses momentos, a importância era dada à construção da narrativa, orientando-se em primeiro momento para o fluxo da escrita. Em segundo momento, após a escrita do texto, havia um

incentivo à autocorreção, com atenção às escolhas linguísticas (lexical, sintática, estilística) e à organização textual, visando a uma maior expressividade.

A correção também foi feita pelas professoras. Primeiramente as docentes liam e faziam comentários nos textos, tendo como critérios a forma e o conteúdo, ou seja, a história propriamente dita, com personagem(ns), enredo, espaço/tempo, o modo de narrá-la (recursos expressivos e linguísticos) e a correção textual. A forma de correção também foi pensada para fazer com que os alunos sentissem a validade de uma abordagem discursiva, em que se respeita o autor do texto, seu projeto de dizer, sua forma de expressão, mas também dá pistas do que pode ser melhorado, num verdadeiro movimento de orientação e não de mera correção de certo/errado (Suassuna, 2014).

Evitou-se a correção resolutiveira (apresentar o “certo”) e a interação com o texto foi considerada um momento relevante para uma “conversa” sobre como melhorar a inteligibilidade, a correção ou a expressividade. Para tanto foram usados bilhetes orientadores⁶, em que a conversa sobre o texto se materializava por escrito, ou orientações face a face.

A partir desse vai e volta do texto, o aluno apropria-se da sua produção ao mesmo tempo que percebe um interlocutor atento ao que ele tem a dizer. O aluno também tem a oportunidade de testar maneiras diferentes de redigir um texto, perseguindo o seu estilo próprio, mas adequado à proposta e à esfera comunicativa. Dessa forma, espera-se que o aluno possa depois, em sua atuação docente, reproduzir essa forma de correção e atuação, privilegiando o texto e a expressão do aluno, e não somente a “norma culta escrita”.

Como já percebido, o *e-book* de base autobiográfica, o produto final, foi sendo construído aula a aula, até se configurar numa reunião dos textos produzidos, revisados, ilustrados e com biodata. Dessa forma, puderam trabalhar também com a linguagem pictórica e com os significados das imagens e das escolhas de cores. Além

⁶ Conforme Ruiz (1999) e Nascimento (2009).

disso, o uso da tecnologia para a montagem do livro digital também está em consonância com os multiletramentos.

Na próxima seção, discorreremos sobre algumas evidências observadas a partir do trabalho realizado.

Produções e evidências: algumas revelações

Durante o acompanhamento do processo de produção escrita dos *ebooks*, observou-se que as memórias escritas apresentaram as características do conteúdo temático e da construção composicional inerentes ao gênero trabalhado. Evidenciou-se também a participação ativa de todos os estudantes envolvidos na construção dos textos com uso de estilos individuais, como aconteceu, por exemplo, no caso de uma aluna que incluiu nuances de mistério em suas memórias, partindo para uma criação de autoficção.

A forma de correção escolhida, com orientações individualizadas e respeitando o projeto de dizer do licenciando, coaduna com a abordagem discursiva em que se preza o sujeito e seus enunciados e se valoriza suas escolhas, pois releva o caráter responsivo e ao mesmo tempo singular desse sujeito construído sócio-histórico-culturalmente.

Notou-se ainda que a maioria dos textos apresentou escolhas de mecanismos de enunciação e textualização coerentes com o gênero estudado, não demonstrando desvios em relação à norma culta, tampouco no que tange à gramática nem à ortografia. Observaram-se apenas alguns problemas de pontuação em produções de poucos alunos.

É bom relatar também que mesmo os alunos com necessidades educativas específicas participaram ativamente da tarefa proposta. Uma aluna percebeu na adolescência ser uma pessoa com afantasia⁷ e relatou durante as aulas a dificuldade

⁷ Afantasia: “É uma condição que dificulta ou impede que a pessoa forme imagens mentais de forma voluntária. [...] Pessoas com afantasia costumam relatar ter menos sonhos com imagens e dificuldades com “memórias autobiográficas”, ou seja, recordações do que foi vivido” Portal Drauzio Varella. Disponível em <https://drauziovarella.uol.com.br/neurologia/o-que-e-afantasia-condicao-que-torna-dificil-visualizar-imagens-na-mente/>. Acesso em 31 ago.2025.

em imaginar cenas ou rostos. Ainda assim, usando de outras estratégias (a própria escrita) e o conhecimento musical profundo (como coralista), realizou a atividade com bastante entusiasmo.

Outro aluno, surdo, pôde sentir as batidas das músicas pela vibração e, por ter tido um pai músico, também conseguiu participar da atividade. No caso dele, nossa primeira proposta era usar imagens (fotos, quadros ou outro recurso visual) para a atividade, mas ele insistiu em fazer a partir de ritmos, instrumentos musicais ou a percepção da música pela dança.

As informações anteriores revelam que a atividade proposta não apenas atingiu seus objetivos linguístico-discursivos como também propiciou condições para o estabelecimento de uma relação intrínseca entre o conhecimento anterior dos estudantes, já sistematizado, os sentidos por eles atribuídos às suas próprias memórias e o conhecimento construído a partir da experiência pedagógica vivenciada no contexto em foco. Elementos esses que caracterizam a aprendizagem significativa, como definida por Ausubel (1963).

Com as atividades propostas, os licenciandos vivenciaram na prática o que é um projeto de escrita em uma abordagem discursiva. Como “alunos”, experienciaram as propostas de criação, as elaborações de texto e as reescritas; como “futuros professores de Língua Portuguesa”, puderam relacionar a teoria e a abordagem metodológica com o projeto de escrita.

Considerações Finais

Este trabalho teve como propósito fazer um relato e refletir sobre um projeto de escrita de *ebook* de memórias pessoais e literárias mobilizadas por músicas que marcaram as trajetórias de vida de estudantes do sexto semestre do curso de Licenciatura em Letras – Português – em uma instituição federal. Ancorada na visão de linguagem como prática social, portanto, sob uma perspectiva discursiva, a proposta concretizou uma possibilidade de transposição do conceito de gênero textual para a sala de aula (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), promovendo a apropriação consciente do gênero “memória escrita”. Isso se tornou evidente pela presença nas

produções finais dos(as) alunos(as) do plano textual geral e mecanismos de enunciação e textualização recorrentes no gênero em foco (Bronckart, 1999).

Além disso, foi possível perceber que os estudantes se sentiram emocionalmente motivados a produzir os textos, utilizando-se de experiências de vida e conhecimentos previamente adquiridos para o desenvolvimento da proposta. Esse processo demonstrou que a proposta propiciou aos discentes a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem significativa no contexto em foco (Ausubel, 1963). Isso ficou evidente não apenas pelo fato de os licenciandos terem resgatado conhecimentos anteriormente sistematizados, como também pela postura ativa que assumiram na produção de seus textos e pelas características pessoais a eles atribuídas, observadas nos estilos individuais apresentados.

O desenvolvimento deste projeto, além de demonstrar o potencial da abordagem discursiva para promover a aprendizagem significativa da língua portuguesa, confirmou que a reescrita a partir de bilhetes orientadores (Nascimento, 2009) pode contribuir para que os alunos percebam seus avanços e desafios. Esses bilhetes funcionaram, portanto, como instrumentos de avaliação contínua e formativa que, por meio da interação professor-aluno, propiciaram a construção de sentidos.

Reiteramos ainda a importância do desenvolvimento de outros trabalhos como este com vistas a contribuir para processos dialógicos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, nos quais a língua é vista como prática social e o texto, como ambiente de interação e co-construção de sentidos.

Futuros trabalhos poderiam prever a implementação desta proposta em outros níveis de ensino, como Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental II, a fim de investigar o potencial da produção de memórias escritas a partir de músicas que marcaram a vida dos alunos para o desenvolvimento da capacidade escritora.

Referências

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bakhtin, M. (2011). Os gêneros do discurso. Em *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Educ.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado de Letras.
- Candido, A. (2011). O direito à literatura. Em *Vários escritos* (5ª ed., pp. 171–193). Ouro sobre Azul.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. Em B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (R. Rojo & G. S. Cordeiro, Trans.). Mercado de Letras.
- Graça, L. (2023). As potencialidades da sequência didática em sala de aula: Entre a transformação das práticas docentes e a construção do objeto ensinado. Em L. Graça et al. (Orgs.), *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz*. Pontes Editores.
- Graça, L., et al. (Orgs.). (2023). *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz*. Pontes Editores.
- Nascimento, C. E. R. (2009). O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. *Estudos Linguísticos*, 38(2), 101–111.
- Riestra, D. (2023). Conversación con Joaquim sobre la didáctica de las lenguas. Em L. Graça et al. (Orgs.), *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz*. Pontes Editores.
- Rojo, R. (2004). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania* [Texto apresentado em congresso, mimeo]. SEE/CENP.
- Ruiz, E. M. S. D. (1998). *Como se corrige redação na escola* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/136078>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, (11).
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola* (R. Rojo & G. S. Cordeiro, Trans.). Mercado de Letras.
- Suassuna, L. (2014). Avaliar é preciso. Saber como, também. *Na Ponta do Lápis*, 10(24), 6–11.

Torres, F. (Apresentadora). (2023). *A playlist da minha vida* [Episódio de podcast em áudio]. Deezer Originals. <https://www.deezer.com/br/show/5635187>

Volochínov, V. N. (2013). Palavra na vida e a palavra na poesia: Introdução ao problema da poética sociológica. Em *A construção da enunciação e outros ensaios* (J. W. Geraldi, Trad.). Pedro & João Editores.

