



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JACKSON SANTOS DE OLIVEIRA**

**DA ENTREVISTA A NARRATIVAS PESSOAIS: PROCESSOS DE  
RETEXTUALIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO POVOADO BOCA DA MATA EM  
ATALAIA/AL**

Maceió - AL

2023

**JACKSON SANTOS DE OLIVEIRA**

**DA ENTREVISTA A NARRATIVAS PESSOAIS: PROCESSOS DE  
RETEXTUALIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO POVOADO BOCA DA MATA EM  
ATALAIA/AL**

Dissertação apresentada à banca de defesa pública do Programa de Mestrado Profissional em Letras/Proletras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes

Maceió - AL

2023

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Livia Silva dos Santos CRB - 1670

O48e Oliveira, Jackson Santos de.

Da entrevista a narrativas pessoais: processos de retextualização de estudantes do povoado Boca da Mata em Atalaia/AL / Jackson Santos de Oliveira. – 2023.  
135 f.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas.  
Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 103-106

Anexo: f. 107-135

1. Oralidade. 2. Memórias literárias. 3. Ensino – Gênero textuais. 4. Escrita.  
5. Retextualização. I. Título.

CDU: 801.82:37



UFAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



PROFLETRAS

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **JACKSON SANTOS DE OLIVEIRA**

Título do trabalho: “DA ENTREVISTA A NARRATIVAS PESSOAIS: PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO POVOADO BOCA DA MATA EM ATALAIÁ/AL”

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 30 de março de 2023, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



Documento assinado digitalmente  
ADNA DE ALMEIDA LOPES  
Data: 08/04/2023 08:34:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Documento assinado digitalmente  
RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI  
Data: 03/04/2023 14:12:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (IFAL)



Documento assinado digitalmente  
ELIANA KEFALAS OLIVEIRA  
Data: 05/04/2023 11:15:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 30 de março de 2023.

***DEDICATÓRIA***

Aos que acreditaram em mim e a todos aqueles que sempre me deram a  
oportunidade de me escutar!



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e ao meu Anjo da Guarda por me dá mais uma oportunidade nesta vida, que foi a de concluir o mestrado no PROFLETRAS da Universidade Federal de Alagoas;

À minha mãe, Maria Nilda Santos de Oliveira e ao meu pai, Amaro Aragao de Oliveira ( *in memoriam*) pelos bons ensinamentos, ainda que tenham sido passageiros...

Aos meus tios/pais, Terezinha(Teca) e Aluizio(Bigodão) ( *in memoriam*) por terem me dado a educação suficiente para eu trilhar o resto da minha caminhada, essas pessoas carimbaram em minha personalidade a minha formação como um ser íntegro e responsável;

À minha querida esposa, Simone, pelo incentivo e por suportar todo estresse durante toda essa caminhada;

Às minhas filhas: Giovanna ketleyn, Júlia Thaylla, Laura Mariah e Aylla Cecília que são a razão do meu viver e mola propulsora para eu me manter sempre firme e forte;

À minha queridíssima irmã, Dida, pelo incentivo diário e por fazer-me acreditar que sou capaz;

À minha prima/irmã professora Betânia, que incoscientemente foi a inspiração para que eu exercesse o meu ofício, pois nunca esqueço que ficava esperando-a chegar para comer os salgados que ela trazia da escola e em troca eu organizava e grampeava todas as tarefas de seus alunos;

Aos meus irmãos, Jaclebson e Jailson por acreditarem que eu iria conseguir todos os meus objetivos, ainda que essa não seja a praia deles;

Às minhas primas e primos/irmãos, Fernando, Cal, Tânia, Izinha, Ronaldo, Marcos, Aldinho, Fia ( minha fiel escudeira), Roseane, Meirinha ( companheira de farra), Antônio Coreta e Alexssandro por acreditarem em mim e por terem dado todo incentivo;

Aos meus queridos alunos do 7º ano que aceitaram esse desafio comigo e contribuíram de forma significativa para que esse trabalho fosse possível;

À minha orientadora, professora Dra. Adna de Almeida Lopes por ter acreditado em meu projeto, por todo zelo e profissionalismo, levarei seus ensinamentos por todo o meu fazer docente;

À diretora da Escola Municipal Doutor Domingos Correia, Helena Máximo, à coordenadora Avelina Barros e a todos os professores que contribuíram para que esse trabalho acontecesse. Obrigado a todos pelo apoio incondicional!

À comunidade do povoado Boca da Mata por ter contribuído de forma significativa para compor o *corpus* de todo esse trabalho;

Aos professores do PROFLETRAS, em Maceió-AL, cujos ensinamentos deram um novo significado ao meu fazer pedagógico;

Aos professores Dra. Eliane Kefalás Oliveira e Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, pelas orientações certeiras que contribuíram, significativamente para com o resultado deste trabalho ao participarem da minha banca de qualificação;

Aos amigos e amigas de pós-graduação, pela partilha dos momentos felizes e de angústia; em especial aos companheiros Antônio, Francisco, Alessandra, Bianca, Bruna, Beatriz, Dayana, Edilayne e Mariana;

Aos amigos de caminhada que sempre me incentivaram desde a seleção para o mestrado até o fim dessa labuta que são: Jennifer, Poliane, Kaylene, Josefa, Socorro, George, Erivaldo, Marcos, Neilton (minha biblioteca virtual) Joseline, Edson, Leonor, Luizinho, Diego, Linaldo, Katia, Claudia, Mércia e a todos aqueles que não foram aqui mencionados, mas os guardo comigo.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – por viabilizar um novo direcionamento ao ensino de Língua Portuguesa.

A criança que eu fui não viu a paisagem tal como o adulto em que se tornou seria tentado a imaginá-la desde a sua altura de homem. A criança, durante o tempo que o foi, estava simplesmente na paisagem, fazia parte dela, não dizia nem pensava, por estas ou outras palavras: “Que bela paisagem, que magnífico panorama, que deslumbrante ponto de vista!” (...) Já não existe a casa em que nasci (...). Essa perda, porém, há muito tempo que deixou de me causar sofrimento porque, pelo poder reconstrutor da memória, posso levantar em cada instante as suas paredes brancas, plantar a oliveira que dava sombra à entrada, abrir e fechar o postigo da porta e a cancela do quintal (...). (SARAMAGO, 2006, p. 13/16, ênfases do autor).

## RESUMO

O trabalho tem como objetivo refletir sobre os procedimentos didáticos numa proposta de retextualização de entrevista para a narrativa de memória. Tal proposta teve como objetivo geral refletir sobre o trabalho didático de, pelas práticas de linguagem, conduzir os alunos à escuta e à escrita das memórias do lugar, conhecendo as histórias da oralidade por meio de entrevistas às pessoas mais antigas da comunidade do Povoado Boca da Mata; e transformando as narrativas em memórias literárias, por meio dos processos de retextualização. A partir daí, apresentam-se algumas questões de pesquisa: Quais recursos linguísticos e discursivos relacionados à estrutura do gênero textual memórias são mobilizados pelos estudantes ao transformarem textos orais em textos escritos e reescreverem esses textos? Como eles apreendem a mediação do professor nesse processo de transformação? Quais aspectos revelam a habilidade do estudante, quando retextualizam? A abordagem metodológica do trabalho se configura como uma pesquisa-ação participativa, uma vez que houve a participação do autor e de outros atores na produção do conhecimento acerca do tema pesquisado. Sendo assim, configura-se como uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, uma vez que não será feita uma avaliação quantitativa, mas sim reflexiva sobre o processo de aprendizagem, durante toda a sua aplicação. O trabalho envolve dois momentos de coleta de dados: o primeiro, a coleta das entrevistas gravadas em áudio; e o segundo, a coleta dos textos reescritos pelos estudantes a partir das entrevistas realizadas, para análise dos aspectos da narrativa de memória. Para isso, buscaram-se fundamentos teóricos em estudos sobre escrita, reescrita e retextualização nas pesquisas de Marcuschi (2010), Koch (2009), Matencio (2002, 2003), Antunes (2010), Silveira (2008), dentre outros; e em estudos relacionados à temática Memória e Sociedade nas pesquisas de Boeno (2013), Halbwachs (2006), Bosi (1987) e Pollak (1989). A perspectiva é de que se possa refletir sobre as dificuldades e os avanços na tentativa de imersão dos alunos em diferentes gêneros textuais, tanto pela leitura quanto pela escrita. Dessa forma, muito há de ser pesquisado nesta área de retextualização, embora, os resultados tenham revelado que os alunos foram capazes de retextualizar entrevistas da fala para a escrita realizando as operações textuais discursivas desde as mais simples até as mais complexas. Por fim, as observações nos levaram a concluir que nosso trabalho obteve êxito em sua proposta de mediação pedagógica, uma vez que a retextualização se mostrou uma atividade eficaz, principalmente no tocante à questão de pesquisa que interroga sobre quais aspectos revelam a autonomia do estudante quando retextualizam.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Retextualização. Entrevista. Memórias literárias.

## ABSTRACT

The aim of this work is to reflect on the didactic procedures in a proposal of retextualization the interview for the narrative of memory. This proposal had the general objective of reflecting on the didactic work of, through language practices, leading students to listen and write the memories of the place, knowing the stories of orality through interviews with the oldest people of the community of Povoado Boca da Mata; and transforming narratives into literary memories, through retextualization processes. From there, some research questions are presented: What linguistic and discursive resources related to the structure of the textual genre memories are mobilized by students when transforming oral texts into written texts and rewriting these texts? How do they apprehend the teacher's mediation in this transformation process? What aspects reveal the student's ability when they retextualize? The methodological approach of the work is configured as a participatory action-research, since the author and other actors participated in the production of knowledge about the researched topic. Therefore, it is configured as an action-research, of a qualitative nature, since a quantitative assessment will not be made, but rather a reflective one on the learning process, throughout its application. The work involves two moments of data collection: the first, the collection of interviews recorded in audio; and the second, the collection of texts rewritten by the students from the interviews carried out, for analysis of aspects of the memory narrative. For this, theoretical foundations were sought in studies on writing, rewriting and retextualization in the research of Marcuschi (2010), Koch (2009), Matencio (2002, 2003), Antunes (2010), Silveira (2008), among others; and in studies related to the theme Memory and Society in the research of Boeno (2013), Halbwachs (2006), Bosi (1987) and Pollak (1989). The perspective is that one can reflect on the difficulties and advances in the attempt to immerse students in different textual genres, both through reading and writing. Thus, much remains to be researched in this area of retextualization, although the results have revealed that students were able to retextualize interviews from speech to writing, performing discursive textual operations from the simplest to the most complex. Finally, the observations led us to conclude that our work was successful in its pedagogical mediation proposal, since retextualization proved to be an effective activity, especially with regard to the research question that asks about which aspects reveal the student's autonomy when retextualize.

**Keywords:** Writing. Retextualization. Interview. Literary memories.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- GE** – Gênero da Escrita
- GF** – Gênero da Fala
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- OD** – Operadores Discursivos
- OLP** – Olimpíadas de Língua Portuguesa
- OLPEF** – Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** – Plano Nacional da Educação
- PROFLETRAS** – Mestrado Profissional em Letras
- RF** – Retextualização Final
- RI** – Retextualização Inicial
- SD** – Sequência didática
- T** – Transcrição
- TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- UFAL** – Universidade Federal de Alagoas

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Propostas de atividades por meio de uma sequência didática para trabalhar com o gênero memórias literárias.....	19
<b>Quadro 2</b> – Competências gerais da educação básica.....	25
<b>Quadro 3</b> – Estratégias do PNE que incluem o uso de tecnologia.....	30
<b>Quadro 4</b> – Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental.....	32
<b>Quadro 5</b> – Dicotomias estritas.....	42
<b>Quadro 6</b> – Fala e Escrita no contínuo dos gêneros textuais .....	43
<b>Quadro 7</b> – Possibilidades de retextualização.....	44
<b>Quadro 8</b> – Memórias Literárias.....	54
<b>Quadro 9</b> – Proposta de produção de um vídeo sobre objetos antigos.....	62
<b>Quadro 10</b> – Modelo da Ficha para a entrevista.....	72
<b>Quadro 11</b> – Orientações para a realização da entrevista.....	72

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estrutura de uma sequência didática.....	18
<b>Figura 2</b> – Homenagem publicada na página oficial da P.M. de Atalaia.....	23
<b>Figura 3</b> – Fluxo das ações, segundo Marcuschi.....	74
<b>Figura 4</b> – Modelo das operações textuais-discursivas.....	75

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – Jarra ou pote de água resfriada.....	63
<b>Imagem 2</b> – Aluna entrevista moradora sobre o uso do pote.....	63
<b>Imagem 3</b> – Máquina de costura antiga pertencente a uma moradora do Povoado.....	63
<b>Imagem 4</b> – Candeeiro de uma residência .....	63
<b>Imagem 5</b> – Residências típicas do Povoado Boca da Mata, Atalaia-AL.....	66
<b>Imagem 6</b> – Fornos de barro para produção de carvão .....	67
<b>Imagem 7</b> – A Escola Municipal Dr. Domingos Correia no Povoado Boca da Mata.....	67
<b>Imagem 8</b> – Colheita da planta para se fazer vassoura de mato.....	68

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>GÊNEROS TEXTUAIS E AS MODALIDADES ORAL E ESCRITA .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>O ensino de Língua Portuguesa à luz da Base Nacional Comum Curricular ...</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>A prática de letramento por meio do gênero memórias literárias.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3</b>	<b>Produção textual na escola.....</b>	<b>37</b>
<b>2.4</b>	<b>Os processos de retextualização e a visão dicotômica entre a modalidade oral e a modalidade escrita .....</b>	<b>41</b>
<b>2.5</b>	<b>O gênero textual memória literária.....</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>A natureza da pesquisa .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2</b>	<b>O contexto da pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>3.3</b>	<b>A escola rural, a turma e os estudantes.....</b>	<b>69</b>
<b>3.4</b>	<b>Descrição dos participantes e caracterização do ambiente de pesquisa .....</b>	<b>69</b>
<b>4</b>	<b>DA ENTREVISTA PARA A NARRATIVA DE MEMÓRIA LOCAL: ANÁLISE DOS TEXTOS .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1</b>	<b>Modelo das operações de retextualização da fala para escrita.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2</b>	<b>As entrevistas – da escuta para escrita.....</b>	<b>77</b>
<b>4.3</b>	<b>As memórias- escrita e reescrita.....</b>	<b>79</b>
<b>4.4</b>	<b>O aprimoramento dos textos finais pela retextualização.....</b>	<b>78</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### a) A escuta e a escrita da memória do lugar

A presente pesquisa tem como tema central o trabalho didático com o gênero textual memória literária por meio do processo de retextualização e o de entrevistas, tanto gravadas em áudio, quanto escritas em respostas a um questionário a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola rural municipal, localizada no Povoado Boca da Mata, Atalaia/AL.

Dediquei-me a esse estudo porque, durante a minha prática em sala de aula, percebi muitas dificuldades em leitura e produção textual nos estudantes dessa etapa escolar, assim como também identifiquei alguns alunos que não sabiam ler, escrever e tampouco copiar as atividades do quadro. Presumi de início, que o trabalho não seria fácil, mas em momento algum desisti, visto que o sentimento de pertencimento à educação pública fala cada vez mais alto, assim como também o amor pela profissão que me deu fôlego para trilhar esse desafio.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre o trabalho didático de, pelas práticas de linguagem, conduzir os alunos à escuta e à escrita das memórias do lugar, conhecendo as histórias da oralidade por meio de entrevistas às pessoas mais antigas da comunidade do Povoado Boca da Mata; e transformando as narrativas em memórias literárias, por meio dos processos de retextualização. O registro de sentimentos, sensações e lembranças que ocorreram no passado do lugar onde elas vivem pode revelar histórias que, contadas pelas pessoas mais antigas da comunidade, transformam-se em memórias literárias. E, nesse percurso, pelos processos de escrita, reescrita e retextualização, as habilidades com a linguagem podem ser potencializadas.

Para isso, defini como procedimentos metodológicos: a) transcrever os textos gravados em áudio pelos estudantes; b) analisar os processos de retextualização da fala para escrita do gênero textual Memória produzido pelos alunos; c) registrar os avanços na reescrita do texto, a partir da mediação didática realizada; d) refletir sobre os aspectos da estrutura do gênero textual Memória nas mudanças/alterações das versões dos textos; e) refletir sobre uma concepção de língua que não se desvincula das práticas sociais mediadas pela linguagem e que não se esgota em uma perspectiva dicotômica que oponha a fala à escrita e vice-versa.

A partir daí, apresentam-se algumas questões de pesquisa: Quais recursos linguísticos e discursivos relacionados à estrutura dos gêneros textuais são mobilizados pelos estudantes ao transformarem textos orais em textos escritos e reescreverem esses textos? Como eles

aprendem a mediação do professor nesse processo de transformação? Quais aspectos revelam a autonomia do estudante quando retextualizam?

O estudo do gênero memórias literárias surgiu também da necessidade de procurar conhecer, por meio do encontro com as memórias de pessoas mais velhas, a história da comunidade onde essas pessoas vivem e fazer com que nossos alunos pudessem vivenciar práticas enriquecedoras na sala de aula. Esse estudo surgiu também da vontade de mostrar para eles mesmos que são capazes de produzir textos dos mais diversos gêneros textuais. Nossa intenção é garantir-lhes o direito de aprendizagem, o direito que lhes é garantido por lei, que é no mínimo ter acesso à escola e ao mundo do letramento.

Estávamos no ano de 2021, com aulas em formato remoto devido ao isolamento social físico pela pandemia do Covid 19, quando foi lançada a sétima edição das Olimpíadas de Língua Portuguesa<sup>1</sup>, também em modo remoto. Para poder unir o "útil ao agradável", ou melhor, buscar potencializar as práticas de linguagem pela motivação do certame, fiz a inscrição da turma do 7º ano, uma vez que o propósito das Olimpíadas é também elaborar estratégias para o enfrentamento do fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil.

Posto isso, desenvolvi as sequências didáticas que se encontram no Caderno do Professor *Se bem me lembro...* que contém uma proposta didática referente ao gênero escolhido para trabalhar com os alunos, as Memórias Literárias. Assim como também levei para a sala de aula textos de diversos autores que falam sobre o gênero estudado. Comecei a desenvolver as oficinas com o intuito de aprimorar também a minha prática docente, visto que um dos objetivos do Programa é também oportunizar a formação continuada de professores na perspectiva de gêneros; aprimorando o ensino de produção textual nas escolas públicas brasileiras.

O procedimento da sequência didática adotado nesta pesquisa foi adaptado ao modelo de sequência didática (doravante SD) de Dolz e Schneuwly (2011, p.82): “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou

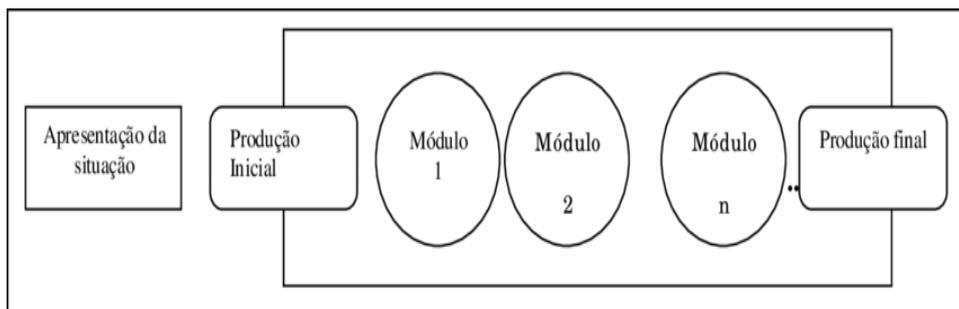
---

<sup>1</sup> A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção textual de professores(as) e estudantes, de caráter formativo, que foi criado em 2008 com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras. Realizada a cada dois anos, intercalando com um ano de atividades voltadas à formação, a Olimpíada é uma iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec, que integra as ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro. O concurso abrange cinco gêneros que variam conforme o ano ou série da turma: • **Poema: 5º ano do Ensino Fundamental** • **Memórias literárias: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental** • **Crônica: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental** • **Documentário: 1ª e 2ª séries do Ensino Médio** • **Artigo de opinião: 3ª série do Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em 23 de setembro de 2022.

escrito”. Dessa forma, as oficinas aconteceram de acordo com as instruções do manual do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* que contém uma proposta didática referente ao gênero escolhido. Cada etapa seguida, foi de fundamental importância para que os alunos realizassem todas as tarefas até chegar à produção do gênero memória. Segundo os autores de Genebra, uma proposta de ensino desenvolvida a partir dos gêneros textuais, concebidos como um *instrumento de comunicação*, que se realiza empiricamente em textos, oferece ao professor a oportunidade de ampliar, diversificar e enriquecer a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, assim como também aprimora sua capacidade de recepção, ou seja, de leitura/audição, compreensão e interpretação de texto.

As sequências didáticas são uma forma de organização do trabalho pedagógico em que é possível sistematizar um conjunto de atividades propostas pelo professor de maneira ordenada e modular. A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar aos alunos soluções didáticas efetivas para que haja a melhor compreensão do que é ensinado. Sendo assim, os alunos serão capazes de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um determinado gênero, seja ele oral ou escrito, colocando em prática o que aprenderão e mostrando suas melhores habilidades como autores. De acordo com os estudiosos de Genebra, a estrutura de base de uma sequência didática é constituída pelos seguintes elementos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema abaixo.

**Figura 1:** Estrutura de uma sequência didática



**Fonte:** DOLZ/ NOVERRAZ/ SCHNEUWLY (2011: 98).

Podemos identificar no esquema que o procedimento inicial se dá, normalmente, pela apresentação da situação, momento em que se deve detalhar a situação de interlocução que será realizada por meio do gênero selecionado. Em seguida, será o momento de analisar a primeira produção feita pelo aluno, para que o professor possa intervir e direcionar as estratégias e caminhos que ele possa percorrer. Após a identificação das dificuldades apresentadas nos textos dos alunos, se faz necessário elaborar módulos de atividades diversificadas, os quais devem

contemplar os elementos constituintes do gênero abordado. Neste momento podemos identificar o quanto o aluno aprendeu.

Para auxiliar o professor na elaboração das sequências didáticas, a Olimpíada de língua portuguesa disponibiliza cadernos com oficinas a serem ministradas pelo professor. Porém, os cadernos não são exemplos únicos a seguir, podendo o professor se valer de outras estratégias para execução do seu trabalho juntamente com os alunos. Dessa forma, a sequência didática é disponibilizada para todas as turmas com gêneros textuais diferentes que contemplam o concurso de produção textual para os alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas do Brasil.

Tomando como base a contextualização citada, o presente trabalho se valeu das oficinas das Olimpíadas e seguiu a sequência didática disponibilizada no caderno, especificamente com o gênero memórias literárias, tomando como base teórica os estudos dos autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), os quais levam em consideração a importância da sequência didática como aparato metodológico para o aprendizado dos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

No manual do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* que contém uma proposta didática referente ao gênero *memórias literárias*, as autoras (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010) sugerem cinco conselhos importantes para os professores que utilizam esse dispositivo como modelo para desenvolver com seus alunos as seguintes atividades propostas:

**Quadro 1:** Propostas de atividades por meio de uma sequência didática para trabalhar com o gênero memórias literárias

- 1. Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais.** Observar o que eles já sabem e assinalar as lacunas e os erros me parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor. Uma discussão com os alunos com base na primeira versão do texto é de grande eficácia: o aluno descobre as dimensões que vale a pena melhorar, as novas metas para superar, enquanto o professor compreende melhor as necessidades dos alunos e a origem de alguns dos erros deles.
- 2. Escolher e adaptar as atividades** de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos, pois a sequência didática apresenta uma base de materiais que podem ser completados e transformados em função dessa situação e dessas necessidades.
- 3. Trabalhar com outros textos do mesmo gênero**, produzidos por adultos ou por outros alunos. Diversificar as referências e apresentar um conjunto variado de textos pertencentes a um mesmo gênero, propondo sua leitura e comparação, é sempre uma base importante para a realização de outras atividades.
- 4. Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa.** Não se conformar apenas com o entusiasmo que a redação de um texto para participar de uma competição provoca e sempre buscar estratégias para desenvolver a linguagem escrita.
- 5. Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos.** Os auxílios externos, os suportes para regular as primeiras etapas da escrita são muito importantes, mas, pouco a pouco, os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos, introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade.

As sequências didáticas constituem uma proposta teórica e metodológica do ensino de língua materna construída em torno de gêneros. O ensino dos gêneros textuais deve acontecer por meio da premissa de uma sequência didática, haja vista que, de acordo com Pasquier e Dolz (1996):

A noção de sequência didática justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar, o termo “sequência” refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem: a série de atividades e exercícios segue uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados. Em segundo lugar, a qualificação “didática” tem a virtude de evocar tanto o objetivo da sequência – aprender –, quanto a ação que o torna possível - ensinar (PASQUIER E DOLZ,1996. pp. 31-41).

O manual do professor traz também 17 oficinas<sup>2</sup> que servem de aparato para se trabalhar envolvendo atividades desde a contextualização da proposta até a produção escrita final do texto. Essas oficinas são centradas na noção de sequência didática e dialogam com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. As primeiras cinco oficinas envolvem atividades relacionadas ao processo comunicacional e constitutivo do tema e do gênero textual abordado. Posteriormente, é trabalhado o primeiro texto produzido pelos alunos, podendo ser realizado de forma individual ou coletiva. Em seguida, nas oficinas de 6 a 11, são trabalhados a tipologia textual narrativa, sua estrutura e aspectos característicos do gênero. Por fim, é proposto ao estudante a realização da entrevista e retextualização dessa entrevista (Do oral para o escrito) em forma de memórias literárias. Porém, esta não é a produção final, os estudantes, com a mediação do professor, deverão trabalhar coletivamente através das oficinas de análise e produção, até chegarem nas últimas duas oficinas (16 e 17) que abordam os processos de retextualização e reescrita do texto final.

Diante do exposto, concluímos que o trabalho direcionado pelos ensinamentos dos estudiosos da escola de Genebra, no que se refere ao trabalho com as sequências didáticas, são de grande importância para o trabalho com os gêneros em sala de aula, tendo em vista que elencam etapas sequenciais e progressivas da aula, que auxiliam o aluno no domínio não só de um determinado gênero, mas também na prática da linguagem, em suas múltiplas facetas.

Diferentemente dos anos anteriores, o concurso solicitava como texto principal para o concurso o *Relato de Prática* do professor da turma, acompanhado das produções dos estudantes. É com o Relato a seguir que quero encerrar esta Introdução. Ele traduz as minhas angústias e dificuldades, além dos modos que encontrei para superá-las e promover as aprendizagens.

---

<sup>2</sup> [https://escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_docente/memoria/vestigios-do-passado/](https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/memoria/vestigios-do-passado/)

**b) O Relato de Prática: Aos trancos e barrancos, mas com muita vontade de viver e vencer....**

*Prezado leitor, começo a narrar o meu relato de experiência da sétima edição das Olimpíadas de Língua Portuguesa com o coração bastante apertado, apertado porque sei que o processo de seleção de textos não se deu de forma satisfatória e igualitária. Convido-lhe a refletir comigo porque não aguento carregar o fardo sozinho. Pois sei que a peste que assola o mundo no atual cenário em que vivemos, chegou como algo avassalador, e sem avisar, nos pegou de surpresa-A pandemia do COVID 19- Em pleno século XXI, estamos vivendo momentos, talvez nunca antes vividos, pelo menos durante estes 41 anos de vida que tenho.*

*Segundo Paulo Freire “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Percebemos em sua fala que a educação é o processo pelo qual o indivíduo aprende a viver em sociedade, assimilando e contribuindo para os traços culturais dessa sociedade. Dessa forma, as Olimpíadas de língua portuguesa têm a função de fazer com que os alunos do ensino fundamental e médio tenham a oportunidade de mostrar seus talentos no processo de leitura, e principalmente produção textual, a fim de que possam aprimorar de forma efetiva a sua escrita.*

*Parece-nos, contudo, que infelizmente, este ano, o processo de exclusão e do acesso à educação aumentou mais ainda. Porém, ainda com muitas adversidades, aos trancos e barrancos, trago um pouco das experiências vividas durante as oficinas com os alunos do sétimo ano da escola Dr. Domingos Correia, localizada no povoado Boca da Mata, município de Atalaia/AL.*

*Para início de conversa, se fez necessário explicar e explanar a importância que as Olimpíadas de Língua Portuguesa têm no nosso Brasil. Posteriormente, foi importante falar sobre a participação efetiva de todos. Mas, como fazer isso, como cobrar a participação efetiva de todos se as condições atuais do cenário vivido não dão oportunidade para todos participarem? Essas chamadas aconteceram de forma remota, isso quando conseguíamos a participação de alguns alunos pelo Google Meet; aos que enviávamos as atividades, paciência, dependíamos totalmente das ações de irem buscar; e aos nossos alunos, das ações dos pais, visto que todos os alunos são menores de idade.*

*Porém, não desisti e continuei trabalhando e buscando a participação dos alunos que podiam. Segundo momento, fiz algumas leituras de várias memórias literárias, explanei sobre as características do gênero e sobre a predominância da tipologia textual. Em um terceiro momento, falei sobre a importância dos objetos antigos e de como poderíamos encontrá-los em*

*nossas casas, nas casas de vizinhos ou de nossa família. Neste momento, pedi que todos fizessem uma busca em suas casas ou de vizinhos para encontrar qualquer objeto antigo e falar um pouco sobre ele e da importância que esse objeto tem para o seu dono. Após as buscas, alguns alunos enviaram suas atividades, outros não conseguiram, porém, dei continuidade aos trabalhos e partimos para um outro momento que foram as entrevistas com pessoas mais antigas do povoado para contarem um pouco do lugar onde vivem. Enviei um texto falando sobre a importância do gênero memórias literárias e elaborei três questões para que os alunos pudessem se guiar e fazer as entrevistas. Pedi também que eles gravassem e se possível tirassem foto dos entrevistados. Solicitei também que eles tirassem fotos do lugar onde vivem.*

*Após as entrevistas é chegada a hora de transcrever os textos para a folha, parte crucial e difícil para eles, pois a presença do professor naquele momento fazia toda falta, pois, como poderiam escrever sem nunca ter feito uma entrevista? Como poderiam passar o texto para o papel sendo narrador- observador (terceira pessoa) e depois narrador- personagem (primeira pessoa)? Como transformar toda aquela narrativa em memórias literárias? Como não deixar para trás toda a narrativa de um povo e suas histórias sem perder de vista uma só palavra? Como transformar o texto e lhe dá autoria e sentimento? Como apropriar-se do gênero textual- memórias- nas modalidades escrita e oral?*

*Após a escrita dos textos se fez necessário corrigi-los e tentar aprimorá-los, pois alguns alunos ainda não conseguiam dá vida e voz ao texto. Percebi que eles escreviam tal qual a entrevista sem adequar aos aspectos coesivos e literários, porém depois de algumas reescritas, eles amadureceram seus textos e progrediram em outros aspectos. [...]*

Após as seleções dos textos, o meu Relato de Prática juntamente com as atividades e textos produzidos pelos alunos foram escolhidos no município onde fica a escola, como a melhor atividade na categoria do gênero “Memórias literárias” na etapa municipal, e isso me deu mais ânimo para dar continuidade ao estudo do gênero textual Memória Literária em minha dissertação deste mestrado Proletras. Com isso, quis trazer não só para nossos alunos como também para toda a escola esse incentivo que, de fato, só tem o propósito de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas escolas públicas de todo país, por meio de ações de mobilização para a formação de professores(as) de Língua Portuguesa. A Seguir, temos uma foto com a divulgação da homenagem à escola e ao professor:

**Figura 2:** Homenagem publicada na página oficial da P. M. de Atalaia-AL



**Fonte:** Rede Social oficial da Prefeitura Municipal de Atalaia, AL, 2021. ([@pref.atalaia](#)) • Fotos e vídeos do Instagram

Esta dissertação está organizada e estruturada da seguinte forma: na primeira seção destacamos os aportes teóricos relacionados ao ensino de Língua portuguesa à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à prática de letramento por meio do gênero memórias literárias, à produção textual na escola e aos processos de retextualização e a visão dicotômica entre a modalidade oral e a modalidade escrita; na segunda, os aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo natureza, contexto e descrição dos participantes e caracterização do ambiente da pesquisa; na terceira, tenho como objetivo a análise de alguns percursos, partindo da entrevista até a versão final do texto de memória do lugar produzida pelos estudantes, procurando refletir sobre as suas dificuldades e avanços nos caminhos da escuta, da leitura e da escrita por meio dos processos de retextualização.

## 2 GÊNEROS TEXTUAIS E AS MODALIDADES ORAL E ESCRITA

A perspectiva teórica aqui adotada é a da Linguística do Textual, Com isso, buscamos fundamentos teóricos em estudos sobre escrita, reescrita e retextualização nas pesquisas de Marcuschi (2010), Koch (2009), Matencio (2002, 2003), Antunes (2010), Silveira (2008), dentre outros; e em estudos relacionados à temática Memória e Sociedade nas pesquisas de Boeno (2013), Halbwachs (2006), Bosi (1987) e Pollak (1989), sem deixar de lado a importância de vários outros pesquisadores que contribuíram de forma positiva para o estudo aprimorado desse tema. A perspectiva é de que se possa refletir sobre as dificuldades e os avanços na tentativa de imersão dos alunos em diferentes gêneros textuais, tanto pela leitura quanto pela escrita.

Este trabalho também versa sobre uma concepção sociointeracionista da linguagem, Marcuschi (2010), ou seja, uma visão de língua que não se desvincula das práticas sociais mediadas pela linguagem, levando em consideração os seus usuários e as situações interativas que motivam o uso da língua, seja oral, seja escrita.

Usamos também o Caderno do Professor *Se bem me lembro...: Orientação para produção de textos do Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF)*, instituído como política pública no ano de 2008; o qual contém uma proposta didática referente ao gênero escolhido para trabalhar junto com os alunos: “Memória literária” e oficinas por meio de diversos textos que trazem as especificidades inerentes ao gênero estudado (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2021, p.13). No que diz respeito à sequência didática, utilizamos Dolz; Noverraz & Schneuwly (2011). Discutimos também sobre o ensino de Língua Portuguesa à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ainda podemos citar a pesquisa de Boeno (2013), intitulada “Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar.” A sua pesquisa reflete sobre a constituição e a didatização do gênero “memórias literárias”, tomando como foco a investigação da sóciohistórica do gênero e na análise dos encaminhamentos metodológicos para o ensino.

Por fim, trabalhamos o processo de retextualização a partir das entrevistas feitas pelos alunos e citaremos alguns teóricos que versam sobre esse tema, principalmente por meio da contribuição de Marcuschi (2010), Silveira (2008), Matencio (2002, 2003).

## 2.1 O ensino de Língua portuguesa à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A constituição Federal de 1988 define a educação como direito básico, estabelece a obrigatoriedade de uma educação para todos, como responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. A Carta Magna prevê o estabelecimento de uma Base Nacional Comum: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, artigo 210).

Em consonância a isso, preconiza a importância de haver a criação de um sistema nacional de educação e de um currículo de base nacional. Posto isso, ao cumprir a exigência constitucional, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), define a seguinte referência para o tema:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, artigo 26)

No decorrer da Educação Básica, a BNCC deve assegurar aos estudantes as aprendizagens essenciais através das dez competências gerais que servirão de apoio para o desenvolvimento igualitário dos direitos de aprendizagem às três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Assim, destacamos aqui o **Quadro 2** com as dez competências gerais da Educação Básica brasileira:

### **Quadro 2:** Competências gerais da educação básica

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**Fonte:** (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Essas competências devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica operando como um “fio condutor” a favor das habilidades e aprendizagens essenciais. Porém não podem ser interpretadas como um componente curricular, mas trabalhadas de forma transdisciplinar.

A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) define os conhecimentos e as habilidades que todos os alunos devem desenvolver no período escolar. Logo, ela abarca toda a Educação Básica, que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. De acordo com a Base, o ensino deve estar baseado no desenvolvimento das “competências e habilidades” (BRASIL, 2017a, p. 15). Nesse sentido, a BNCC (2017, p. 16) justifica que:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Conforme exposto, a BNCC está em consonância com organismos internacionais que historicamente têm atuado e interferido na legislação e nas políticas educacionais brasileiras, motivo esse para refletirmos sobre a real necessidade de uma Base idealizada com a realidade brasileira, com a real participação dos representantes da comunidade escolar, alunos, pais e professores, já que o documento foi produzido no âmbito de um simulacro de debate democrático, na forma de consultas pela internet – sem ampla discussão. Apesar do forte apelo midiático promovido pelo Ministério da Educação (MEC), sob a narrativa de que o processo de elaboração é democrático, de forma a contemplar a participação de educandos e educadores, na

prática não é esse o sentimento, pelo menos de maneira satisfatória, que permeia as instituições escolares.

A esse respeito, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012 p. 259) afirmam que, ao tratar de currículo e objetivos educacionais, é oportuno considerar:

[...] as finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola.

A BNCC defende a importância do ensino baseado no desenvolvimento de “competências e habilidades” (BRASIL, 2017a, p. 15). Dessa forma, o documento de caráter normativo define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. De acordo com a Base, os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências de forma integrada aos componentes curriculares. No texto da BNCC, a definição de competência aparece como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2017, p. 3).

Já as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29). Essas habilidades indicam o que aprendemos a fazer e são sempre associadas a verbos de ação, como identificar, classificar, descrever e planejar. No contexto escolar, ler e interpretar um texto, apresentar um trabalho para os colegas e realizar operações matemáticas são exemplos de habilidades que os estudantes podem desenvolver ao longo da evolução escolar.

A nova Base dialoga também com documentos já existentes na nossa educação, como os PCN– Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), que está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos e visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), legislação criada com

base nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior (BRASIL, 2017, p. 7).

Dessa forma, todos esses marcos legais embasam a BNCC, a qual traz como inovação a introdução das tecnologias digitais e seu impacto no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, assim como também a inserção da análise linguística/semiótica. De acordo com a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm um novo papel a desempenhar no contexto educacional, dessa forma a legislação educacional vigente tem apontado para algumas discussões teóricas e atividades práticas para inserção dessas tecnologias na Educação Básica brasileira. Desse modo, não se pode pensar em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como um método de ensino, mas como uma cultura, uma integração entre alunos, professores e sociedade que juntos participam de um modelo digital democrático e consciente. De acordo com Kenski (2003):

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que um simples suporte. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (KENSKI, 2003, p.24).

Para Kenski (2003), as novas tecnologias estão relacionadas à cultura, ao modo como pensamos, às relações sociais e devemos fazer uso de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares). Diante do cenário vigente, que se consolida por meio das novas tecnologias, deve-se refletir, ainda, sobre como a sociedade tem se mostrado fragilizada diante de tantas informações que são disseminadas, principalmente em forma de Fake News, e o que devemos fazer diante de tal problemática. Dessa forma, é pertinente fazermos uma análise crítica frente às avalanches de informações que circulam em nível mundial. Diante disso, de acordo com as propostas curriculares da nova BNCC, em sua quinta competência, ao se deparar com esse novo tipo de cultura disseminada, espera-se que os alunos tenham condições de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 08).

Em concordância com a BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996) preconiza, em seu Artigo 32 e Inciso II, que no Ensino Fundamental, deve-se oportunizar aos educandos “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade”.

Esses documentos dialogam concomitantemente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando estes enfatizam que um dos objetivos do ensino fundamental é proporcionar aos alunos a oportunidade de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (PCN, 1997, p. 5). Percebe-se então, que os PCN concebem as tecnologias digitais de comunicação e informação como ferramentas indispensáveis para a construção de conhecimentos.

É importante também considerarmos a Resolução no 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura. Esse documento estabelece, em seu Artigo 2o, Inciso VI, “o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”, como recursos necessários à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de garantir a universalização do ensino e o direito à educação básica de qualidade o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014–2024 projeta 20 metas estruturantes que têm como objetivo determinar diretrizes e estratégias para a política educacional brasileira. Dessa forma, a meta de número dois versa sobre a universalização do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes de seis a quatorze anos, possui, como uma de suas estratégias, “a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular” (BRASIL, 2014, p. 50).

Alinhada às diretrizes e estratégias, as tecnologias digitais tornam-se uma condição necessária de aquisição e promoção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. O PNE prevê também metas para obter a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, com apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), conforme o **Quadro 3** a seguir.

**Quadro 3** – Estratégias do PNE que incluem o uso de tecnologia

<b>Estratégia</b>	<b>Descrição</b>
5.3	Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças [...]
5.4	Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização [...]
7.12	Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras [...]
5.6	Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, [...]
7.15	Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública de Educação Básica [...]

Fonte: PNE 2014–2024

Percebemos que as tecnologias estão presentes na sistematização e elaboração de vários documentos legais e políticos vigentes no Brasil. Dessa forma, é importante enfatizarmos que os currículos dos cursos de licenciaturas precisam dialogar com os currículos da Educação Básica que estão sendo revistos conforme as orientações da BNCC. Para tanto, é necessária uma articulação entre governo, educadores e especialistas, a fim de conduzir um processo de ensino-aprendizagem que desafie e conduza o aluno a pensar, buscar, ser crítico, ser ético, e sobretudo humano.

Os documentos oficiais que orientam o ensino-aprendizagem de Língua portuguesa recomendam que o trabalho com a língua deva possibilitar seu uso nas mais diversas práticas sociais, tanto no que se refere à leitura e compreensão, como à produção de textos. Dessa forma, defende-se a adoção de uma concepção de linguagem como *forma de interação*. De acordo com a BNCC:

Ao componente **Língua Portuguesa**<sup>3</sup> cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p.67).

Percebe-se nessa concepção que as práticas de linguagem vão além dos métodos convencionais de leitura e escrita por meio das diversas práticas sociais, a ampliação dos letramentos deve propor uma aprendizagem significativa para os estudantes, não ficando apenas em uma metodologia de ensino, mas, sim, contemplando também novos letramentos, como os

<sup>3</sup> Grifo nosso.

digitais. Na contemporaneidade, deve-se reduzir as distâncias entre as práticas adotadas no espaço escolar e as vivenciadas fora dos muros da escola, sejam eles físicos ou virtuais.

Dessa forma, ao centrar-se no texto, a BNCC (2017) reconhece que as práticas de linguagem contemporâneas não se limitam mais aos gêneros impressos, apesar de não serem colocados em segundo plano, mas defende a inserção de novos gêneros digitais e textos multissemióticos e multimidiáticos. Nesse sentido, o documento mostra a importância dos gêneros digitais quando enfatiza que:

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um, a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (BNCC, 2017, p.66).

Nesse contexto, a proposta da Base Nacional Comum Curricular, quando se trata do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, visa também a contemplar a cultura digital por meio das práticas de linguagem articulando-as aos respectivos objetos de conhecimento e habilidades para cada ano da Educação Básica, que devem ser desenvolvidos na integração entre os eixos organizadores, de modo indissociável das competências específicas do componente curricular.

Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa devem contemplar novos gêneros textuais, como os gêneros digitais; e os campos de atuação possuem **práticas de linguagem** que estão subdivididas em quatro eixos. A saber:

**Oralidade, leitura/escuta, produção** (escrita e multissemiótica) e **análise linguística/semiótica**<sup>4</sup> (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BNCC, 2017, p.71).

Nessa perspectiva, entende-se que o documento apresenta algumas inovações em relação à valorização de diferentes gêneros discursivos e de diferentes linguagens e formas de comunicação oral e escrita. Dessa forma, ressalta ainda, a importância de se levar em consideração o que os documentos anteriores preconizam em relação aos usos metodológicos

---

<sup>4</sup> Grifos nossos.

de natureza teórica e metalinguística sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua.

Sabe-se que a escola é o ambiente onde a maior parte das crianças e adolescentes iniciam seu contato com a leitura literária, porém ainda temos espaços que, infelizmente, o texto literário é usado simplesmente como pretexto para responder a questões de gramática, dentre outras atividades que não sejam buscar a função da literatura. Sendo assim, o estímulo à leitura literária torna-se cada vez mais distante.

Essa concepção diverge do ensino da língua como um código a ser decifrado e como um mero sistema de regras gramaticais. Ainda assim, a proposta é que a gramática seja compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais.

Entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento norteador da BNCC, todavia, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja, de fato, aplicada ao ensino. Assim, seguem as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, conforme se pode observar no **Quadro 5**, a seguir.

**Quadro 4:** Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>
1- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4-Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5-Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6-Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7-Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8-Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho).
9-Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10-Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

**Fonte:** (BRASIL, 2017, p. 87).

Como vimos no Quadro 5, a BNCC trabalha na concepção de construir currículos contextualizados nas mais diversas práticas sociais e letramentos, partindo do entendimento de que a linguagem é indissociável das outras áreas do conhecimento, principalmente quando se trata das competências relacionadas às TDIC, e das novas formas de produzir e consumir informação na internet. Devendo haver um processo de curadoria, debate sobre o seu uso, combatendo veementemente, assim, as *Fake News*. Com isso, é de fundamental importância a participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.

## **2.2 A prática de letramento por meio do gênero memórias literárias**

Tendo em vista que nas práticas de letramento os alunos interagem diariamente, seja no ambiente de educação formal ou fora dele, na comunidade em que habitam ou em diversas práticas sociais, essa seção começará trazendo os conceitos de letramento e sua importância quando se pensa no processo de aquisição da leitura e da escrita enquanto efetivas práticas sociais no contexto de ensino/aprendizagem.

Ao trabalhar com o gênero memórias literárias em sala de aula, foi possível também perpassar por outros gêneros textuais como as entrevistas, fotografias antigas, narrativas orais dentre outros resultantes de pesquisas, fundamentais para a inserção e participação social dos alunos em eventos de letramento. A partir de tais considerações, o estudo do gênero memórias literárias se fez efetivo uma vez que inseriu nossos alunos nas mais diversas práticas de letramento, fazendo com que as experiências de leitura e produção textual se tornassem mais significativas. Desse modo, para Soares: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p. 18).

Posto isso, entendemos que é por meio de textos orais ou escritos e com diferentes funções sociais que os alunos desenvolvem seu letramento nas mais diversas práticas sociais de uso da língua. É preciso olharmos para escrita como uma forma de agir socialmente, pois o indivíduo age na sociedade escrevendo e se apropriando dos mais diversos gêneros textuais que circulam nessa sociedade. Soares explica ainda que a palavra *letramento* é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, a qual é entendida como “a condição de ser letrado”. Para a autora:

[...] *literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a — “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo e alteram-se estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social [...] (SOARES, 2004, p. 17-18).

Ao abordarmos essas práticas discursivas devemos levar em consideração que as práticas de letramento estão relacionadas ao significado que os sujeitos atribuem à leitura e à escrita inerentes a um dado evento de letramento. No tocante ao estudo do gênero memórias literárias, o evento de letramento neste trabalho se deu a partir de um concurso das Olimpíadas Brasileira de Língua Portuguesa que tem como objetivo elaborar estratégias para o enfrentamento do fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil.

Dessa forma, o letramento são os usos sociais da leitura e da escrita, podemos afirmar que a sociedade é culturalmente guiada pela palavra escrita, pois os estudos indicam que para que uma pessoa seja considerada “letrada” é necessário não apenas decodificar o código alfabético, mas também desenvolver habilidade em relação à leitura e à escrita.

Culturalmente, a sociedade é guiada pela palavra escrita. Para que o sujeito possa atuar nessa cultura, em uma sociedade em que há um grande volume de material escrito, ele precisa não apenas decodificar o código alfabético, é necessário desenvolver habilidade em relação à leitura e escrita e assim assumir a condição de letrado. Dessa forma, é de se pensar também no termo “alfabetização”, visto que já dá conta do que o letramento propõe, porém não podemos considerar os termos “letramento” e “alfabetização” como falsas visões dicotômicas, mas como ideias que apontam processos independentes e dialéticos. Nas palavras de Soares:

Um indivíduo alfabetizado não é um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita [...]. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p.39-40).

Percebe-se na definição de Soares que a alfabetização é o ato de aprender a ler e escrever, ou seja, é uma fase estanque da nossa vida, etapa fundamental de aquisição da língua escrita; é quando aprendemos o código linguístico de uma determinada língua, da língua que a

minha comunidade fala; enquanto o letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo. Ou seja, são as formas que conseguimos sobreviver, interagir em sociedade.

Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (KLEIMAN, 1995, p.01). Para Kleiman (1995, p. 19), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. A autora enfatiza que os processos de letramentos são os usos sociais da leitura e da escrita. Para a autora:

[...] o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito. Entretanto, usará o escrito somente se for tão fluente nele como é na fala e, para tal, é preciso trabalhar abordagens, estratégias e recursos de desvendamento do texto, ensinar o processo sociocognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita (KLEIMAN, 1995, p. 56-57).

Ainda para Kleiman, “Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está ‘em processo’ de letramento” (p. 5). Pois nas palavras dela:

Não existe um ‘método de letramento’. Nem vários. [...] O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode: a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro (KLEIMAN, 1995, p.9).

Foi também pensando nessa visão que se tomou como ponto de partida em nosso trabalho o estudo do gênero “memórias literárias”, por se constituir numa prática discursiva e literária capaz de envolver os interlocutores em situações reais de comunicação tanto na oralidade quanto na escrita, refletindo sobre o trabalho didático de, pelas práticas de linguagem, conduzir os nossos alunos à escuta e à escrita das memórias do lugar, conhecendo as histórias da oralidade por meio de entrevistas às pessoas mais antigas da comunidade do Povoado Boca da Mata; e transformando as narrativas em memórias literárias, por meio dos processos de retextualização.

O letramento literário faz parte da expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Dessa forma, pensar no conceito de letramento desvinculado do uso social da literatura é reduzir essa prática de letramento apenas a uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários. Diante disso, a literatura, se

não apresentada aos alunos de maneira adequada, pode perder a sua intenção nas diversas formas de apresentação das práticas sociais de leitura e escrita do texto literário. De acordo com Rildo Cosson e Renata Souza, o letramento literário é parte integrante dos mais diversos tipos de letramentos, uma vez que é um tipo de letramento singular. Para os autores:

em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Cosson (2014) se opõe à ideia de que a escola use a leitura simples, quando o leitor apenas visualiza as palavras, decodifica-as, mas não é capaz de articulá-las em um todo significativo como atividade de leitura literária. Com isso, o termo letramento literário vai além do domínio da leitura e da escrita, ele abrange o uso e a função social da leitura e da escrita do texto literário. Para o autor em questão, “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (COSSON, 2014, p.26). Portanto, nota-se que o autor usa esses argumentos para enfatizar também que a escola deve ser um espaço de concretização de uma leitura literária que possa emancipar os alunos e torná-los leitores proficientes e capazes de dar sentido ao mundo e empoderar-se socialmente por meio da leitura. Para o autor, ao apropriar-se de uma obra literária, o leitor, com o seu conhecimento de mundo, constrói significados próprios.

Para o trabalho com o texto literário em sala de aula, Cosson (2014) nos apresenta as quatro etapas da sequência básica de letramento literário: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. A motivação, segundo Cosson (2014, p. 77), “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. Esse momento deve se dar de forma lúdica a fim de incitar o gosto pela leitura. Já na introdução Cosson (2014, p. 57) afirma que “chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”. Nessa etapa, é importante que os leitores conheçam o autor e a obra. Dessa forma deve haver uma troca de informações entre leitor e autor da obra. A terceira etapa corresponde à leitura dos textos literários. Essa é a etapa na qual o aluno entrará no mundo da leitura literária e deve ter uma ajuda mediada pelo professor a fim de que possam ser tiradas as eventuais dúvidas. “A leitura

escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. (COSSON, 2014, p. 62). A última etapa é a interpretação, que se dá por meio do processo de construção de sentido no texto literário. “[...] a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 64).

### **2.3 Produção textual na escola**

Muito se tem discutido sobre a prática de produção textual na escola. Em decorrência disso, é comum escutarmos de nossos alunos que eles não sabem produzir textos ou não gostam de redação. Muitas vezes, presenciamos em sala de aula algumas expressões como: “eu não sei produzir um texto, não sei nem como começar, não sei por que o senhor passa tanta produção de texto se ninguém aqui da sala gosta, eu não quero ser escritor”. Dessa forma, percebe-se que o processo de produção textual significa para eles um momento de desespero e de luta consigo mesmo. Muitos ainda perguntam se “vale ponto” e que só fazem se valer pontos ou só escrevem se for com poucas linhas, pois, muitas das vezes, esses alunos escrevem na estrutura de um poema a fim de que as linhas sejam preenchidas o mais rápido possível.

É notório a indisposição que os alunos apresentam na sala de aula quando se propõe a produzir textos. Desse modo, nos dedicaremos neste tópico a explicar sobre a importância de se produzir textos em sala de aula partindo das experiências vividas em sala de aula e da real importância em mostrar as concepções de alguns teóricos que versam sobre o processo de produção textual e sua contribuição para o dia a dia nas mais diversas situações de interação comunicativa e práticas sociais. Nessas ocasiões, devemos levar em consideração os mais diversos gêneros e tipos textuais que circulam na sociedade, como carta, bilhete, redação, e-mails, listas de compras entre outros, adaptando-os à situação em que nos encontramos. Para Antunes (2003),

[...] se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam (ANTUNES, 2003, p. 48).

Para a autora, o ato de escrever, além de constituir um ato de interação entre as pessoas vai estar presente de forma constante nas mais variadas atividades pessoais, no trabalho, na família, na escola, na vida social de um modo geral, sempre com um propósito final.

Nessa mesma linha, a *Base Nacional Comum Curricular* para o ensino fundamental enfatiza que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL - BNCC, 2017, p. 63).

Desse modo, a escrita constitui uma interação social entre as pessoas e quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, ou seja, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita se destine a si mesmo. No caso dos nossos alunos, muitas vezes, eles pensam que iremos publicar ou mostrar seus textos a alguém, apesar de ser também esta finalidade, percebo, a partir das produções dos alunos, que na hora que vou corrigir os textos, muitos deles saem da sala ou colocam seus textos por último a fim de que o professor não os chame para fazer a reescrita ou aponte as melhorias. Devo confessar que como professor de língua portuguesa, vejo em cada texto escrito por eles uma possibilidade de ascensão, pois só em conseguir fazê-los escrever já é um bom começo, visto que a prática de produção textual em alguns ambientes sociais é muito escassa.

Pautado nos princípios sociointeracionistas de Marcuschi (2008), alio-me que o ensino de produção de texto na escola deva ser prazeroso para o aluno, pois não é fácil quando nos deparamos com várias indagações em que eles não sabem por onde começar e pedem para que o professor pelo menos diga “como começar”. Devemos compreender que muitas vezes esses alunos são convidados a escrever sem nenhum conhecimento prévio do gênero textual solicitado e que seus professores não levam em consideração as dificuldades pelas quais eles passaram durante o processo de escolarização, e isso tudo é ainda maior quando muitas vezes, a escola e a família não lhe proporcionam um contato sistemático com materiais de leitura e com adultos leitores, ou com situações que exijam práticas de leitura e de escrita. Dessa forma, é de se concordar com Marcuschi (2008), quando explicita que:

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (2008, p. 58).

É perceptível que muitas instituições de ensino trabalham com o ensino de redação pautado unicamente na visão do professor, pois a redação muitas vezes deve atender a um determinado concurso ou vestibular que não deixa o aluno livre para trilhar seu próprio caminho, com regras baseadas apenas na correção gramatical, aspectos linguísticos, etc., sem levar em consideração outros aspectos globais que são inerentes ao texto e que possibilitem o desenvolvimento da escrita. Conforme Marcuschi,

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (MARCUSCHI, 2010, p. 65).

Tudo isso faz com que, na maioria das vezes, os alunos travem uma briga com o processo de produção textual e percam a oportunidade de ser bons leitores e escritores, com isso, se faz necessário que o professor trabalhe com projetos de escrita, pois lhe possibilita ter uma melhor visão em relação aos textos dos alunos; é mais fácil identificar as dificuldades e melhorias do texto durante um projeto, visto que o professor passa mais tempo trabalhando o gênero textual escolhido, pois só aprende escrever, escrevendo, quanto mais se escreve, quanto mais se reescreve, mais temos oportunidades de melhorar nosso texto. Depois de várias revisões do texto pelo professor, é possível que o aluno consiga alcançar sua meta e passar a produzir seus textos sem se limitar a tratar genericamente de temas complicados, com o objetivo simples de permitir que o professor verifique apenas como está a caracterização formal.

Conforme o exposto, pudemos perceber que existem vários entraves que encontramos no ensino de Língua Portuguesa, principalmente no tocante ao ensino de produção textual. Para Geraldi (1995), durante a formação escolar a escrita pode apresentar alguns roteiros, nessa perspectiva, o autor apresenta a distinção entre redação e produção textual, na primeira produzem-se textos para a escola, enquanto na segunda, o texto é produzido na escola. Isso nos faz pensar que quando nossos alunos são estimulados a produzir os textos solicitados na própria sala de aula, levando em consideração a sua própria realidade, fica mais fácil de trilhar estratégias para torná-los produtores de textos.

Segundo Geraldi (1995), a proposta de produção textual deve ter intencionalidades como aquelas que se fazem presentes, por exemplo, em conversações do cotidiano, ou seja, a produção deve ter um sentido: a) ter o que dizer; b) uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; d) que o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) saber escolher as estratégias para realizar as condições precedentes (GERALDI, 1995, p. 137).

Com isso, depreende-se que é mediante o processo de interação que o aluno se constitui como sujeito nas mais diversas práticas sociais e nas intencionalidades discursivas, as quais, no momento da produção, se efetivam de maneira eficiente. Nessa perspectiva, urge a necessidade de trabalhar em sala de aula o discurso como própria prática da linguagem, conduzindo o ensino na direção de levar o aluno a refletir e compreender o processo de escrita como trabalho que lhe permite estabelecer interlocução com o outro.

Dessa forma, é preciso inserir nossos alunos nas mais diversas práticas sociais de leitura e produção textual, pois sabemos que a escola ainda é o espaço mais apropriado, pois é nela que eles têm acesso às leituras dos mais diversos gêneros textuais. Sabemos que para formarmos produtores de texto competentes é preciso práticas de produção textual em sala de aula, levando em consideração principalmente, a concepção da linguagem sociointeracionista, já que concebe a língua como produto de uma necessidade histórica do homem e de interação social. Para Costa- Hubes (2012, p. 10):

Precisamos ter clareza dos objetivos que orientam o trabalho com a língua, dos enunciados como forma de interação, dos gêneros como o elemento organizador dos enunciados e, nesse contexto, do texto como a materialidade discursiva da língua. O encaminhamento que precede uma situação de produção escrita, por exemplo, deve organizar-se a partir desses pressupostos norteadores, pois são as condições de produção que fulcram o que e como escrever naquele contexto significativo (COSTA-HUBES, 2012, p. 10).

Percebe-se, então que o domínio da escrita deve ser pautado no estudo e apropriação dos gêneros textuais e das práticas sociais, pois as propostas de produção em sala de aula devem levar em consideração as interações comunicativas a fim de que possam ser significativas para o aluno. Portanto, a produção textual não pode servir apenas para atribuição de notas pelo professor, mas sim para atribuir sentido aos objetivos reais de comunicação e interação.

Segundo Geraldi (2012, p. 65), a prática de produção textual, comumente adotada na escola, não passa de uma mera tarefa para o professor simplesmente corrigir e atribuir nota. Dessa forma, de acordo com Geraldi (2012), essa prática desconsidera o sentido do uso real da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Por isso, nossas propostas de produção devem ter objetivos reais de comunicação.

Além dessa problemática em relação ao uso real da língua, é importante frisarmos também que muitas vezes o objetivo central das aulas de Língua Portuguesa é o ensino da gramática normativa, pois, o ensino de gramática nas escolas acontece, em muitos dos casos, numa perspectiva pautada na resolução de exercícios contínuos e prescritivos, em estudos de

regras e resoluções de problemas. Com isso, tanto o professor quanto os alunos se angustiam em virtude das incongruências que a gramática apresenta. Dessa forma, é importante que o professor reveja sua didática e trabalhe com a gramática de forma contextualizada, valorizando também a língua falada pelo aluno e oferecendo condições dele adquirir competência para usá-la de acordo com a situação vivenciada.

#### **2.4 Os processos de retextualização e a visão dicotômica entre a linguagem oral e a linguagem escrita**

A prática da retextualização é muito comum em nosso cotidiano. Além de ser uma peça fundamental para manter a comunicação tanto na oralidade quanto na escrita, apesar de que na história da humanidade, a fala tenha precedido à escrita e seja mais constante nas relações socioculturais comunicativas dos usuários de uma língua e de haver também uma supremacia dos estudos da escrita em detrimento da oralidade. Isso se dá porque os autores que trabalham nessa perspectiva se centram no código linguístico, sem se preocupar com os usos reais da língua nas mais diversas práticas sociais levando em consideração os seus usuários e as situações de interação.

A retextualização é aqui concebida como um processo que envolve operações complexas, tanto no código como no sentido, e compreende a passagem de uma ordem textual adequada a uma situação interativa para outra (MARCUSCHI, 2010).

Em se tratando de ser uma atividade de transformação textual, porém muito longe de ser artificial, a retextualização é comumente praticada pelos usuários da língua, que reformulam seus textos, seja de forma oral ou escrita, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos, embora na maioria das vezes, não tenham noção da complexidade dessas ações linguísticas.

Dessa forma, adotamos, portanto, uma concepção de língua que não se desvincula das práticas sociais mediadas pela linguagem e que não se esgota em uma perspectiva dicotômica que oponha a fala à escrita. Para Marcuschi (2010), as duas modalidades da língua portuguesa, a oral e a escrita, são vistas como práticas sociais, já que o estudo das línguas se funda em usos. A proposta é a de que se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2010, p. 09).

Essa concepção dicotômica vem sido rebatida por alguns linguistas como Marcuschi (2010), Fávero (2005), Koch (2002). Para esses linguistas, a oralidade e a escrita se dão num *continuum* tipológico, ou seja, embora cada uma tenha suas especificidades, não existem

diferenças essenciais entre elas, nem, muito menos, grandes oposições. Para Marcuschi (2010), deve-se pensar que fala e escrita são duas modalidades que pertencem ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa. Com isso, se faz necessário considerar que existem entre elas diferenças estruturais as quais diferem no seu modo de aquisição, condições de produção, transmissão, recepção e uso e nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados.

Portanto, a visão equivocada de que a escrita é derivada e a fala é primária deve ser desmitificada, uma vez que para Marcuschi (2010, p.17), a fala tem um envolvimento situacional, em que se pode apontar, fazer um sinal, enquanto que na escrita isso não pode acontecer. Segundo Marcuschi, na fala, há um grande conjunto de elementos simbólicos que não podem passar para a escrita e esta, por sua vez,

[...]não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, sinais de pontuação e elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados (MARCUSCHI, 2010, p.17).

Para Marcuschi, a fala e a escrita têm muito mais semelhanças do que diferenças em termos de uso e em aspectos linguísticos. Devemos, portanto, evitar a dicotomia apresentada no Quadro 5 a seguir.

**Quadro 5:** Dicotomias estritas

<b>FALA</b>	<i>versus</i>	<b>ESCRITA</b>
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não Planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não Normatizada		Normatizada
Fragmentaria		Completa

**Fonte:** (MARCUSCHI, 2010, p. 27).

Por fim, como argumenta o autor, a perspectiva da dicotomia “tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada” (MARCUSCHI, 2010, p. 28).

Já para Fávero (2005), nas relações entre fala e escrita, é necessário que se levem em consideração as condições de produção para a efetivação de um evento comunicativo, que são

distintas em cada modalidade. Constata-se isso no Quadro 6 a seguir, de acordo com Fávero (et al, 2005, p. 74):

**Quadro 6:** Fala e Escrita.

<b>FALA</b>	<b>ESCRITA</b>
- Interação face a face	- Interação a distância (espaço-temporal)
- Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção.	- Planejamento anterior à produção
- Criação coletiva: administrada passo a passo	- Criação individual
- Impossibilidade de apagamento	- Possibilidade de revisão
- Sem condições de consulta a outros textos	- Livre consulta
- Reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	- A reformulação é promovida apenas pelo escritor
- Acesso imediato às reações do interlocutor	- Sem possibilidade de acesso imediato
- O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	- O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
- O texto mostra todo seu processo de criação.	- O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

**Fonte:** (FÁVERO, 2005, p. 74).

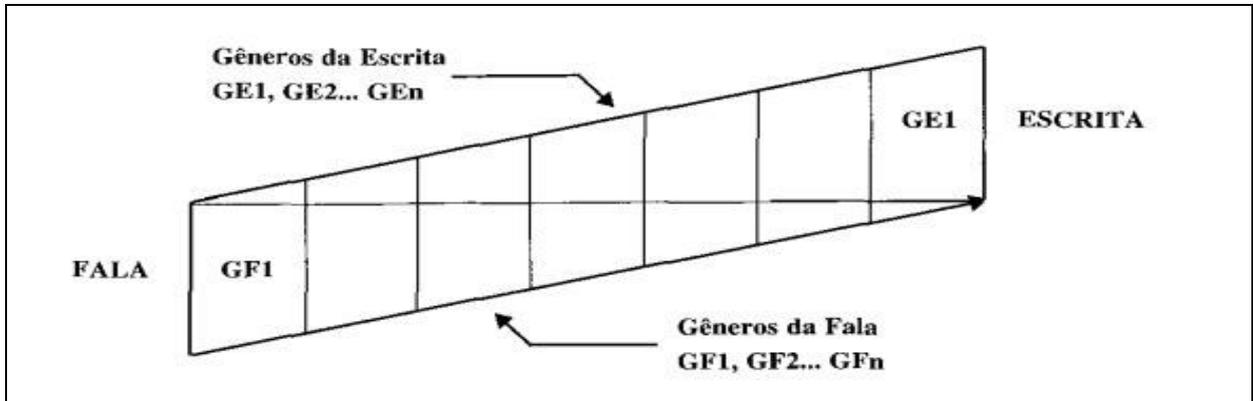
Para o estabelecimento das relações que diferem as duas modalidades da língua (falada e escrita), sem que haja distorção do que realmente ocorre, é necessário considerar as condições de produção. São essas condições que possibilitam a efetivação de um evento comunicativo e são distintas em cada modalidade. Essas condições de produção irão mediar formulações linguísticas que apresentam aspectos específicos, conforme o tipo de texto produzido (FÁVERO *et al.* 2005, p. 75).

Para Koch (2002, p.14), “Fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. Ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa”. Consoante a autora, há uma impossibilidade de haver uma separação entre fala e escrita, essas modalidades possuem características próprias e têm lugar no interior das práticas sociais. São entendidas por muitos como dois polos opostos, infelizmente, como era comum até há algum tempo e, por vezes, como acontece ainda hoje. Porém, isso não significa que devam ser vistas de forma dicotômica, opostas, estanques, mas sim, sobretudo como práticas sociais que possuem características próprias.

Com vistas a desfazer mitos e quebrar paradigmas entre a relação dicotômica oralidade x escrita, Marcuschi (2010, p.38) esboça uma noção esquemática em que propõe a noção de um *continuum* tipológico que apresenta muito mais semelhanças do que diferenças entre elas. O autor nos faz entender que não podemos fazer uma divisão clara entre oralidade e escrita, pois a língua, quando em uso, muitas vezes cruza essas duas modalidades. Por isso, o autor afirma

que a modalidade ocorre em um *continuum* sendo determinada pelos gêneros textuais. Conforme demonstra a figura a seguir:

**Figura 4:** Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



**Fonte:** (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Nessa Figura demonstram-se os dois domínios linguísticos (fala e escrita) que se dão em dois contínuos:

- ➔ Na linha dos gêneros textuais (GF1, GF2 ...GFn e GE1, GE2 ...GEN);
- ➔ Na linha das características específicas de cada modalidade.

O gênero fala (GF) representa uma conversa espontânea e o (GE) representa um gênero de escrita. Como os textos são produzidos em condições naturais e espontâneas, eles se entrecruzam sob muitos aspectos, constituindo-se em domínios mistos. Por exemplo, GF1 seria uma conversa espontânea, e GE1, uma conferência acadêmica num congresso.

Marcuschi (2010), tratando da oralidade e da escrita e de suas possíveis combinações, apresenta um Quadro indicando as quatro possibilidades de retextualização, embora ele tenha se debruçado somente sobre uma delas (“da fala para a escrita”, como se intitula o seu livro). Essas possibilidades são resumidas da seguinte forma:

**Quadro 7** - Possibilidades de retextualização

1. Fala	➔	Escrita	(entrevista oral	➔	Entrevista impressa)
2. Fala	➔	Fala	(conferência	➔	Tradução simultânea)
3. Escrita	➔	Fala	(texto escrito	➔	Exposição oral)
4. Escrita	➔	Escrita	(texto escrito	➔	Resumo escrito)

**Fonte:** (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

No Quadro supracitado Marcuschi demonstra como as atividades de retextualização podem ser realizadas, indicando as quatro possibilidades de retextualização. Para ele, não há um limite ideal para essa transposição depende do contexto, a intensão dos interactantes, das necessidades e da sociedade em que as atividades são realizadas.

Segundo o autor, há quatro possibilidades de transformação do texto nos processos de retextualização: do texto oral para o oral, do texto oral para o escrito, do texto escrito para o escrito e do texto escrito para o oral.

Como exemplo de processos de retextualização, elencamos as possíveis situações nas quais ocorrem essas transformações:

- a) processo da oralidade para escrita: quando escrevemos um recado que alguém nos pede para dizermos a outras pessoas;
- b) processo da oralidade para oralidade: quando reportamos o que passou em uma novela ou filme;
- c) processo da escrita para escrita: quando pedimos para os alunos fazerem um resumo do texto lido;
- d) processo da escrita para oralidade: quando pedimos para nossos alunos lerem suas produções de texto.

Nessa linha de raciocínio, Marcuschi ( 2010, p. 48). explica que:

As atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Nesse sentido, de acordo com o autor as atividades de retextualização se dão de forma espontânea, rotineira, automatizadas, não mecânicas, isso acontece nas várias práticas sociais, pois trata-se de uma atividade de transformação textual comumente praticada pelos usuários da língua, que reformulam seus textos, seja de forma oral ou escrita, numa misturada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos, embora na maioria das vezes, não tenham noção da complexidade dessas ações linguísticas.

Acreditamos que por meio da retextualização, se trabalhada de maneira adequada, seja possível inserir nossos alunos nas mais diversas práticas sociais de oralidade e escrita. Porém,

as práticas de leitura e produção textual, principalmente quando se trata da oralidade, ainda é muito escassa nas salas de aula. Acredita-se, portanto, que o domínio da escrita se dá a partir da produção de diferentes gêneros, resultante das diversas experiências sociais. As propostas de produção em sala de aula devem ser as mais significativas possíveis, dentro de contextos pautados em uma situação de comunicação e não apenas para o professor corrigir e atribuir uma nota.

O termo retextualização vem sendo estudado por vários pesquisadores. Muito se tem discutido acerca do tema, principalmente quando se trata da passagem de um gênero textual para outro. Nessa perspectiva, entendemos que o processo de retextualização favorece o aprendizado da produção escrita, uma vez que retextualizar é reescrever um texto em outro, observando-se a transformação de uma modalidade textual, oral ou escrita, em outra. (MARCUSCHI, 2010).

De acordo com Marcuschi (2010), esse processo de retextualização não significa, no entanto, a passagem da desordem para a ordem. Significa, antes de tudo, a passagem de uma ordem (fala) para outra ordem (escrita).

Já para Matencio (2002, p. 111) “[...] retextualizar é produzir um novo texto”, inclusive com o que a autora chama de “mudança de propósito”. Em outra ocasião, a autora explicita as relações entre textualizar e retextualizar:

[...] textualizar é agenciar recursos languageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (MATENCIO, 2003, p. 3-4).

Nesse sentido, percebe-se que a autora faz um contraste entre textualizar e retextualizar, o que implica que todo texto deve passar por processos de reescrita, revisão, refacção, retextualização, pois, para alcançar esse objetivo, considera-se necessário relacionar o estudo das atividades de textualização e retextualização à investigação do processo de atualização dos gêneros textuais como forma de aprimorar a qualidade da escrita dos alunos bem como do domínio e conhecimento dos gêneros textuais.

Dell’Isola (2007, p. 10), por sua vez, define a retextualização como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o

funcionamento social da linguagem”. Dessa forma, percebemos também que a autora salienta que retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero.

Em seu artigo, Silveira (2008) apresenta de modo sucinto o processo de retextualização, considerando alguns componentes importantes, tais como a modalidade (oralidade / escrita) e a noção de gênero textual. Para a autora:

Esse processo pode ser entendido, grosso modo, como as diversas formas de dizer e de comunicar que se transformam ao passarem de uma modalidade para outra, ou de um gênero textual para outro. Por exemplo: um repórter conversa com uma celebridade, faz-lhe algumas perguntas, grava tudo, depois reorganiza esse material e o publica em forma de uma entrevista escrita nas páginas de uma revista semanal como *Veja* ou *Isto É*. Obviamente, na passagem da modalidade falada (a conversa) para a escrita (a entrevista na revista), muitas operações ocorreram no texto (SILVEIRA, 2008, p. 02).

Assemelhando-se à visão de Marcuschi (2010), Silveira (2008, p. 173), em seu artigo, afirma que “a refacção ou reescrita assemelha-se mais a uma higienização do texto, incluindo reestruturação e revisão estilística e gramatical.”

Para Silveira, há de se concordar com Marcuschi, uma vez que o processo de retextualização acontece nas interações sociais e em outras práticas discursivas.

Como bem delimitou Cavalcanti, em sua tese de doutorado:

A Retextualização é, de fato, a passagem ou transformação de uma modalidade para outra modalidade ou para a mesma modalidade; ou ainda, de um gênero a outro. No entanto, esse processo não é mecânico, ou seja, essa passagem não se dá naturalmente no plano dos processos de Retextualização, visto que permeia critérios de *reestilização*. Há de se salientar o envolvimento de operações complexas, que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos na relação oralidade-escrita, já que o texto oral está em ordem na sua formulação e, no geral, não apresenta problemas para a compreensão, já que acontece em tempo síncrono e há um acordo cooperativo tácito à comunicação entre as partes envolvidas (CAVALCANTI, 2016, p. 41).

Nesse sentido, percebe-se que Cavalcanti (2016) conceitua retextualização “como a passagem ou transformação de uma modalidade para outra modalidade ou para a mesma modalidade”. Com isso, o autor denomina essa transposição também de *reestilização*, e que as práticas de retextualização se dão num continuum entre modalidades e entre gêneros, sendo peças fundamentais para que a comunicação perdure.

## 2.5 O gênero textual memória literária

No início do século XX, o sociólogo Maurice Halbwachs (2013) consagrou-se como um importante integrante da escola durkheimiana. Halbwachs é considerado um dos responsáveis pela inauguração do campo de estudos sobre a memória na área das ciências sociais, pois até então, as áreas que se ocupavam dos estudos da memória eram a Psicologia e a Filosofia. Ao criar a categoria de “memória coletiva,” o sociólogo quebra com o paradigma de que a memória era regida exclusivamente por leis biológicas e aponta evidências de que boa parte das lembranças que temos são compartilhadas em algum momento com outras pessoas, seja no ambiente familiar, no trabalho, na escola, ou, numa escala maior, em um bairro, cidade, ou até país. Halbwachs (2013, p. 47) trouxe ao estudo da memória, o fator social, mostrando a existência de uma relação íntima entre o individual e o coletivo. Com isso, é de se concordar com o autor quando afirma que:

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (...) Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum (HALBWACHS, 2013. p. 26-27)

Depreende-se, portanto, a impossibilidade de se pensar em uma memória exclusivamente ou estritamente individual, uma vez que as lembranças dos indivíduos são construídas a partir da relação com outros grupos. Com isso, a memória coletiva compõe um mosaico de lembranças compartilhadas. Desse modo, a constituição da memória de um indivíduo resulta da combinação das memórias dos diferentes grupos nos quais está inserido e consequentemente é influenciado por eles, como por exemplo, a família, a escola, igreja, grupo de amigos ou no ambiente de trabalho. Nesse caso, conforme Halbwachs, a memória dura enquanto dura o sujeito, se for coletiva, ela durará enquanto durar o grupo. Com isso, o indivíduo participa de dois tipos de memória, a individual e a coletiva (HALBWACHS, 2013, p. 31).

Podemos perceber que há muitos teóricos dedicados a tratar do tema memória. Anteriormente, vimos pontos de vista da Sociologia e vimos também que até então, as áreas que se ocupavam dos estudos da memória eram a Psicologia e a Filosofia. Vejamos como conceitua Bakhtin (2003), e como é concebido esse gênero na esfera literária. Assim, é

pertinente um estudo sobre a discursividade e materialidade desse gênero. Para compreendermos um pouco mais sobre as características do gênero memórias, é necessário também trazer as proposições apontadas por Bakhtin (2003), pois para o autor:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo de linguagem; ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos estes três elementos – o conteúdo temático, estilo e construção composicional- estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

De acordo com Bakhtin, considerando o gênero memórias, a análise dos gêneros discursivos dar-se-á a partir de seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo. Percebe-se, então, que esses elementos podem ser facilmente observados no gênero memórias literárias, dadas as características *relativamente estáveis* desse gênero e a esfera de circulação a qual pertence (social).

Assim, podemos defender que o gênero memórias literárias caracteriza-se como um texto pertencente à esfera literária, já que cumpre com alguns traços mais marcantes dos gêneros dessa esfera, a função estética e a subjetividade.

Dessa forma, Bakhtin (2004) concebe a linguagem como produto das interações humanas, enfatizando o papel do outro na constituição do sujeito, marcando que as interações dialógicas contribuem para a construção de diferentes sentidos, ou seja, o sujeito se constitui na linguagem e pela linguagem. Com isso, o sujeito é um ser dialógico e vai se constituindo na relação com as diferentes vozes sociais. Bakhtin (2011, p. 348) enuncia que “a vida é dialógica por natureza”. Segundo o autor:

A memória que tenho do outro e de sua vida difere, em sua essência, da contemplação e da lembrança da minha vida: essa memória vê a vida e seu conteúdo de uma forma diferente, e apenas ela é produtiva (a lembrança e a observação da minha própria vida podem fornecer-me os elementos de um conteúdo, mas não podem suscitar uma atividade geradora da forma e do acabamento). A memória de uma vida passada (a antecipação de seu fim não é excluída) possui a chave de ouro que assegura o acabamento estético do outro. A abordagem estética da pessoa antecipa-lhe, poderíamos dizer, a morte, predetermina-lhe o futuro e oculta o destino imanente a toda determinação interior (BAKHTIN 1997, p. 122).

Bakhtin parece pensar a memória como consciência, como uma memória institucional, oficial. Assim, o pensador russo distinguiu a memória em duas posições, uma de passado e outra de futuro. Assim sendo, a memória, na teoria dialógica bakhtiniana, é também carregada

de valor: ela é o que permite, ao sujeito único na existência, apreciar o todo estético em sua forma composicional acabada. Corroborando Bakhtin, Costa-Hubes e Gedoz (2010) enfatizam que:

Além da função estética, outras características que permitem incluir o gênero em questão na esfera literária são a plurissignificação e a subjetividade. Ao utilizar uma linguagem predominantemente conotativa, os textos dessa esfera possibilitam a criação de novos significados para as palavras. Também por estarem associados à expressão pessoal de sentimentos e emoções, tais gêneros adquirem um caráter subjetivo, uma vez que, as informações não são o foco da atenção, mas sim os sentimentos e impressões das personagens. Comparações e contrastes, utilizados com a intenção de dar graça e força expressiva aos textos, evidenciam a preocupação literária presente no gênero em estudo (COSTA-HUBES e GEDOZ, 2010, p.264).

Para as autoras, além da carga estética o texto literário contém algumas características que são relevantes para sua formação como a plurissignificação, a subjetividade, os aspectos subjetivos e seu aspecto conotativo. Portanto, esse gênero textual exerce uma linguagem ficcional, além de fazer referência à função poética da linguagem e apresentar-se como o instrumento artístico de análise de mundo e de compreensão do homem.

No Brasil, as pesquisas em relação ao gênero “memórias” se intensificaram após a defesa da tese *Memórias e sociedade: lembranças de velhos*, de autoria da Profa. Dra. Ecléa Bosi, em 1978. “Pesquisa em que a autora entrevista antigos moradores de São Paulo e, desses relatos, compõe a história de vida pessoal e da cidade, um retrato composto por linguagens, histórias, memória, recordação” (BOENO, 2013, p.23).

Dessa forma, discorrerei sobre alguns pontos de vista, principalmente na esfera literária. Para efetivação desse trabalho, foi necessário também usar como aparato teórico o Caderno do Professor *Se bem me lembro...: Orientação para produção de textos*. do Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), instituído como política pública no ano de 2008; o qual contém uma proposta didática referente ao gênero “memórias literárias” escolhido para trabalhar junto com os alunos, assim como também as oficinas por meio de diversos textos que trazem as especificidades inerentes ao gênero estudado (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2021, p.13).

Em relação ao gênero memórias literárias, gênero que pertence ao discurso literário, durante a passagem da entrevista para o gênero memórias, Boeno (2013) enfatiza que:

Cada palavra anotada estará prenhe de sentidos, da expressividade e tonalidade emocional do entrevistado e do entrevistador. E nesse contexto se entrecruzam os dois discursos: o discurso do aluno-autor e o do aluno-criador, que corresponde a “arquitetônica do autor”, o momento de exotopia interna que ocorre naquele que se é (adolescente) - naquele que escreve (criador), duas responsabilidades do ato, imbricadas, a responsabilidade moral-ética ou “sem álibi” na existência (a do

adolescente, como ser humano em sua completude) e a responsabilidade técnica ou especial (a do adolescente no papel social de aluno, com deveres de aluno). É essa simultânea participação de dois discursos que se efetivarão numa enunciação, concretizada num determinado gênero discursivo escolar (com as particularidades do estilo, da forma composicional e do conteúdo) (BOENO 2013, p. 219).

Boeno (2013) esclarece nessa citação que estão imbricadas nas relações interdiscursivas, tanto do entrevistador quanto do entrevistado, as relações concretas de enunciação. Dessa forma, o resultado da entrevista estará registrado tanto em papel, quanto na memória do aluno-autor, que terá o discurso do outro como texto, como matéria-prima para a elaboração do seu texto na forma de memórias literárias.

Em sua tese de doutorado, Boeno (2013, p.43) no capítulo *Memórias: o gênero Literário*, faz a seguinte apresentação:

O gênero memórias, como é conhecido na esfera literária, é uma narrativa ficcional escrita em primeira pessoa ou ainda em terceira pessoa, na qual o autor conta as lembranças de sua vida ou da vida de outra pessoa. É uma escritura que possibilita uma visão do passado. As reminiscências relatadas são baseadas em fatos reais com tons de ficção, pois toda Literatura é potencialmente autobiográfica criada a partir das experiências estéticas dos autores. O autor-criador pode ser heterodiegético, aquele que narra em terceira pessoa ou intradiegético do tipo autodiegético, aquele que narra a sua própria história; ou intradiegético do tipo homodiegético, aquele que narra a história de outra pessoa (BOENO, 2013, p. 43).

Percebe-se na citação de Boeno que uma das principais características do gênero memórias literárias é a escrita entrecortada pela ficção, fatos imaginados, reminiscências, a experiência como joia rara, ao escrever suas memórias, o autor se desdobra em narrador e personagem, num jogo literário muito sutil, narrando os fatos de uma época, olhando-a do ponto de vista de observador geral dos momentos que narra, mas também olhando para si mesmo como personagem que viveu os acontecimentos narrados, recriados pelas lembranças suas e dos outros.

Marcuschi (2005) aponta os gêneros textuais como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Para o autor, “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais” (MARCUSCHI, 2005, p.20).

Dessa forma, ao assumirmos uma concepção sócio discursiva de linguagem partimos do pressuposto que os gêneros discursivos/textuais são as diferentes formas de linguagem utilizadas socialmente, materializadas em textos que encontramos em nosso cotidiano, os quais apresentam características próprias de acordo com seu conteúdo temático, sua funcionalidade, seu estilo e sua composição.

Beth Marcuschi (2012) enfatiza que os vários gêneros textuais, em graus variados de abrangência, nos dão possibilidades de pensar em contextos sócio-históricos passados, sem necessariamente serem considerados literários, assim como textos literários que não se ocupam de questões relacionadas às lembranças das pessoas. Para a autora:

Apesar dessa constatação ser aparentemente simples e óbvia, não há consenso, nem entre os teóricos da literatura, os críticos literários, os aficionados pela literatura, e nem entre os usuários de modo geral, sobre quais fenômenos essencialmente determinam as fronteiras da literariedade de um texto (MARCUSCHI 2012, p.54-55).

Portanto, além da função estética, existem outras características como a plurissignificação e a subjetividade que podem aparecer no gênero em questão e que podem contribuir também para sua literariedade. Dessa forma, para explicar o conceito de literariedade, partimos do no início do século XX, momento em que os formalistas russos sistematizaram os conceitos sobre a literariedade. Bakhtin (2002) considerou importante o estabelecimento de métodos para a definição de uma estética, para o autor, que estava à frente do formalismo russo em suas teorias, a estética poderia ser aplicada ao estudo da literatura com ênfase não só nos estudos da forma, mas também na sua relação com fatores externos ao texto. Em suas palavras:

Realmente, o estético, de certo modo, encontra-se na própria obra de arte, o filósofo não o inventa, mas para compreender cientificamente a sua singularidade, a sua relação com o ético e o cognitivo, seu lugar no todo da cultura humana, e, enfim, os limites de sua aplicação, necessita-se da filosofia sistemática com os seus métodos. O conceito de estético não pode ser extraído da obra de arte pela via intuitiva ou empírica: ele será ingênuo, subjetivo e instável; para se definir de forma segura e precisa esse conceito, há necessidade de uma definição recíproca com os outros domínios, na unidade da cultura humana. (Bakhtin 2002, p. 16)

Bakhtin reverbera a ideia de que o conceito de estético não pode ser extraído da obra de arte pela via intuitiva ou empírica, mas baseado também em métodos que priorizem os aspectos importantes referentes à recepção da arte, entre os quais a percepção como forma de desautomatização da arte. A percepção era, tanto para Eikhembbaum quanto para Victor Chklovski, um procedimento que deveria ser desautomatizado pela arte; afinal, a percepção deveria se livrar do mero aspecto do reconhecimento e tornar-se visão (EIKHEMBAUM, 1970, p. 14-15; CHKLOVSKI, 1970, p. 44-45). Para esses formalistas, para que um texto tivesse literariedade, deveria lançar mão de uma série de procedimentos e funções para a composição de sua forma. Para Jonathan Culler(1999), a literatura é uma escrita imaginativa, uma linguagem na qual os diversos elementos e componentes do texto entram numa relação complexa: “Muitas vezes se diz que a ‘literariedade’ reside, sobretudo, na organização da

linguagem que torna a literatura distinguível da linguagem usada para outros fins” (Culler, 1999, p.35-36).

Culler (1999) abre o capítulo 2, “O que é Literatura e tem ela importância?” fazendo um convite para refletirmos sobre o conceito de literatura, para o autor, a literatura não parece ter muita importância para teoria literária, uma vez que a própria teoria já configura uma miscelânea de contribuições de outras áreas, como filosofia, linguística, história, psicanálise, etc. Parece-nos, contudo, que não há uma definição estabelecida acerca do conceito de literatura, pois o autor persiste constantemente em perguntar em seu texto “o que é literatura?” podemos dizer que é um enigma a ser decifrado visto que "(...) pede não uma definição, mas uma análise, até mesmo uma discussão sobre por que alguém poderia, afinal, se preocupar com a literatura"(Culler, 1999, p. 28). Além disso, Culler (1999) faz uma reflexão sobre as características distintivas do texto literário ao se diferenciar dos textos não literários:

“Mas "O que é literatura?" poderia também ser uma pergunta sobre as características distintivas das obras conhecidas como literatura: o que as distingue das obras não-literárias? O que diferencia a literatura de outras atividades ou passatempos humanos? Agora, as pessoas poderiam colocar essa questão porque estariam perguntando a si mesmas como decidir quais livros são literatura e quais não são, mas é mais provável que já tenham uma ideia do que conta como literatura e queiram saber outra coisa: há algum traço essencial, distintivo, que as obras literárias partilham?" (Culler, 1999, p. 28).

Desta forma, não há, portanto, como atribuir uma resposta universal, consensual, à indagação do que seja literatura, visto que certas características não são suficientes para distinguir o que é ou não literatura. Portanto, ao invés de estarmos dando respostas arbitrárias, já que o conceito de literatura é termo historicamente instável perpassado de geração para geração, é importante que saibamos de fato qual é a função que a literatura exerce em nossas vidas. Com isso, em vez de perguntar "o que é literatura?", precisamos perguntar "o que faz com que nós (ou alguma outra sociedade) tratemos algo como literatura?" (Culler, 1999, p. 29).

Por estarem associados à expressão pessoal de sentimentos e emoções, o gênero memória adquire um caráter subjetivo, sem levar em consideração as informações, mas sim os sentimentos e impressões das personagens. Refletir sobre a literariedade é manter diante de nós, como recursos de análise desses discursos, práticas de leitura trazidas à luz pela literatura: a

suspensão da exigência de inteligibilidade imediata, a reflexão sobre as implicações dos meios de expressão e a atenção em como o sentido se faz e o prazer se produz.

Desse modo é importante considerar que o narrador de um texto do gênero memória literária precisa reconhecer que as narrativas contadas têm como base as experiências vividas pelo autor no passado, mas narradas no presente. É preciso um jogo sutil de recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.)

Pautando-se na condição estabelecida pelo Portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa e na forma como é abordado o modo de pensar o estudo do gênero “memórias literárias” e suas características, traçamos um caminho metodologicamente calcado em uma revisão bibliográfica bastante específica, breve e objetiva que se encontra no Portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa intitulado “Escrevendo o Futuro”. O seu objetivo principal é mostrar as estratégias didáticas para os professores ensinarem aos seus alunos como produzirem os gêneros textuais que fazem parte da coleção dos cadernos das Olimpíadas.

Conforme se pode observar no Quadro 8, seguinte, vejamos o conceito de memórias no Portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa:

**Quadro 8:** Memórias Literárias

Memórias literárias são textos produzidos por escritores que dominam o ato de escrever como arte e revivem uma época por meio de suas lembranças pessoais. Esses escritores são, em geral, convidados por editoras para narrar suas memórias de um modo literário, isto é, buscando despertar emoções estéticas no leitor, procurando levá-lo a compartilhar suas lembranças de uma forma vívida. Para isso, os autores usam a língua com liberdade e beleza, preferindo o sentido figurativo das palavras, entre outras coisas. Nessa situação de produção, própria do gênero memórias literárias, temos alguns componentes fundamentais:

- Um escritor capaz de narrar suas memórias de um modo poético, literário;
- Um editor disposto a publicar essas memórias;
- Leitores que buscam um encontro emocionante com o passado narrado pelo autor, com uma determinada época, com os fatos marcantes que nela ocorreram e com o modo como esses fatos são interpretados artisticamente pelo escritor.

**Fonte:** CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro:** caderno do professor. São Paulo: Cenpec, 2021.

Percebemos que as autoras se posicionam numa perspectiva menos estruturalista e aproximam-se da perspectiva literária, pois não vê as memórias literárias apenas sobre o ponto de vista estrutural, mas sobretudo artístico, e que considera o leitor como parte desse texto. De acordo com Clara, Altenfelder e Almeida (2010, p. 56): “[...] em geral, o início de um livro, ou mesmo de um capítulo de memórias literárias, é dedicado a situar o leitor no tempo e, principalmente, no espaço em que se passam as lembranças do narrador”.

Altenfelder e Clara (2014, p.28) definem as memórias literárias enquanto, “textos produzidos por escritores que dominam o ato de escrever como arte e revivem uma época por

meio de suas lembranças pessoais”. Para isso, os autores usam a língua com liberdade e beleza, preferindo o sentido figurativo das palavras. Embora o sentido figurado seja apenas mais um dos “recursos” para se trabalhar ou filtrar um elemento de “literariedade” na produção das memórias literárias visto que existem outras categorias que são essenciais para o texto literário como a plurissignificação, a subjetividade, os aspectos subjetivos, a função estética e a referência à função poética da linguagem.

Percebe-se que as memórias literárias constituem um gênero textual que se vale de narrativas e lembranças pessoais através de uma linguagem literária, figurada, emotiva, uma vez que, as informações não são o foco da atenção, mas sim os sentimentos e impressões das personagens.

Conforme foi citado no meu relato de experiência do professor no concurso das Olimpíadas de Língua Portuguesa, um dos desafios para os alunos do sétimo ano foi também a *escritura* em primeira pessoa do singular, já que o objetivo das Olimpíadas é também transformar o foco narrativo das entrevistas feitas às pessoas mais antigas( terceira pessoa) em memórias literárias (primeira pessoa) fazendo uma passagem da terceira para primeira pessoa, pois as memórias não são propriamente do autor (aluno), mas de uma terceira pessoa, cuja perspectiva, todavia, precisa ser assumida pelo narrador/autor (aluno) em primeira pessoa.

Ao trazer para sala de aula o gênero memórias, percebi que alguns alunos, a princípio, receberam a proposta do projeto com certa indiferença. Para isso, se fez necessário falar um pouco sobre a importância do trabalho, sobre a importância da aprendizagem em relação aos aspectos leitura e produção textual, sobre a importância de resgatar nas entrevistas as memórias das pessoas mais antigas da comunidade, sobre as viagens que eles poderiam fazer e também sobre os prêmios que poderiam ganhar.

Além disso, foi importante também falar sobre as entrevistas que eles iriam fazer, conscientizá-los da importância de saírem da sala de aula e ultrapassarem os muros da escola com um sentimento de pertencimento e identidade com a comunidade local. Dessa forma, é de fundamental importância, principalmente por meio das entrevistas, criar laços e vínculos, uma vez que são os valores simbólicos que dão sentidos à existência das relações de convivências estabelecidas na comunidade, trazendo as pessoas da comunidade para também participarem de seu projeto de vida e de suas aspirações. De acordo com Flávio (2011),

[...] os elementos simbólicos não são apenas subsidiários de poderes voltados à dominação. Concomitantemente, capacitam os homens a cimentar relações de integração, cooperação, vínculos de solidariedade, sentimentos de pertencimento entre as pessoas e grupos, cujas sociabilidades engendram territorialidades que

impõem mudanças e novas formas-conteúdos às relações de poder que compõem a vida social (FLÁVIO, 2011, p. 33).

Com isso, falei para eles que suas entrevistas depois de gravadas seriam escritas e reescritas por eles mesmos, com o objetivo de ampliar sua competência comunicativa, seu repertório sociocultural e sua compreensão leitora; identificando em suas produções de memórias literárias, aspectos linguísticos, históricos, culturais e sociais. De acordo com Bosi (2003):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito (BOSI, 2003, p. 35).

Percebe-se na citação do livro “Memória e Sociedade, de Ecléa Bosi (2003, p.35), que escrever um texto no gênero narrativo de memórias é uma prática de construção e reconstrução dentro daquilo que se viveu enquanto sujeito individual ou de um coletivo.

Com o tema sugerido pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa “O lugar onde vivo” e analogamente à citação de Flávio (2011), é perceptível encontrarmos também nas entrevistas feitas pelos alunos em seus textos de memórias literárias a importância da territorialidade e o valor de pertencimento ao lugar, pois, para alguns, a comunidade representa parte de sua existência, tendo significado que vai muito além do lugar onde vivem.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, definimos os aspectos metodológicos deste trabalho que nortearam nossa pesquisa. Para tanto, dividimo-lo em cinco tópicos: a natureza da pesquisa, contexto da pesquisa, a escola rural, o povoado e os alunos, a descrição dos participantes e a caracterização do ambiente da pesquisa.

#### 3.1 A natureza da pesquisa

O presente trabalho se configura como uma pesquisa-ação participativa uma vez que houve a participação do autor e de outros atores na produção do conhecimento acerca do tema pesquisado. Sendo assim, configura-se como uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, uma vez que não será feita uma avaliação quantitativa, mas sim reflexiva sobre o processo de aprendizagem, durante todo o percurso investigativo desenvolvido. Para Thiollent (2011), no tratamento da abordagem voltada à metodologia da pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Nesse sentido, a pesquisa-ação é vista como um engajamento sócio-político em que há uma interação entre os autores e a comunidade pesquisada, o que faz com que o estudo seja municiado de informações e ferramentas para adotar ações pertinentes nas observações. Para alguns estudiosos, a aplicação da pesquisa-ação contribui para a melhoria de práticas concretas que são realizadas nos ambientes de trabalho assim como também nos ambientes de trabalho das pessoas que fazem parte dela.

Ainda segundo Thiollent (2011, p.18), a pesquisa-ação possibilita aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas vivenciados com maior eficiência, podendo vir a desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas por meio de uma ação transformadora.

Nesse sentido, a concepção de pesquisa-ação coaduna com o propósito que temos neste trabalho, visto que, na condição de pesquisador, pretendo colher registros para compor o *corpus* na elaboração da metodologia e procedimentos metodológicos, a fim de praticar uma mediação

consciente e tentar resolver a problemática desempenhando um papel ativo juntamente com os alunos na realidade dos fatos observados.

Esse trabalho caracteriza-se, também, como pesquisa-ação participativa de abordagem qualitativa com características etnográficas. Esse tipo de método costuma-se ser usado principalmente nas pesquisas da área das ciências sociais. Uma vez que compete ao pesquisador estabelecer uma relação estreita com os participantes, no lócus da investigação, sem que o investigador possa interferir nos costumes, hábitos e crenças dos sujeitos implicados, descaracterizando, assim, os princípios éticos regulamentares de todo e qualquer processo que envolva a investigação com seres humanos.

A pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural, por isso é também denominada pesquisa “naturalística” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Dessa forma, para que uma pesquisa seja reconhecida como do tipo etnográfico, é preciso atender aos requisitos da Etnografia que tem como princípio norteador os processos de observação e interpretação das ações humanas a partir dos pontos de vista das pessoas que praticam as ações. É com base nesses princípios que se configura a abordagem de pesquisa qualitativa. André conceitua essa abordagem como:

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, P.17)

Assim sendo, André (2012, p. 28-29) aponta que, para uma pesquisa ser caracterizada como etnográfica, é preciso ficar atento a alguns preceitos: 1) uso de técnicas tradicionais da Etnografia como observação participante, entrevistas e análise documental pelo pesquisador; 2) interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo o pesquisador o principal instrumento para coleta e análise de dados; 3) ênfase no processo, naquilo que está acontecendo e não no produto ou nos resultados finais; 4) preocupação com o significado; 5) trabalho de campo em contato direto e prolongado com o objeto de estudo; 6) descrição e indução, o pesquisador tem acesso a dados descritivos que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais; 7) busca formulações de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem.

A abordagem qualitativa do tipo etnográfica tem-se mostrado eficaz na coleta de dados de pesquisas escolares devido à interação constante entre pesquisador e o objeto pesquisado. Como nosso objeto é fruto do discurso subjetivo do sujeito participante, faz-se necessário o uso

de uma abordagem metodológica que permita a aproximação das pessoas em suas manifestações habituais, como acontece com o cotidiano escolar (ANDRÉ, 2008).

Outra característica importante dessa abordagem é o foco no processo e na evolução da pesquisa, não apenas em seu produto apresentado. Essa característica é importante pois, muitas vezes, em pesquisas escolares, os dados são coletados durante as atividades cotidianas dos alunos, a fim de não interferir em seus direitos quanto à quantidade de horas letivas.

A abordagem metodológica do trabalho envolve dois momentos de coleta de dados: o primeiro, a coleta das entrevistas gravadas em áudio (links constantes do ANEXO 3) em respostas a um questionário; e o segundo, a coleta dos textos reescritos (constantes do ANEXO 1) pelos estudantes a partir das entrevistas realizadas, para análise dos aspectos da narrativa de memória.

A atividade abordada nesse trabalho, feita com os alunos do sétimo ano de uma escola pública, trata-se da passagem da entrevista para a narrativa de memória local, pois as pessoas entrevistadas, depois de responderem a um questionário, em forma de oralidade, contaram suas memórias, as quais foram gravadas, ouvidas, transcritas e retextualizadas em forma de escrita.

Para início de conversa, foi importante explicar e explanar a importância que as Olimpíadas de Língua Portuguesa têm no Brasil e como poderia ajudá-los no processo de leitura e produção textual, sem contar com as premiações que são as viagens para outros estados e distribuição de medalhas.

A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção textual de professores(as) e estudantes, de caráter formativo, que foi criado em 2008 com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras. Realizada a cada dois anos, intercalando com um ano de atividades voltadas à formação, a Olimpíada é uma iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec, que integra as ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro. O concurso abrange cinco gêneros que variam conforme o ano ou série da turma: • Poema: 5º ano do Ensino Fundamental • Memórias literárias: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental • Crônica: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental • Documentário: 1ª e 2ª séries do Ensino Médio • Artigo de opinião: 3ª série do Ensino Médio.

Posteriormente, foi importante falar sobre a participação efetiva de todos. Mas, como fazer isso, como exigir a participação efetiva de todos, se as condições do cenário vivido não davam oportunidade para todos participarem? As aulas aconteceram de forma remota, isso quando conseguíamos a participação de alguns alunos pelo Google Meet; aos que enviávamos as atividades, dependíamos totalmente das ações de irem buscar na escola, visto que todos os

alunos eram menores de idade e dependiam, às vezes, de seus pais para pegarem as atividades impressas.

O momento pelo qual passávamos não contribuía para a realização de algumas oficinas e atividades que gostaríamos de fazer, mas tivemos que nos reinventar no cenário pandêmico e tentar ajustar as atividades à realidade dos alunos.

As aulas se deram de forma remota (imagens constantes do ANEXO 4), motivo esse para aumentar mais ainda as frustrações tanto dos alunos quanto dos professores. Não sabíamos se naquele momento nossas crianças estavam bem, como estavam seus familiares, que motivo teriam para continuar seus estudos de forma remota; distante de seus professores e colegas de classe. O momento pegou todos de surpresa, a evasão aumentou mais ainda e a segurança de ter uma merenda certa todos os dias, foi frustrante.

Conforme já prevíamos em razão do momento pelo qual estamos a passar, a adesão ao ensino remoto foi muito baixa, pois muitos alunos não tinham nenhum aparato tecnológico para acompanhar as aulas; e quando tinham era de maneira limitada, porque usavam os aparelhos telefônicos de seus pais, a internet do vizinho, ou muitas vezes o sinal da internet não funcionava bem. Sem contar com aqueles alunos que moravam muito mais distante do povoado e que não existia sinal algum para acompanhar as atividades. O meio mais eficaz era ir à escola e buscar as atividades impressas (chamadas trilhas) que os professores enviavam, mesmo assim, muitos não iam buscar dando a entender que haviam desistido da escola.

Como estávamos no ano da sétima edição do Programa das Olimpíadas de Língua Portuguesa, fiz uma junção dos trabalhos, uma vez que o propósito das Olimpíadas é também elaborar estratégias para o enfrentamento do fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil. Posto isso, segui algumas sequências didáticas do Caderno do Professor Se bem me lembro... do Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) e também levei à sala de aula textos de diversos autores que versavam sobre o gênero estudado.

Fiz a inscrição da turma na sétima edição da olimpíada e comecei a seguir as oficinas com o intuito de aprimorar também a minha prática docente, visto que um dos objetivos do Programa é também oportunizar a formação continuada de professores na perspectiva de gêneros; aprimorando o ensino de produção textual nas escolas públicas brasileiras em quatro gêneros: poemas, crônicas, memórias literárias e artigo de opinião.

Com isso, no primeiro momento, foi de fundamental importância apresentar aos alunos textos de memórias literárias a fim de que eles pudessem se envolver com as narrativas e fossem estimulados pela leitura do gênero; enfatizando o registro de sentimentos, sensações e outras características que são próprias do gênero estudado. Citaremos também as orientações que foram apresentadas no Caderno do Professor *Se bem me lembro...* do Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), instituído como política pública no ano de 2008; o qual contém uma proposta didática referente ao gênero escolhido para trabalhar junto com os alunos, “Memória literária” e as oficinas por meio de diversos textos que trazem as especificidades inerentes ao gênero estudado.

Podemos afirmar que a viabilidade e importância do material é crucial, pois tem como um dos objetivos promover a leitura do texto Literário em sala de aula e a criação de narrativas dos estudantes a partir das atividades pedagógicas. Com isso, torna-se importante, uma vez que as oficinas são realizadas de forma processual em um tempo estimado de mais ou menos um semestre, sem contar com o acesso às mais variadas obras de renomados autores<sup>5</sup> como Fernando Sabino, Manoel de Barros, Zélia Gattai, Joao Ubaldo Ribeiro, Drauzio Varela, Tatiana Belinky, Carolina Maria de Jesus, Marina Colasanti, entre outros. Outro fator positivo são as oficinas que direcionam o professor, por meio das sequências didáticas, e a organização do trabalho pedagógico, ainda que haja alguns elementos questionáveis no tocante a essa metodologia.

Acredito que o acesso a essas obras são de fundamental importância para que os alunos possam imergir nas atividades de leitura e produção de texto, principalmente do gênero memórias literárias, objeto de estudo desse trabalho, sem contar que o elemento literário assume grande importância nos gêneros propostos em geral.

Além disso, pudemos contar também com as ferramentas que são indissociáveis, complementares, como as entrevistas, gravações, imagens e os textos dos alunos, pois para que os estudantes se familiarizassem com o gênero “Memória literária” foi necessário que aprendessem a identificar as características e peculiaridades desse gênero textual.

Após a apresentação do livro do programa das Olimpíadas, que está disponível em PDF ou virtual<sup>6</sup>, começamos a ler a introdução do manual do professor que fala sobre o gênero memória, e de início tem como título “toda memória tem uma história”. Depois, lemos o texto disponível também no caderno do professor, onde existe uma coletânea de memórias literárias

---

<sup>5</sup> [https://escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_docente/memoria/no-tempo-e-no-espaco/](https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/memoria/no-tempo-e-no-espaco/)

<sup>6</sup> [https://escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_docente/memoria/inicio-de-conversa/](https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/memoria/inicio-de-conversa/)

e a primeira sugerida foi “Transplante de menina”, de Tatiana Belinky, depois de lermos e fazermos uma reflexão enviei uma atividade aos alunos que se encontra nos anexos. Tudo isso fazia parte da primeira oficina e de forma remota.

Na segunda oficina, foi necessário falarmos sobre fotografias e objetos antigos, mostrei a importância dos objetos antigos e de como poderíamos encontrá-los em nossas casas, nas casas de vizinhos ou de nossa família. Naquele momento, pedi que todos fizessem uma busca em suas casas ou de vizinhos para encontrar qualquer objeto antigo e falar um pouco sobre ele e da importância que esse objeto tem para o seu dono. Alguns tiraram a foto, outros filmaram ou mandaram os donos dos objetos falarem um pouco sobre a importância que aquele objeto representava para eles.

Concomitantemente às pesquisas, foi fundamental também, nas atividades sobre o gênero memórias literárias, falar um pouco sobre a Tipologia ou tipos textual-discursivos (narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo...). Domínio discursivo (jornalístico, religioso, literário...). Tipo de narrador (observador, personagem, onisciente, convergentes...). Tempo, espaço, marcadores temporais, espaciais, marcas linguísticas, dentre outros aspectos que pudessem ser mostrados no gênero estudado. Segue no Quadro o modelo da atividade solicitada sobre a busca de um objeto antigo para entender a importância das memórias e algumas fotos tiradas pelos alunos para fazer parte da atividade.

**Quadro 9:** Proposta de produção de um vídeo sobre objetos antigos.

<p><b>Trabalho individual (o gênero memórias)</b></p> <p><b>Uma lembrança de família</b></p> <p>Converse com seus pais, tios ou avós sobre objetos bem antigos que tenham em casa. Após a conversa, pegue o objeto escolhido, e fale sobre ele. Procure falar de forma carinhosa, em como esse objeto já foi e, está sendo importante para sua família.</p> <p>Você pode fazer um vídeo, usando o <u>Tik Tok</u>, Podcast, texto escrito ou outros aplicativos que você achar melhor. Não esqueça de, no início do vídeo ou outro aplicativo que for utilizar, de identificar a escola, o ano e turma, o aluno e o professor. O tempo do vídeo não deve ultrapassar um minuto e meio.</p> <p>Capriche na produção de seu trabalho!!!!!!</p> <p><b>Observação:</b> Caso você não saiba produzir vídeos, converse com seus colegas de sala, pesquise na Internet e abuse de sua criatividade. Bom dia!!!!!! Bons estudos!!!!!!</p> <p><b>Data da entrega:</b> Dia 07/06/2021.</p>
---

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

**Imagem 1:** Jarra ou pote de água resfriada



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

**Imagem 2:** Aluna entrevista moradora sobre o uso do pote



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

**Imagem 3:** Máquina de costura antiga pertencente a uma moradora do Povoado



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

**Imagem 4:** Candeeiro de uma residência



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

Um fator importante foi falar sobre Conotação e Denotação, pois os alunos precisavam diferenciar o que era real do que era figurado, apesar de que no momento das produções seus textos ainda traziam vestígios de uma linguagem denotativa, com pouquíssimas marcas de

figuras de linguagens. Não sei se o conceito de “Memória literária” ficou bem definido na cabeça deles, uma vez que minhas reflexões passadas foram baseadas nas leituras do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* do Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), sem levar em consideração outros conceitos de teorias literárias, filosóficas, históricas, psicológicas, arquitetônicas, composicionais e semióticas do texto.

Vale ressaltar que nossos estudos ficaram baseados nos textos da nossa literatura clássica e contemporânea, já que o gênero em foco se situa na esfera literária; assim como também baseados no conhecimento de mundo dos nossos alunos.

Após as atividades dos objetos antigos, alguns alunos enviaram suas atividades, outros não conseguiram, porém, dei continuidade aos trabalhos e partimos para um outro momento que foram as entrevistas com pessoas mais antigas do povoado Boca da Mata, com a finalidade de que essas pessoas pudessem falar um pouco sobre o lugar onde vivem e fazer uma comparação entre o passado e o presente. Enviei um texto mostrando a importância do gênero memórias literárias e elaborei três questões para que os alunos pudessem se guiar e fazer as entrevistas. Pedi também que eles gravassem, e se possível tirassem foto dos entrevistados, do lugar onde vivem, dentre outros fatores que ajudassem a rememorar a história do povoado.

Após as entrevistas é chegada a hora de transcrever os textos para a folha, parte crucial e difícil para eles, pois a presença do professor naquele momento fazia toda falta, pois, como poderiam escrever seus textos sem a ajuda do professor dando dicas e fazendo observações? Como poderiam transformar o foco narrativo das entrevistas feitas às pessoas mais antigas (terceira pessoa) em memórias literárias (primeira pessoa)? Como transformar toda aquela narrativa em memórias literárias? Como fazer para não deixar para trás toda a narrativa de um povo e suas histórias sem perder de vista uma só palavra? Como transformar o texto e lhe dá autoria e subjetividade? Como apropriar-se do gênero textual- memórias- nas modalidades escrita e oral? Como analisar os processos de retextualização - da fala para escrita- do gênero textual (memórias) produzidos pelos alunos?

Como já se esperava, poucos alunos fizeram as entrevistas e passaram-nas para o caderno, pois muitos falavam que não conseguiam fazer e outros afirmavam que tinham receio de fazer entrevistas com as pessoas e que seus pais não ajudavam na tarefa enviada pelo professor. Após a escrita dos textos foram feitas algumas observações, pois alguns alunos ainda não conseguiam escrever de modo que atendesse o gênero textual solicitado. Percebi que eles só transcreviam ainda com muitas faltas e inadequações, escreviam tal qual a entrevista sem adequar aos aspectos coesivos e literários, porém depois de três reescritas, eles amadureceram seus textos e progrediram em outros aspectos. Nesse momento, ainda estávamos com aulas

remotas e o dia de encaminhar o texto para a comissão municipal das Olimpíadas de Língua Portuguesa se aproximava.

Com isso, tive que ir até a cidade para agilizar algumas pendências do concurso e entregar um relatório com todas as etapas que aconteceram durante a produção dos textos até a escolha do texto final. Adiante, mostraremos os textos dos alunos e o relato de memórias do professor que por tanto insistir e acreditar foi escolhido na etapa municipal como o melhor relato de memórias literárias do município.

Pode-se dizer que foi fundamental conversar com os alunos sobre a importância de conhecerem as memórias do “lugar onde vivem” a partir das experiências e relatos das pessoas mais antigas da sua comunidade. Dessa forma, a fim de atender também o programa da sétima edição das Olimpíadas de Língua Portuguesa 2021. Com isso, foi produzido um relato de prática com todas as etapas das atividades feitas em sala de aula com os alunos, além de ser enviado o texto produzido e escolhido entre os demais para representar a escola na categoria do gênero memórias literárias.

No mês de setembro de 2021, voltamos com as aulas presencialmente, assim pude dar continuidade ao trabalho com o gênero Memória literária. Alguns alunos ainda não frequentavam as aulas, seja por medo da pandemia, seja por falta de motivação. Porém, comentamos sobre nossas atividades e revisei algumas atividades que alguns deles não pegaram na escola ou não tiveram acesso. Por motivos de termos poucos textos escritos, certo momento, foi importante que o professor também participasse das entrevistas com a comunidade, pois muitos deles achavam que com a presença do professor no povoado que eles moram, em especial no povoado Sucupira, talvez as pessoas “levassem a atividade a sério”. Assim o fiz, fui com eles ao Povoado Sucupira e visitei algumas casas e paisagens do lugar (imagens constantes do ANEXO 5). Confesso que me senti muito bem, alguns pais achavam estranho aquela visita e comentavam uns com os outros que talvez eu estivesse ali para me candidatar. O lugar tem vários elementos que suscitam uma memória literária e paisagens que se comparada as de antigamente há muito para contar. Tiramos várias fotos e visitamos lugares dos mais exóticos aos mais grotescos.

**Imagem 5:** Residências típicas do Povoado Boca da Mata, Atalaia-AL



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

**Imagem 6:** Fornos de barro para a produção de carvão



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

**Imagem 7:** A Escola Municipal Dr. Domingos Correia no Povoado Boca da Mata



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

**Imagem 8:** Colheita da planta para se fazer vassoura de mato



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

### 3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa, após aprovada sob o Parecer Consubstanciado CEP/Ufal nº 5.620.814, foi desenvolvida no espaço escolar de uma instituição municipal/rural do município de Atalaia/AL, durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas pelo professor-pesquisador para uma turma de alunos do 7º ano do ensino fundamental, horário matutino, entre os meses de agosto a outubro do ano de 2022.

Como instrumentos de coleta foram utilizados: questionários, planos de aula, diários, notas de campos, produções escritas durante a sequência didática <sup>7</sup>, filmagens e gravações.

Como é de natureza qualitativa, a pesquisa não objetiva padronizar fatos e nem tampouco reduzir a realidade observada a uma causa, assim como é feito em pesquisas de cunho positivista (MOITA LOPES, 1994). Ao contrário disso, pretende-se conhecer as histórias da oralidade, por meio das entrevistas feitas às pessoas mais antigas da comunidade do Povoado Boca da Mata, e transformar suas narrativas em memórias, enfatizando o registro de sentimentos, sensações e lembranças que ocorreram no passado. Pretendeu-se mostrar que no

---

<sup>7</sup> Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática refere-se a “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97).

lugar onde vivem existem histórias contadas pelas pessoas mais antigas do povoado, e que podem ser transformadas em Memória literária pela escrita, reescrita e retextualização, visando aprimorar a produção textual dos alunos.

Segundo André (1995), na pesquisa qualitativa, os problemas são estudados no contexto em que estão sendo investigados. Os dados são coletados a partir de diferentes fontes (descrições de pessoas, acontecimentos, documentos, fotos, filmagens, gravações, entre outros) e o pesquisador se interessa mais pelo processo em que os problemas são manifestados do que pelo produto, isto é, pelo resultado destes problemas. Além do mais, nos estudos qualitativos, a atenção do pesquisador está voltada para maneira como os participantes da pesquisa enxergam, posicionam-se e se sentem diante das situações investigadas.

### **3.3 A escola rural, o povoado e os alunos**

A escola é municipal de ensino fundamental, a única do povoado Boca da Mata – Atalaia/AL, situada às margens da rodovia 316, que dá acesso a este município. Nela, se concentra uma grande maioria de alunos filhos da classe trabalhadora. A maioria de seus professores mora em Maceió. É uma escola pequena com apenas 4(quatro) turmas do ensino fundamental II (um 6º, um 7º, um 8º e um 9º ano). Ela também atende aos alunos da educação infantil; do fundamental I (do primeiro ao quinto ano); aos alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos-EJAI (da primeira à sexta etapa) e ao Programa Mais Educação.

Antes de sua reforma em 2012, era apenas um grupo escolar, nome dado pelos moradores antigos do Povoado, uma vez que a escola funcionava em um prédio de uma casa comum, depois foi reconstruída nos padrões modernos com estrutura para atender aos alunos da educação infantil. A escola apesar de pequena tem 6 (seis) salas de aula, algumas com ar-condicionado e outras com ventiladores nas laterais das paredes, sendo disputados pelos alunos que querem ficar próximo a eles, porque o vento não alcança a todos. Em cada sala, tem um quadro branco, um suporte no teto para a projeção de *datashow*.

A escola possui uma biblioteca com poucos livros, mas suficientes para os que gostam de ler e fazer pesquisas. Possui também uma cozinha equipada com freezer, geladeira, fogão, etc. Possui um pátio grande, onde ficam as mesas para se fazer o lanche; os sanitários masculinos e femininos para os alunos; a sala dos professores tem uma mesa grande, um ventilador e uma estante; a secretaria com birôs, armários e uma máquina de xerox; na direção; uma despensa para guardar os materiais didáticos e outros; os banheiros para os professores

(masculino e feminino) e uma vasta área verde com gramas e até uma horta que serve para o cultivo de algumas verduras que são usadas na merenda.

No momento em que foi realizada a pesquisa, havia a construção de uma quadra de esportes, mas a obra foi embargada por estar próxima às margens da rodovia. Espera-se que com a construção da quadra o processo de ensino- aprendizagem melhore, visto que os alunos basicamente só têm aulas teóricas de Educação Física, fazendo com que ocasione o desinteresse pelas disciplinas, principalmente, por Educação Física. Na falta de professores, é notória a impaciência e indisciplina dos alunos, pois o espaço é pequeno e a dispersão pelos corredores acaba atrapalhando as aulas das outras turmas.

O povoado Boca da Mata é um povoado pequeno, mas está em crescimento, pois vem se estruturando a cada dia, por meio de novas moradias, novos comércios e novas infraestruturas como o calçamento em algumas ruas, posto de saúde, etc. Nele há uma escola municipal, três igrejas: uma católica e duas evangélicas, posto de gasolina com restaurante. Também, ele está dividido em duas comunidades a “Boca da Mata” que é a parte mais desenvolvida e a “Sucupira” que é menos favorecida por ser periférica. Com isso, há uma distinção entre os próprios moradores, a qual repercute no comportamento dos alunos na escola, visto que se insultam e destilam *bullying* uns aos outros. Neste povoado, Boca da Mata, ainda moram os descendentes dos primeiros habitantes destas terras, os quais têm maior relevância de *status* entre os moradores, principalmente na arquitetura das casas e na infraestrutura de seus arredores, pois um dos moradores, descendente, foi prefeito da cidade de Atalaia.

A comunidade local não ajuda tanto no processo de desenvolvimento dos mais diversos aspectos que constituem a educação escolar, pois a participação ativa dos pais na vida escolar dos seus filhos é quase nenhuma ou muito pouca, motivo esse para termos um alto índice de evasão. Não há tanta repetência porque o corpo docente da escola se reúne para sanarmos tais problemáticas. De fato, precisamos de uma efetiva participação da comunidade a fim de amenizar a maioria dos problemas existentes na escola, sendo uns dos principais dele a falta de motivação, evasão e indisciplina.

Em relação à quantidade de alunos em cada segmento escolar, constata-se que é um número pequeno em todas as turmas, somando uma média de 327 ao todo nos três turnos. Os alunos são todos moradores do povoado e, muitos deles estudam nesta escola desde pequenos. A cultura que os moradores têm em relação à educação não é das melhores, seus

comportamentos são passados de geração a geração e imprimem em seus conceitos dogmas de que basta apenas saber ler e escrever “O resto o destino toma de conta”.

Em relação aos meninos, eles costumam dizer que seus sonhos é viajar para arrumar um emprego fora do Estado, pois é costumaz acontecer isso na maioria esmagadora das famílias, uma vez que muitos viajam para outros estados brasileiros, passam um determinado tempo e voltam para sua cidade para mostrar que o pouco que conseguiram, já faz muito sentido em suas vidas. Às vezes, costumo falar sobre seus projetos de vida e muitos me respondem que basta apenas arrumar um emprego, principalmente de caminhoneiro, que é o sonho da maioria dos garotos.

Iniciei o ano letivo de 2021 (de forma remota devido à Pandemia do COVID 19) com uma turma de 7º ano do turno matutino com 22 alunos, sendo 10 meninas e 12 meninos, numa faixa etária mista, entre 13 e 15 anos. Em 2022 havia apenas 19 alunos, os demais desistiram e/ou foram transferidos. Infelizmente, passamos por muitas dificuldades, pois o momento da pandemia atrasou mais ainda o processo de ensino-aprendizagem e como esperado deixou marcas que só o tempo pode recuperar, pois o aprendizado da maioria dos alunos não condiz com a série em que se encontram, especificamente no processo de leitura e produção textual, motivo esse para nos preocuparmos mais ainda, principalmente com quatro deles que se encontram na fase pré-silábica e não conseguem nem, sequer, “tirar do quadro”.

### **3.4 Descrição dos participantes e caracterização do ambiente da pesquisa**

A presente pesquisa teve como sujeitos o professor-pesquisador e os 22 (vinte e dois) alunos de uma escola pública municipal de Atalaia-AL. O professor- pesquisador entra no processo porque, na pesquisa qualitativa etnográfica, quem faz a coleta e análise de dados interfere diretamente no resultado do processo e, portanto, precisa ser visto também como sujeito da pesquisa.

Os alunos selecionados são crianças de uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada na zona rural do município de Atalaia-AL. Além das orientações dadas em sala de aula, os alunos deveriam entrevistar as pessoas da comunidade a fim de transformar, por meio da retextualização, as histórias dessas pessoas em memórias literárias. Foram usadas as entrevistas abertas, semiestruturadas, acompanhadas de imagens e textos dos alunos para compor todo o *corpus* da pesquisa. A seguir, no quadro 10, temos o modelo de entrevista solicitado aos alunos:

**Quadro 10:** Modelo da Ficha para a entrevista

<b>MODELO: FICHA DE ENTREVISTA</b>	
<b>Aluno:</b>	_____
<b>Série:</b>	_____
<b>Data:</b>	_____
<b>Professor orientador:</b>	_____
<b>Entrevistador:</b>	_____
<b>Entrevistado:</b>	_____
<b>Local:</b>	_____
<b>Cidade:</b>	_____
<b>Estado:</b>	_____
<b>Data da entrevista:</b>	_____
<b>Dados do entrevistado:</b>	
<b>Nome completo:</b>	_____
<b>Idade:</b>	_____
<b>Data de nascimento:</b>	_____
<b>Sexo:</b>	<input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
<b>Local de nascimento:</b>	_____
<b>Estado de origem:</b>	_____
<b>Tema da entrevista:</b>	<b>O Lugar onde vivo</b>
<b>Objetivo:</b>	<b>resgatar a história de vida do entrevistado, para a partir de então, produzir um texto do gênero memórias literárias.</b>

**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador

**Quadro 11:** Orientações para a realização da entrevista

<b>Olimpíada de Língua Portuguesa: Texto de apoio para realizar uma entrevista ENTREVISTAS</b>	
<p>Conforme as informações apresentadas no Caderno "Se bem me lembro...", produzido pela Olimpíada, o texto de memórias literárias nasce de uma entrevista, ou seja, nossos alunos são orientados a buscar uma pessoa idosa do bairro, da escola ou mesmo de outros cantos da cidade que possa reviver, pelo relato oral, lembranças relativas às histórias pessoais e do lugar onde vive. Geralmente, as perguntas envolvem possibilidades de retratar o ontem e o hoje, como um passeio pelo tempo, de modo que o entrevistado possa reviver paisagens, cenários, acontecimentos, sensações e emoções vividas em sua trajetória e que resgatem também a história do lugar, dando um colorido singular ao local ou locais onde tudo ocorreu.</p>	
<p><b>O aluno autor de memórias literárias</b></p>	
<p>Narrar memórias é uma habilidade que se aprende. Depois de recolher memórias das pessoas mais velhas da comunidade, os alunos podem reconstruir/recriar essas memórias, sem precisar fazer uma transcrição exata da realidade, pois o ato de narrar é sempre uma criação. Quando se narra um acontecimento de forma literária, o imaginário do narrador atua sobre as memórias recolhidas transformando-as. Ao transformá-las procurando dar-lhes uma "vida" da qual o leitor possa compartilhar, o narrador destaca alguns aspectos mais envolventes e suprime outros.</p>	
<p>Caros alunos, gostaria que vocês fizessem uma entrevista com alguém que mora no seu povoado, ou seja, no lugar onde vocês vivem. Essa entrevista trata-se de uma atividade relacionada à sétima edição das Olimpíadas de Língua portuguesa, assim como também faz parte de uma pesquisa para dissertação de mestrado do professor Jackson que leciona a disciplina de Língua Portuguesa na escola DOUTOR DOMINGOS CORREIA, localizada no povoado Boca da Mata no município de Atalaia/AL. A nossa pesquisa consiste em fazer entrevistas sobre as memórias das pessoas mais antigas da comunidade do povoado, a partir de gravações da fala dessas pessoas que posteriormente serão passadas para a escrita.</p>	
<p><b>PERGUNTAS:</b></p>	
<p>1- Como era viver na cidade antigamente? O que mudou? Do que mais sente falta em relação à forma antiga de vida na cidade?</p>	

**Fonte:** Caderno do Professor/OLP – Memória Literária.

## 4 DA ENTREVISTA PARA A NARRATIVA DE MEMÓRIA LOCAL: ANÁLISE DOS TEXTOS

Nesta seção, apresentaremos uma das partes que julgamos bastante relevante à análise do nosso *corpus* de investigação, que são as operações feitas pelos alunos em seus textos por meio de processos de retextualização realizados quando passada do texto oral (a coleta das entrevistas gravadas em áudio) para o texto escrito (produções escritas).

Por meio do processo de retextualização das produções textuais finais dos alunos, tomamos como base o fluxo dos processos de retextualização e o diagrama de modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito proposto por Marcuschi (2010). Nesses processos, podem acontecer algumas mudanças e/ou acréscimos, principalmente na transcrição da fala à escrita. É imprescindível também se atentar para que o aluno perceba e reflita que a fala e a escrita são duas modalidades necessárias e complementares dentro de uma língua.

Dessa forma, seja oral ou escrita, as semelhanças e distinções surgirão uma vez que a retextualização é complexa e envolve operações de natureza linguístico-textual-discursiva e de natureza cognitiva, ainda que seja muito difícil se fazer uma distinção clara entre estas operações, “pois é pouco provável que se consiga realizar uma sem a outra” (MARCUSCHI, 2010, p. 71).

### 4.1 Modelo das operações de retextualização da fala para escrita

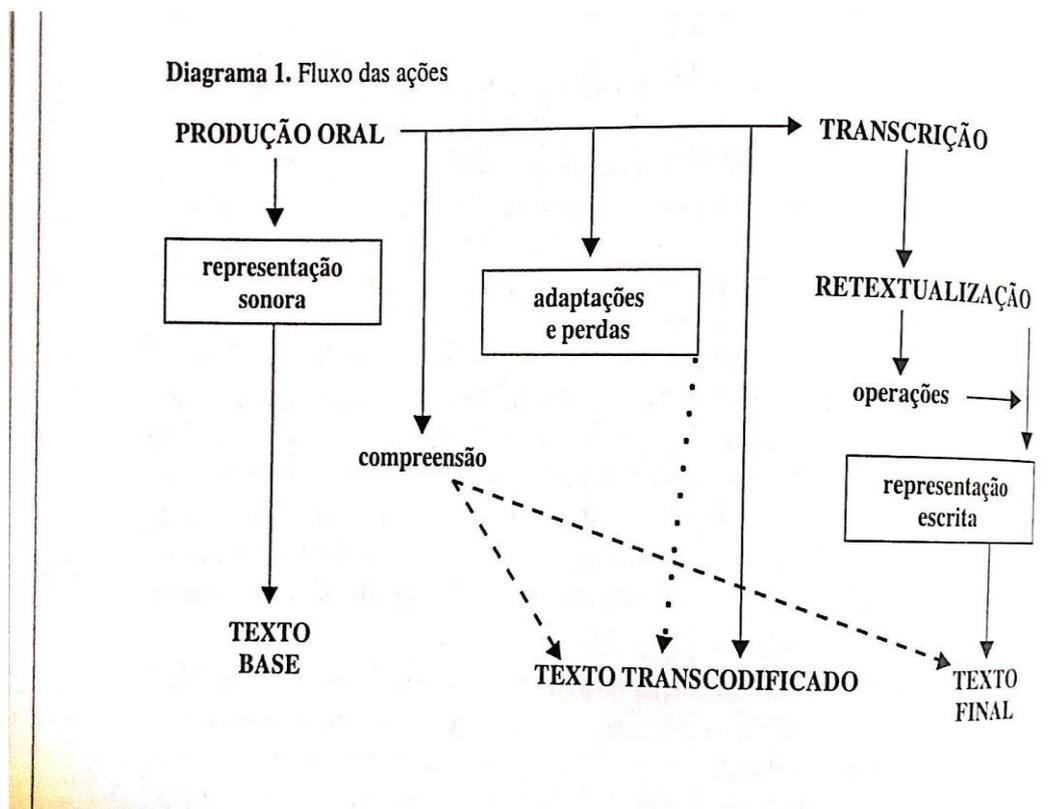
No modelo de fluxo dos processos de Retextualização, segundo Marcuschi (2010), coloca em evidência as ações que vão da produção oral original texto base até a produção escrita texto final. Porém, no processo de transcrição (texto transcodificado), o autor enfatiza que deve ser evitado alguns aspectos como pontuação, as inserções e qualquer tipo de eliminação ou idealização, pois a transcrição deve ser fiel a fim de não interferir no processo de retextualização durante a produção. Diante dessa perspectiva, é de se corroborar ~~em~~ o autor quando se posiciona que:

Assumimos aqui que essa transcrição deve ser fiel e não pode interferir na produção (evitam-se a pontuação, as inserções e qualquer tipo de eliminação ou idealização até onde isso for possível), devendo trazer indicações específicas da situacionalidade e da qualidade da produção (por exemplo, indicações como sorrisos, movimento do corpo, etc.). Não há dúvida que neste primeiro passo se dá uma série de mudanças que implicam adaptações que levam a perdas. Mas qualquer mudança explícita já dá início

ao processo de retextualização como por exemplo, a inserção da pontuação. (MARCUSCHI, 2010, p. 73).

Nesse aspecto, Marcuschi assume que no processo de transcrição, tomando como base o texto oral, deve-se ter todo cuidado para que não haja interferências como inserção, eliminação ou idealização, uma vez que isso pode mudar a configuração do texto final. Tal procedimento pode ser interpretado a partir dos modelos de fluxo dos processos de retextualização que estão expostos a seguir nas figuras 4 e 5.

**Figura 4:** Fluxo das ações, segundo Marcuschi.

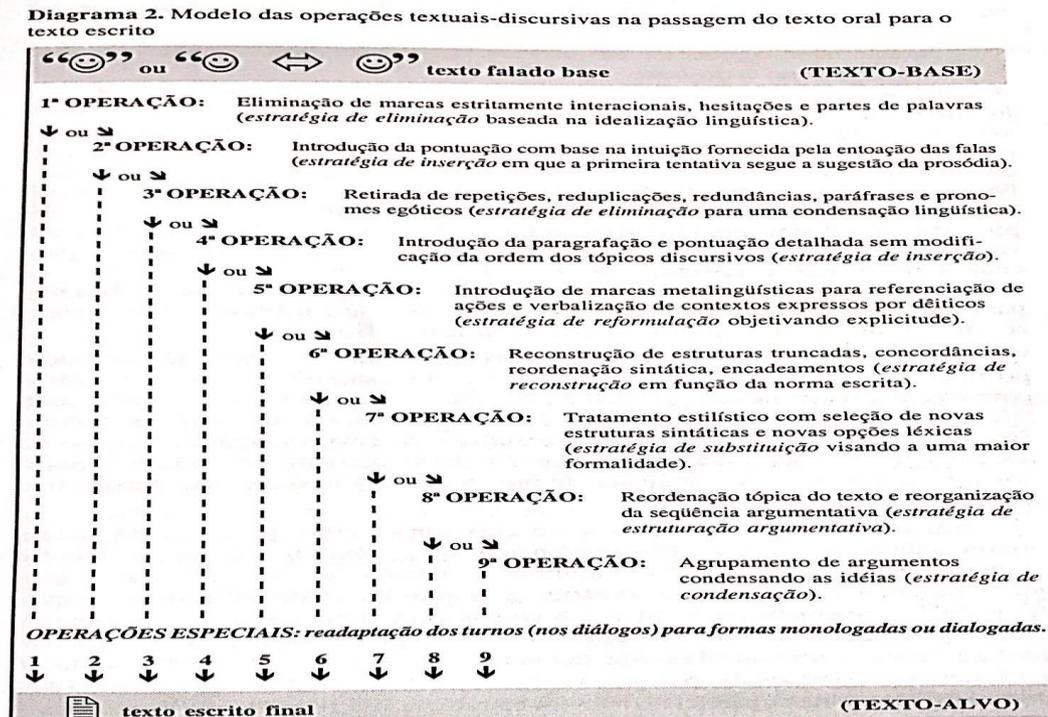


Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 72

A Figura 4 mostra o fluxo das ações que vai da produção oral original texto base até a produção escrita texto final. Marcuschi (2010) enfatiza também que se restringiu à gravação em áudio e que não considerou a gravação de falas em vídeo, uma vez que complicaria o modelo naquele momento. O autor também explicita a importância da passagem do texto pela transcrição (texto transcodificado), enfatizando que as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido.

Quanto à Figura 5, a seguir, o autor esclarece a sistematização das operações textuais-discursivas do processo.

**Figura 5:** Modelo das operações textuais-discursivas.



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A seqüência inicial na parte superior do modelo {“☺” ou “☺ ↔ ☺”} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* {“☺”} ou então de um texto falado *dialogado* {“☺ ↔ ☺”} que serve de *texto-base* para a retextualização.
- O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o *texto-alvo* do processo de retextualização.

Marcuschi (2010) propõe um modelo em dois grandes conjuntos que agrupam nove operações que contemplam apenas os aspectos textuais-discursivos envolvidos nas atividades de *idealização A* (1ª a 4ª operações) (eliminação, completude e regularização) e *reformulação B* (5ª a 9ª operações) (acréscimo, substituição e reordenação) do texto escrito a partir do texto oral.

Esse diagrama contempla nove operações de retextualização, porém o autor alerta para o fato de que não se trata de uma fórmula mágica, visto que representa apenas um método de descoberta relativamente intuitivo, além de esclarecer que o “modelo” merece vários reparos do ponto de vista de sua operacionalidade.

A respeito do Modelo das nove operações textuais discursivas utilizadas por Marcuschi (2010) utilizamos apenas sete, aquelas que foram mais recorrentes no texto e cuja análise foi pertinente ao gênero memória. Sendo elas:

a) 1ª operação: Eliminação das marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística). Nessa estratégia, devemos retirar do texto transcrito as hesitações, os pedaços de palavras que não foram concluídas, as marcas interacionais próprias da fala como: né? Tá entendendo? Compreende? Etc.

b) 2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das palavras (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia). Nessa operação, há a presença da introdução da pontuação provisória com base na intuição fornecida pela entoação da fala.

c) 3ª operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística). Nessa operação, é preciso retirarmos as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases. Uma vez que, durante a fala, a fim de conservarmos o tema, o tópico discursivo da conversa; é preciso fazermos as repetições, paráfrases, reduplicações e redundâncias daquilo que estamos falando. Para Marcuschi (2010, p.79) esse procedimento não se trata de condensação informacional, mas simplesmente de uma retirada de elementos desnecessariamente reduplicados, para produção escrita.

d) 4ª operação: Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção). Nessa estratégia, é preciso organizar o texto por meio dos parágrafos e pontuação sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, ou seja, essa organização deve acontecer a partir daquilo que o meu informante está dizendo. Nas palavras de Marcuschi (2010, p. 80), essa operação está mais ligada a uma inserção de idealização linguística.

e) 5ª operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude). Nessa operação, são usadas as estratégias de reformulação, transformação das características mais próximas do texto escrito. Serão introduzidas marcas metalinguísticas utilizando-se sistematicamente do contexto físico objetivando uma maior explicitude.

f) 6ª operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita). Nessa operação,

observam-se as estratégias de reconstrução a partir da normatização da língua na transposição do oral ao escrito.

g) 7ª operação: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade explicitude). Nessa operação, a ideia é fazer trocas lexicais e um tratamento estilístico pensando em garantir uma maior formalidade ao texto. Dessa forma, essa operação é mais delicada uma vez que para que haja transformação é necessário compreender o texto, pois ao se estabelecer quaisquer operações no plano sintático, conseqüentemente acarretará uma mudança no campo semântico.

h) 8ª operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).

i) 9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

As duas últimas operações serão dispensadas das análises, visto que se trata de operadores adequados para sequências textuais argumentativas. As operações especiais conceituadas por Marcuschi (2010, p.88) também foram dispensadas das análises, uma vez que “dizem respeito ao tratamento dos turnos para o caso da retextualização de conversações” e não fazem parte do nosso interesse investigativo; apesar de constarem no modelo das operações textuais-discursivas.

#### **4.2 As entrevistas: da escuta para a escrita - Procedimentos de Análise**

Neste estudo, por meio de uma mediação pedagógica, detemo-nos na retextualização da fala para escrita a partir dos relatos orais das pessoas mais antigas da comunidade do Povoado Boca da Mata em Atalaia/AL. Após os textos serem gravados, transcritos e retextualizados para uma produção textual escrita no gênero textual memórias literárias, fizemos uma análise a partir do Modelo das sete operações textuais discursivas utilizadas por Marcuschi (2010) no livro “Da fala para escrita: atividades de retextualização”.

Portanto, neste último tópico, com base nas pesquisas e análises dos dados, pretendemos responder aos procedimentos que se deram a partir destes questionamentos: Quais recursos linguísticos e discursivos relacionados à estrutura dos gêneros textuais são mobilizados pelos estudantes ao transformarem textos orais em textos escritos e reescreverem esses textos? Como eles apreendem a mediação do professor nesse processo de transformação? Quais aspectos revelam a autonomia do estudante quando retextualizam?

Nesta mediação pedagógica, usamos para coleta das análises dos dados as primeiras e as últimas versões das produções textuais dos alunos, pois as pessoas entrevistadas, depois de

responderem oralmente a um questionário, contaram suas memórias, as quais foram gravadas, ouvidas, transcritas e retextualizadas em formato escrito. Os textos serão comentados e analisados conforme as sete operações dos processos de retextualização propostas por Marcuschi (2010).

O presente trabalho se valeu das oficinas das Olimpíadas e seguiu a sequência didática disponibilizada no caderno, especificamente com o gênero memórias literárias, tomando como base teórica os estudos dos autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), os quais levam em consideração a importância da sequência didática como aparato metodológico para o aprendizado dos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Este trabalho também versa sobre uma concepção sociointeracionista da linguagem, Marcuschi (2010), ou seja, uma visão de língua que não se desvincula das práticas sociais mediadas pela linguagem, levando em consideração os seus usuários e as situações interativas que motivam o uso da língua, seja oral, seja escrita.

As produções textuais dos alunos foram obtidas para esta pesquisa a partir das seguintes tarefas propostas: “Caros alunos, gostaria que vocês fizessem uma entrevista com alguém que mora no seu povoado, ou seja, no lugar onde vocês vivem. Essa entrevista trata-se de uma atividade relacionada à sétima edição das Olimpíadas de Língua portuguesa, assim como também faz parte de uma pesquisa para dissertação de mestrado do professor Jackson, que leciona o componente curricular Língua Portuguesa na escola DOUTOR DOMINGOS CORREIA, localizada no povoado Boca da Mata no município de Atalaia/AL. A nossa pesquisa consiste em fazer entrevistas sobre as memórias das pessoas mais antigas da comunidade do povoado, a partir de gravações da fala dessas pessoas que posteriormente serão passadas para a escrita. **PERGUNTAS:** 1- Como era viver na cidade antigamente? O que mudou? Do que mais sente falta em relação à forma antiga de vida na cidade?”

Para análise do *corpus* coletado usaremos apenas 2(duas) produções da coleta do nosso trabalho, visto que, como já se esperava, apenas 5(cinco) alunos fizeram as entrevistas e passaram-nas para o caderno, pois muitos alegavam que não conseguiam fazer, e outros afirmavam que tinham receio de fazer entrevistas com as pessoas e que seus pais não ajudavam na tarefa enviada pelo professor. Das 5(cinco) produções dos alunos que conseguiram fazer todas as etapas, percebemos que, em geral, os textos apresentam os mesmos processos de retextualização da fala para escrita, principalmente no tocante aos sete operadores discursivos elencados por Marcuschi (2010). Motivo esse, para selecionarmos apenas 2(duas) produções. Quanto às gravações (links constantes do ANEXO 3), todas não ultrapassaram 150 segundos, sendo possível, segundo os alunos, escutar e transcrever sem nenhuma dificuldade.

Com a finalidade de evitar qualquer constrangimento ou provocar desconforto nos entrevistadores será mantida em sigilo a identidade dos participantes. Para isso, cada texto será identificado com a letra A (para aluno) e um número de (1-5) para identificar o número do texto do aluno. Dessa forma, cada texto será identificado da seguinte forma: A1, A2, A3, A4 e A5. Nos textos que dizem respeito aos processos de retextualização, seus textos serão identificados por T-A1(transcrição do aluno 1), T-A2(transcrição do aluno 2), T-A3(transcrição do aluno 3), T-A4(transcrição do aluno 4 ) e T-A5(transcrição do aluno 5). Em relação à Retextualização Final, temos a identificação , RF-A1(retextualização final do aluno 1), RF-A2(retextualização final do aluno 2), RF-A3(retextualização final do aluno 3), RF-A4(retextualização final do aluno 4) e RF-A5(retextualização final do aluno 5). Após essa discussão, os itens a seguir trazem a análise do *corpus* coletado.

### **4.3 As memórias - escrita e reescrita**

A escrita é um processo que envolve diferentes etapas, pois para que o texto se torne completo é preciso começarmos do planejamento das ideias até chegarmos aos processos da escrita e reescrita. Segundo Antunes (2003, p.54), “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.” Dessa forma, durante as produções textuais do gênero memórias dos alunos, os procedimentos de produção, reescrita e revisão de textos foram acontecendo aos poucos, embora 14(quatorze)deles não tivessem conseguido acompanhar todas as etapas.

Nossa sala é composta por 19 alunos, infelizmente só 5(cinco) deles fizeram todas as etapas solicitadas pelo professor; do questionário para entrevistas gravadas até a reescrita do texto base, os demais foram fazendo, mas, em algum momento, paravam por não conseguir ou porque não se sentiram motivados. Alguns deles, conforme havia mencionado no decorrer deste trabalho, não sabiam ler nem produzir textos de alguns gêneros textuais. Outros, afirmavam que tinham receio de fazer as entrevistas com as pessoas e que seus pais não ajudavam na tarefa enviada pelo professor. Mesmo assim, sempre tentei incentivá-los no processo da leitura, trazendo para sala, além do gênero memórias literárias, muitas fábulas dentre outros gêneros da esfera narrativa.

Atualmente, a partir das atividades trabalhadas em sala de aula, como atividades das oficinas das Olimpíadas de Língua Portuguesa, Sequências Didáticas referentes ao gênero memórias, entre outras atividades percebo que o trabalho com a leitura, interpretação e

produção do gênero memórias tem tido efeito, pois aqueles alunos que não sabiam ler, hoje já leem, ainda que de forma decodificada e silabada.

Tal constatação se deu a partir das memórias literárias produzidas pelos alunos assim como também das observações de práticas de nossos alunos em sala de aula nos processos de leitura e produção textual. Com isso, percebi também que alguns alunos conseguiram registrar em seus textos o posicionamento como autor-criador de textos narrativos, desenvolvendo uma escritura em primeira pessoa e imprimindo sua assinatura sobre o que escutou e conseguiu registrar. Dessa forma, o processo de leitura e produção de texto sendo trabalhado constantemente em sala de aula norteiam a escrita e colaboram para a construção de sentidos e de criatividade. Afinal, diante de tantas adversidades, o mais produtivo foi ver que as habilidades foram surgindo conforme o trabalho com o gênero textual em sala de aula coadunando com a linguagem oral e escrita.

No decorrer de todas as atividades, em nenhum momento deixei de dar atenção a todos, pois, quando lia em voz alta as memórias trazidas para sala de aula, eles prestavam atenção e até comentavam. As memórias foram trazidas tanto do Caderno "Se bem me lembro...", produzido pela Olimpíada, quanto de alguns autores da literatura brasileira e estrangeira, a exemplos de Manoel de Barros, e Gabriel García Márquez, respectivamente. Sem contar com o acesso às mais variadas obras de renomados autores como Fernando Sabino, Zélia Gattai, Joao Ubaldo Ribeiro, Drauzio Varela, Tatiana Belinky, Carolina Maria de Jesus, Marina Colasanti, entre outros, assim como também os textos produzidos pelos alunos das etapas anteriores das Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa.

Após muitas leituras e interpretação das memórias, enfatizando os aspectos discursivos e linguísticos, se fez necessário que os alunos fizessem as entrevistas às pessoas da comunidade a partir de um pequeno questionário entregue a eles que se encontra no início deste capítulo e nos anexos. Posteriormente, fizeram a transcrição das entrevistas gravadas, ou seja, do sonoro para o gráfico. Pois, em se tratando da escuta para escrita, para Marcuschi (2010) "Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados" (MARCUSCHI, 2010, p. 49), possibilitando assim, a criação de um objeto de estudo.

#### **4.4 O aprimoramento dos textos finais pela retextualização**

As entrevistas foram transcritas conforme a compreensão dos alunos, os textos foram retextualizados a partir das correções e devolutivas do professor até chegar no texto final (texto

base). Como o objetivo do nosso trabalho é a retextualização, da fala para escrita, transcrevemos duas versões para serem analisadas, a primeira a transcrição e a segunda a retextualização final.

Ao analisar as gravações, percebi que os textos apresentavam muitas inadequações em relação ao texto original (falado), pois, algumas informações foram omitidas, as quais tiraram um pouco a essência do texto. Nessa linha de raciocínio, Marcuschi explica que:

As mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem (MARCUSCHI, 2010, p. 49).

Destarte, é importante sabermos a diferença que existem entre a transcrição e retextualização, aquela, é uma cópia fiel da fala, que transcrevemos para a escrita, enquanto esta requer interferências do leitor, ou seja, na retextualização, os textos falados ou escritos são corrigidos e modificados para melhor adequar-se ao contexto de uso, uma vez que envolve fatores extralinguísticos, cognitivos e intersubjetivos.

Para melhoria dos textos se fez necessário pedir para que os alunos fizessem a reescrita, pois nesta etapa foi necessário e de fundamental importância a mediação do professor, uma vez que ele é um agente de suma importância nesse processo. Para Antunes (2003), o ensino da escrita se desenvolve num processo contínuo de aprendizagem e se caracteriza como um trabalho, porque se desenvolve em etapas específicas, fundamentais para a organização do trabalho metodológico do professor, como mediador do processo de ensinar a escrever.

Nos quadros que dizem respeito aos processos de retextualização, os textos serão identificados por RI-A1(**retextualização inicial** do aluno 1) RI-A2(**retextualização final** do aluno 2). Em relação à Retextualização Final temos a identificação, RF-A1(**retextualização final** do aluno 1) a RF-A2(**retextualização final** do aluno 2).

Nessa mediação pedagógica usamos para coleta das análises dos dados as entrevistas transcritas em formato oral, seguindo-se desses textos em duas versões: sua versão inicial e sua versão final retextualizadas na modalidade escrita, pois as pessoas entrevistadas, depois de responderem oralmente a um questionário, contaram suas memórias, as quais foram gravadas, ouvidas, transcritas e retextualizadas em formato escrito. Os textos serão comentados e analisados conforme as sete operações dos processos de retextualização propostas por Marcuschi (2010). Para tanto, apresentamos as entrevistas transcritas em sua forma oral, seguindo-se desses textos em duas versões: sua versão inicial e sua versão final retextualizadas na modalidade escrita.

Como o objetivo de nosso trabalho é a retextualização, da fala para a escrita, transcrevemos as duas versões apresentadas pelos alunos e fizemos as análises.

Os operadores discursivos (doravante OD), propostos por Marcuschi (2010), serão identificados por:

**OD1** (Eliminação das marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística);

**OD2** (Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das palavras (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia),

**OD3** (Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística);

**OD4**(Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção);

**OD5**(Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude);

**OD6**(Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita);

**OD7**(Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade explicitude).

Ao analisar os textos, comecei a fazer algumas mediações pois ao escutar as gravações percebi que muitos deles não foram fieis ao texto, configurando-se assim, como interferências. Acredito que algumas expressões da oralidade deveriam continuar no texto escrito, uma vez que essas expressões de oralidade dão uma literariedade ao texto assim como também preservam as especificidades do texto-base. O processo da escrita não é uma tarefa fácil, principalmente para nossos alunos que passaram por um momento pandêmico e estavam sem poder ter contato presencial com o professor, a não ser que fosse de forma remota, mesmo assim, as intervenções não alcançaria a todos por motivos como falta de celular, internet, acesso às plataformas digitais dentre outros problemas.

Quando voltamos, no momento presencial, em agosto de 2021, as coisas melhoraram um pouco. Porém, encontramos alguns alunos desmotivados e todos ainda meio perdidos em relação a alguns aspectos relacionados à aprendizagem e como seria finalizado o ano letivo, uma vez que a pandemia ainda não havia acabado. Mesmo assim continuamos nossos estudos e pedi que eles fizessem uma reescrita da primeira versão do texto, ou seja, da escrita para escrita, uma metodologia também adotada por Dikson (2019), quando analisa a topicalidade na retextualização dos gêneros textuais fábula e cordel.

Dessa forma, precisávamos enviar o texto escolhido juntamente com o Relato de Prática do professor para etapa municipal do concurso das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Com isso, após ler os textos percebi uma melhoria, principalmente no tocante aos aspectos discursivos, pois os alunos já conseguiam e entendiam o modo de se colocar no texto como narrador-personagem, ou seja, fazer a transposição da terceira pessoa (entrevistados) para primeira pessoa (alunos).

Para tal melhoria, foi necessário trabalharmos em sala de aula, por meio das oficinas cinco (Primeiras linhas) e seis (Tecendo os fios da memória) as características inerentes ao gênero. Com isso, nessas etapas foi importante apresentar aos nossos alunos trechos de textos característicos do gênero memórias como referência para leituras e observações de como se escreve inicialmente um texto de memórias literárias.

Concomitantemente, foram trabalhados também os elementos composicionais que estruturam uma narrativa como o Enredo (como), personagem (quem), tempo (quando), e o conflito que determinará as partes do Enredo (apresentação, complicação, clímax e a conclusão). Ao escrever suas memórias, os alunos devem situar o leitor quanto ao tempo e espaço em que se narram as lembranças do entrevistado. Dessa forma, o aluno se coloca no lugar do entrevistado, autor-criador das memórias, fazendo um jogo sutil, no uso dos pronomes pessoais e possessivos entre a terceira pessoa (entrevistado) e a primeira pessoa (retextualizador). Nesse processo de diálogo, surgem as ações (principalmente no passado) que compõem os exercícios de marcas linguísticas discursivas.

Essas teorias foram embasadas na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, uma vez que na concepção do autor a “[...] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 262). O autor acrescenta ainda que os gêneros discursivos são caracterizados em seus planos de composição, conteúdo e estilo. Para o autor, “esses três elementos- conteúdo temático, estilo e construção composicional- estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Foi necessário também mediar a respeito dos aspectos linguísticos, pois a maioria dos textos traziam desvios nos aspectos ortográficos como letras maiúsculas e minúsculas, acentuação, pontuação e paragrafação. Em relação ao gênero textual-discursivo e ao tipo textual, todos atenderam a esses requisitos, embora com algumas inadequações nos planos de coesão e coerência.

Em outros termos, percebe-se que, embora com alguns desvios, os textos dos alunos atenderam ao propósito comunicativo seguindo várias etapas, visto que todo texto deve passar por etapas, fielmente respeitadas, a fim de que sejam imprescindíveis para a qualidade do produto final. A esse respeito Antunes (2003), enfatiza que:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever: não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções (ANTUNES, 2003, p. 54).

Portanto, o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita são etapas fundamentais para que o aluno possa se inteirar com o seu próprio texto e foram essas etapas pelas quais eles passaram para fazerem suas memórias, sendo, portanto, etapas imprescindíveis e responsáveis pelo aprimoramento do texto. Já que eles planejaram, com a mediação do professor, as entrevistas, a transcrição e depois a reescrita dos textos passando de um gênero para o outro.

Nesse sentido, nos dedicaremos a seguir a fazer algumas reflexões acerca dos procedimentos didáticos que podem ser adotados para a efetivação do trabalho sob essa perspectiva: a primeira versão do texto com interferência do professor, e a versão reescrita pelos alunos.

### TEXTO A1- Texto ALUNO 1: Transcrição e retextualização

RI- A1		RF-A1	
1	O lugar onde vivo	1	“O lugar onde vivo”
2	Antigamente o povoado Boca da mata era	2	O meu nome é Joana, tenho 75 anos.
3	calmo quieto muita gente, mora em casa de	3	Antigamente o povoado Boca da Mata era
4	barro hoje, tinha um sítio muitas arvores	4	calmo, quieto, hoje em dia, muita gente ainda
5	maravilhosa, Bonitas, acabou tudo, fizeram um	5	mora em casa de barro.
6	posto de gasolina ainda hoje ele está, a gente	6	Antes tinha um sítio com muitas árvores
7	carregava água no chafariz que tinha perto era	7	maravilhosas e bonitas, mas acabou tudo
8	longe, carregava na cabeça e pra buscar lenha	8	porque fizeram um posto de gasolina que se
9	era na mata que ninguém na quela época	9	encontra ainda hoje em nosso povoado.
10	muitos podia outros não podia comprar o	10	Naquele tempo, a gente carregava água do
11	botijão de gás.	11	chafariz, que ficava um pouco longe de casa.
12	Então hoje estás tudo bem melhor o	12	Carregávamos a água na cabeça, além de
13	povoado cresceu mas, antigamente tinha	13	buscarmos lenha na mata para fazermos o fogo
14	canavial de cana hoje e casas mas aquele lugar	14	em casa e cozinhar as comidas. pois, naquela
15	calmo e pacato hoje tem muita violência muitos	15	época nem todos podia comprar um botijão de
16	roubos mudou muito, e nós ia lavar roupas bem	16	gás.
17	longe, era na Utinguinha o rio, mas agora	17	Então, hoje está tudo bem melhor o povoado
18	melhorar, água encanada, muitas coisas mudou	18	cresceu muito. Antigamente só tinha canavial
19	aqui no povoado.	19	de cana, apesar de hoje ainda ter.
		20	Hoje temos mais casas, porém aquele lugar
		21	calmo e pacato não existe mais. Atualmente
		22	tem muita violencia, muito roubo, infelizmente
		23	mudou muito. Antigamente iam lavar roupas
		24	na utinguinha, um rio muito bom, mas agora
		25	melhorou porque temos água encanada em
		26	casa. Muitas coisas mudaram aqui no povoado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Ao analisarmos o texto A1, registramos as seguintes operações presentes:

**OD1:** Percebe-se que tanto na RI-A1, quanto na RF-A1 não há marcas de interação nem hesitações. Tal motivo se deu pelo fato de que as entrevistas foram transcritas conforme a compreensão dos alunos, a segunda versão do texto foi retextualizada a partir das orientações do professor até chegar ao texto final (texto-base). Dessa forma, o professor (mediador da pesquisa) trabalhou com os alunos por meio da oficina 13 (etapas 1 e 2) do Portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa que versam sobre o **Registro da entrevista** e as **Mudanças** pelas quais o gênero memórias literárias passa durante o processo de retextualização da fala para escrita, principalmente no tocante ao operador discursivo em questão, embora tenha reconhecido que tais operações apareceram nos áudios das entrevistas gravadas pelos alunos.

Para chegarmos a esses avanços na escrita dos alunos participantes, foi necessário o trabalho coletivo sobre as marcas interacionais presentes no texto falado como (não é? Ah! sabe? tava, entre outros) que deveriam ser eliminadas ou substituídas sem prejuízo de comunicação para o texto escrito. Tais procedimentos se deram a partir da análise de trechos de textos disponibilizados nas oficinas do Portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

**OD2: RI-A1-** Percebe-se em alguns trechos, a introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas, ainda que haja alguns desvios no plano sintático, como se pode observar nos seguintes trechos:

A- “calmo quieto muita gente, mora em casa de...” linha 3. (separação entre sujeito e predicado)

B- “cresceu mas, antigamente tinha canavial...” linha 13 a 14. (uso inadequado da vírgula depois da conjunção coordenada adversativa. De acordo com as normas gramaticais, as conjunções adversativas, que expressam oposição, como "mas" e seus equivalentes (porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto), são obrigatoriamente precedidas de vírgula.)

Para Marcuschi (2010, p. 78), “Com essa operação surge a primeira tentativa de inserção com a introdução da pontuação diacrítica e formal, já que a fala não dispõe desse recurso. É a sensação de que não se pode escrever sem pontuar, pois, do contrário não se entende”.

Na **RF-A1** essa operação não acontece, pois o aluno adquiriu uma certa maturidade em relação à inserção do uso dos sinais de pontuação, visto que além de ser trabalhado ao longo das atividades, foi também assunto sugerido na oficina 11(etapa 1) do Portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

**OD3:** Uma das características da fala para que possamos manter o tópico discursivo na conversa é o de repetir, de fazer paráfrase, de reduplicar e de fazer redundância daquilo que estamos falando, é uma forma de manter o tema na memória recente na hora da conversa com o nosso interlocutor. No texto escrito, esse processo não pode acontecer. São eliminados ainda pronomes pessoais, sobretudo os egóticos (“eu”, “nós”).

**RI-A1:** Observa-se a repetição dos itens lexicais “podia”, “carregava” e “hoje” respectivamente nos seguintes trechos:

A- “muitos **podia** outros não **podia** comprar o botijão de gás” linhas 9 a 10.

B- “a gente **carregava** água no chafariz que tinha perto era longe, **carregava** na cabeça e pra buscar lenha” linhas 6 a 8.

C- “Então, **hoje** está tudo bem melhor o povoado cresceu muito. Antigamente só tinha canavial de cana, apesar de **hoje** ainda ter”. Linhas 17 a 19.

Percebemos também a presença de redundâncias:

C-“canavial de cana” linha 14.

D- “a gente carregava água no chafariz que tinha **perto** era **longe**...” linhas 6 a 8.

Na **RF-A1** Observa-se a retirada de algumas repetições como:

A “nem todos **podia** comprar um botijão de gás” linha 15. (Embora haja uma inadequação em relação à concordância verbal do verbo **poder**)

B- “Naquele tempo, a gente **carregava** água do chafariz, que ficava um pouco longe de casa” linhas 10 e 11.

C- “Então, **hoje** está tudo bem melhor o povoado cresceu muito. Antigamente só tinha canavial de cana, apesar de **hoje** ainda ter. linhas 17 a 19. (na retextualização final houve uma redução do advérbio de tempo **hoje**)

Em relação às redundâncias, observamos que na retextualização final não houve modificação na expressão “canavial de cana” linha 14. Provavelmente, o aluno não conseguiu identificar a presença do pleonasma vicioso, uma vez que a redundância é um recurso de expressividade comum na linguagem coloquial. Já na expressão utilizada no item “D”, citado anteriormente, percebemos que houve um processo de eliminação da redundância:

“Naquele tempo, a gente carregava água do chafariz, que ficava um pouco **longe** de casa” linhas 10 a 11.

Ainda apoiados pela teoria que fundamenta a 3ª operação discursiva, o pronome egótico **nós** foi eliminado apenas na **RF-A1** permanecendo somente os verbos no pretérito imperfeito do indicativo conforme demonstramos a seguir:

**RI-A1:** “e **nós** ia lavar roupas bem longe, era na Utinguinha o rio” linhas 16 a 17.

**RF-A1:** “Antigamente **iamos** lavar roupas na utinguinha, um rio muito bom” linhas 23 a 24.

**OD4:** Trata-se da estratégia de inserção de paragrafação e pontuação mais detalhada sem que haja a modificação da ordem dos assuntos, visto que conforme Koch (2011, p. 26) “o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado

no seu processo de planejamento, verbalização e construção”. Nesse sentido há uma organização do texto a partir de tópicos frasais e de detalhes da pontuação.

**RI-A1:** Observa-se na estrutura do texto a presença de apenas 2 (dois) parágrafos, enquanto na **RF-A1** já é possível identificar 5(cinco) parágrafos, sendo que o primeiro, se propôs a introduzir o nome do entrevistado a fim de identificar o foco narrativo. Percebe-se também que há muitos desvios no tocante à pontuação na retextualização inicial, enquanto na retextualização final a pontuação e a paragrafação foram usadas ao se perceber cada início de um novo conjunto temático no tópico narrativo.

**OD5:** Trata sobre as estratégias de reformulação objetivando explicitude, ou seja, para explicitar o que foi dito no texto oral é preciso reformular os processos de referenciação. Para Marcuschi (2010, p.80) “[...] trata-se de um crivo na linha da padronização linguística que visa a eliminar os fenômenos típicos da variação”. Dessa forma, deve haver uma substituição e reorganização de natureza pragmática e morfossintática. Trata-se da reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos, dentre outras. Observam-se na retextualização inicial e final as seguintes modificações:

**RI-A1:** “Antigamente o povoado Boca da mata era calmo quieto muita gente, mora em casa de barro hoje” linhas 2 a 4.

**RF-A1:** “O meu nome é Joana, tenho 75 anos. Antigamente o povoado Boca da Mata era calmo, quieto, **hoje em dia**, muita gente **ainda** mora em casa de barro” linhas 2 A 5.

Percebemos na retextualização final do primeiro parágrafo que além da introdução do nome do entrevistado, a fim de identificar o foco narrativo, há a presença de construções típicas de narrativas que demonstram ações que se repetiam no passado e que ainda são recorrentes como a “ação de morar em casa de barro”. São usados também os elementos dêiticos temporais como “hoje em dia” e “ainda” para delimitar o momento da enunciação através do processo de reformulação. No segundo parágrafo, acontecem as seguintes reformulações:

“Antes tinha um sítio **com** muitas árvores maravilhosas e bonitas, **mas** acabou tudo **porque** fizeram um posto de gasolina **que** se encontra **ainda hoje** em nosso povoado” linhas 6 a 9.

Percebemos no segundo parágrafo a presença da preposição “com” que é um conectivo que liga um termo ao outro estabelecendo, na frase ora citada, a relação semântica de conteúdo. Observamos também na retextualização final uma reformulação no parágrafo trazendo um período composto por uma oração subordinada adjetiva restritiva “fizeram um posto de gasolina **que** se encontra **ainda hoje** em nosso povoado” linhas 8 a 9. Posteriormente, no mesmo parágrafo, percebe-se a presença de mais um termo conectivo como a conjunção adversativa

“mas” que se opõe à ideia colocada na retextualização inicial de que “tinha um sítio muitas árvores maravilhosa, Bonitas, acabou tudo” linhas 4 a 5. E que para justificar tal situação foi usada a conjunção coordenada explicativa “porque”. Ainda no mesmo parágrafo, percebemos o uso dos dêiticos que são o pronome relativo “que” retomando o referente catafórico “posto de gasolina” e o adjunto adverbial “ainda hoje”. Tais reformulações, de acordo com Marcuschi (2010, p.82) “Visam à explicitude sob o ponto de vista da necessidade escrita que não presentifica o contexto situacional como a fala”.

**OD6:** Nessa operação iremos identificar a reconstrução de estruturas em função da norma escrita, há uma reordenação sintática, reconstrução das estruturas truncadas, adaptação das concordâncias e o encadeamento do texto. Observam-se na retextualização inicial e final as seguintes modificações:

**RI-A1:** “hoje e casas mas aquele lugar calmo e pacato hoje tem muita violência muitos roubos mudou muito, e nós ia lavar roupas bem longe, era na Utinguinha o rio, mas agora melhorar agua encanada, muitas coisas mudou aqui no povoado” linhas 14 a 19.

**RF-A1:** “Hoje temos mais casas, porém aquele lugar calmo e pacato não existe mais. Atualmente tem muita violencia, muito roubo, infelizmente mudou muito. Antigamente **iamos** lavar roupas na utinguinha, um rio muito bom, mas agora melhorou porque temos água encanada em casa. Muitas coisas **mudaram** aqui no povoado” linhas 20 a 26.

Percebe-se que na **RF-A1** as estruturas truncadas, isto é, as sentenças incompletas, foram reconstruídas, os períodos reordenados sintaticamente e as concordâncias refeitas, apesar da ausência de acentuação nos itens lexicais violência, íamos e a colocação de letra maiúscula no início do substantivo próprio Utinguinha.

**OD7:** Essa operação aponta uma estratégia de substituição visando a uma maior formalidade no texto escrito. Dessa forma, a sintaxe é modificada para se adequar aos aspectos da modalidade escrita formal, sem alterar o sentido do texto de origem ou introduzir novos sentidos no mesmo. Observam-se na retextualização inicial e final as seguintes modificações:

**RI-A1:** “mas agora melhorar, água encanada, muitas coisas **mudou** aqui no povoado” linhas 17 a 19.

**RF-A1:** “mas agora melhorou porque temos água encanada em casa. Muitas coisas **mudaram** aqui no povoado” linhas 24 a 26.

Percebemos na retextualização final que houve uma organização na estrutura do parágrafo, tornando assim, os períodos reordenados sintaticamente e as concordâncias refeitas:

## TEXTO A2- Texto do ALUNO 2: Transcrição e retextualização

RI- A2	
1	Aqui era <b>assim</b> , não tinha energia, não tinha
2	água encanada, a velha carregava água no rio,
3	no candieiro, <b>aqui as coisa</b> era sempre <b>assim</b> .
4	Mudou um bucado de <b>coisa</b> . Muitas <b>coisa</b>
5	mudou.
6	Mudou que agora é na energia, <b>tem</b> energia nas
7	casa do povo, <b>tem</b> água encanada, só não <b>tem</b>
8	cassamento. Foi <b>assim</b> somente. Eu não sinto
9	falta de <b>nada do que</b> eu, <b>do que</b> antigamente eu
10	não sentia <b>nada</b> que não tinha <b>nada</b> que prestasse
11	mesmo. <b>Eu</b> brincava de quadrilha, carnaval,
12	forró de sanfona. O que marcava era a
13	brincadeira que a gente tinha, que era através de
14	de ser, não tem energia, mas <b>af</b> era uma briga
15	<b>assim</b> , um tempo divertido, muito diferente do
16	tempo de agora, <b>né?</b> E hoje a gente não pode
17	fazer mais o que a gente fazia antigamente
18	devido a bandidagem. Devido <b>assim</b> as <b>coisas</b> ,
19	muitas <b>coisas</b> erradas que tem, <b>assim</b> é que
20	marcou <b>é isso?</b> O povo sentava tudo <b>assim</b> na
21	porta, de noite, contando história, mesmo sem
22	energia naquele tempo, <b>né</b> , mas não tinha antes
23	ficava tudo <b>assim</b> na porta contando história até
24	umas horas da noite, era divertido, era joia, era
25	muito bom aquele tempo. Antigamente a gente
26	ia pescar pra gente comer, quando não tinha
27	comida a gente comia farinha seca ou caroço de
28	jaca.

RF-A2	
1	Meu nome é Maria Aparecida, tenho 51 anos,
2	moro aqui no Povoado Boca da Mata, "Sucupira"
3	há muitos anos.
4	Aqui antigamente não tinha energia, não tinha
5	água encanada e a gente ia buscar água no rio para
6	beber, lavar os pratos e conzinhar naquele tempo
7	era tudo no candieiro.
8	Hoje em dia, muitas coisas mudaram, agora
9	temos água encanada, temos energia nas casas e
10	outros benefícios. A unica coisa que não mudou foi
11	o calçamento, pois as ruas continuam emburacadas.
12	Eu lavava roupa no rio, a gente brincava muito
13	de quadrilha, carnaval, forró de sanfona e outros.
14	Eu ia, muito para discoteca, e dançava muito.
15	As brincadeiras de antigamente marcou muito
16	a minha vida como não havia energia era divertido
17	a gente brincar a noite. agora no povoado existem
18	muita bandidagem.
19	Gostavamos também de ficarmos perto de casa
20	contando história.
21	Antigamente a gente ia pescar para comer, porque
22	quando não tinha comida a gente comia farinha seca
23	ou caroço de jaca.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ao analisarmos o Texto **A2**, registramos as seguintes operações presentes:

**OD1:** Diferentemente do primeiro texto, percebe-se que na **RI-A2** as marcas interacionais, típicas da fala, foram encontradas, como (aí, ne, é isso, né?) linhas 14,16, 20 e 22 respectivamente. É possível notar também na transcrição desse texto que em diversos momentos aparecem o item lexical "assim" (8X). Desta forma, apesar do item lexical "assim" estar inserido na categoria do adjunto adverbial de modo, nessa passagem ele se configura como um elemento lexicalizado, ou seja, termo comumente produzido na fala, tais como os marcadores conversacionais. Outro fator predominante no texto, ainda no que se refere ao operador discursivo 1, são os seguimentos de palavras iniciadas que não foram concluídas como: " Eu não sinto falta de nada **do que** eu, **do que** antigamente eu não sentia nada que não tinha nada que prestasse mesmo" linhas 8 a 11. "O que marcava era a brincadeira que a gente

tinha, que era através **de de ser**, não tem energia, mas aí era uma briga assim, um tempo divertido, muito diferente do tempo de agora, né? Linhas 12 a 16.

Já na **RF-A2**, percebe-se que houve a eliminação dessas marcas de interação, principalmente do item lexical “assim” que não apareceu nenhuma vez.

**OD2: RI-A2-** Percebe-se em alguns trechos, a introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas como nos seguintes trechos:

A- “O que marcava era a brincadeira que a gente tinha, que era através de de ser, não tem energia, mas aí era uma briga assim, um tempo divertido, muito diferente do tempo de agora, né?” linhas 12 a 16. (Presença de períodos truncados com uso de pontuação inadequada)

Para Marcuschi (2010, p. 78), “Com essa operação surge a primeira tentativa de inserção com a introdução da pontuação diacrítica e formal, já que a fala não dispõe desse recurso. É a sensação de que não se pode escrever sem pontuar, pois, do contrário não se entende”.

Na **RF-A2** essa operação não acontece, pois o aluno adquiriu uma certa maturidade em relação à inserção do uso dos sinais de pontuação, visto que além de ser trabalhado ao longo das atividades, foi também assunto sugerido na oficina 11(etapa 1) do Portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

**OD3:** Uma das características da fala para que possamos manter o tópico discursivo na conversa é o de repetir, de fazer paráfrase, de reduplicar e de fazer redundância daquilo que estamos falando, é uma forma de manter o tema na memória recente na hora da conversa com o nosso interlocutor. No texto escrito, esse processo não pode acontecer. São eliminados ainda pronomes pessoais, sobretudo os egóticos (“eu”, “nós”).

**RI-A2:** Observa-se a repetição dos itens lexicais “aqui”, “assim”, “tinha”, “coisa” e “mudou”, respectivamente nos seguintes trechos:

A- “**Aqui** era **assim**, não **tinha** energia, não **tinha** água encanada, a velha carregava água no rio, no candieiro, **aqui** as **coisa** era sempre **assim**. **Mudou** um bucado de **coisa**. Muitas **coisa mudou**” linhas 1 a 5. (Percebe-se que já no primeiro parágrafo houve a repetição de várias palavras de forma desconexas)

Na **RF-A2** Observa-se a retirada de algumas repetições ficando da seguinte forma:

“Aqui antigamente não tinha energia, não tinha água encanada e a gente ia buscar água no rio para beber, lavar os pratos e conzinhar naquele tempo era tudo no candeeiro” linhas 4 a 7. (Percebe-se que houve a retirada de algumas palavras para uma melhor condensação linguística. Embora haja uma inadequação em relação à ortografia no item lexical “conzinhar” e a ausência

de uma vírgula depois do verbo cozinhar. Nesse texto houve um excesso de repetições de palavras que foram retiradas ou substituídas na retextualização final por meio de alguns conectivos sem prejuízos para compreensão textual.

Ainda apoiados pela teoria que fundamenta a 3ª operação discursiva, o pronome egótico (**Eu**) apareceu (4x) na transcrição inicial. Porém ainda permaneceu (2x) na retextualização final com uma modificação apenas nos verbos que se encontram no pretérito imperfeito do modo indicativo conforme demonstramos a seguir:

**RI-A2:** “**Eu** não sinto falta de nada do que **eu**, do que antigamente **eu** não sentia nada que não tinha nada que prestasse mesmo. **Eu** brincava de quadrilha, carnaval, forró de sanfona.” linhas 08 a 12.

**RF-A2:** “**Eu** lavava roupa no rio, a gente brincava muito de quadrilha, carnaval, forró de sanfona e outros. **Eu** ia, muito para discoteca, e dançava muito.” linhas 13 a 16.

**OD4:** Trata-se da estratégia de inserção de paragrafação e pontuação mais detalhada sem que haja a modificação da ordem dos assuntos, visto que, conforme Koch (2011, p. 26), “[...] o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu processo de planejamento, verbalização e construção”. Nesse sentido, há uma organização do texto a partir de tópicos frasais e de detalhes da pontuação.

**RI-A2:** Observa-se na estrutura do texto a presença de apenas 1 (um) parágrafo, enquanto na **RF-A2** já é possível identificar 6 (seis) parágrafos, sendo que na retextualização final o aluno se propôs a introduzir o nome do entrevistado a fim de identificar o foco narrativo. Já na retextualização inicial percebemos que o narrador se identifica como “velha” “A **velha** carregava água no rio” linha 2. Estrutura essa, encontrada muito nos textos orais. Percebe-se também que há muitos desvios no tocante à pontuação na retextualização inicial, enquanto na retextualização final a pontuação e a paragrafação foram usadas ao se perceber cada início de um novo conjunto temático no tópico narrativo.

**OD5:** Trata sobre as estratégias de reformulação objetivando explicitude, ou seja, para explicitar o que foi dito no texto oral é preciso reformular os processos de referência. Para Marcuschi (2010, p.80), “[...] trata-se de um crivo na linha da padronização linguística que visa a eliminar os fenômenos típicos da variação”. Dessa forma, deve haver uma substituição e reorganização de natureza pragmática e morfosintática. Trata-se da reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos, dentre outras. Observam-se na retextualização inicial e final as seguintes modificações:

**RI-A2:** “Aqui era assim, não tinha energia, não tinha água encanada, a velha carregava água no rio, no candeeiro, aqui as coisa era sempre assim. Mudou um bucado de coisa. Muitas coisa mudou” linhas 1 a 5.

**RF-A2:** “Meu nome é Maria Aparecida, tenho 51 anos, moro aqui no Povoado Boca da Mata, “Sucupira” há muitos anos. Aqui antigamente não tinha energia, não tinha água encanada e a gente ia buscar água no rio para beber, lavar os pratos e conzinhar naquele tempo era tudo no candeeiro.” linhas 1 A 7.

Percebemos na retextualização final do primeiro parágrafo que além da introdução do nome do entrevistado, a fim de identificar o foco narrativo, há a presença de construções típicas de narrativas que demonstram estados do passado como “aqui não **tinha** energia, não **tinha** água encanada” linhas 4 a 5. São usados também os elementos dêiticos de lugar como “aqui” linha 4; e dêiticos temporais como “antigamente” e “naquele tempo” linhas 4 e 6 respectivamente, para delimitar o lugar e o momento da enunciação através do processo de reformulação.

A partir do segundo parágrafo, percebemos em todo o texto que o narrador faz comparações entre o passado e o presente, principalmente em relação às melhorias acontecidas no tempo presente. Para isso, no processo de retextualização final, o aluno utilizou vários elementos conectivos como os dêiticos de tempo (antigamente, naquele tempo, hoje em dia, agora, à noite, quando), de lugar (aqui, no rio, nas casas, no povoado, perto). Além de conjunções adverbiais finais (para beber linha 6/ para comer linha 23), conformativas (como linha 18) coordenadas explicativas (pois linha 11/ porque linha 23). Tais reformulações, de acordo com Marcuschi (2010, p.82) “Visam à explicitude sob o ponto de vista da necessidade escrita que não presentifica o contexto situacional como a fala”.

**OD6:** Nessa operação iremos identificar a reconstrução de estruturas em função da norma escrita, há uma reordenação sintática, reconstrução das estruturas truncadas, adaptação das concordâncias e o encadeamento do texto. Observam-se na retextualização inicial e final as seguintes modificações:

**RI-A2:** “Aqui era assim, não tinha energia, não tinha água encanada, a velha carregava água no rio, no candeeiro, aqui as coisa era sempre assim. Mudou um bucado de coisa. Muitas coisa mudou” linhas 1 a 5.

**RF-A2:** “Aqui antigamente não tinha energia, não tinha água encanada e a gente ia buscar água no rio para beber, lavar os pratos e conzinhar naquele tempo era tudo no candeeiro” linhas 4 a 7.

É possível observarmos na retextualização final que houve uma reconstrução das estruturas truncadas que aparecem no texto inicial e algumas palavras foram substituídas para melhor compreensão do texto. Apesar de continuar um desvio da escrita na palavra “conzinhar”

É perceptível na retextualização inicial de todo este texto que houve, em sua grande maioria, muitas marcas de oralidade e do uso predominantemente de uma linguagem informal com vários desvios de ortografia (candieiro, cassamento, sonfona), concordância verbal e nominal (“aqui as **coisa era** sempre assim” linha 3/ “muitas **coisa mudou**” linha 5/) dentre outros termos que acabam comprometendo a reordenação sintática, a adaptação das concordâncias e o encadeamento do texto. Já na retextualização final é perceptível uma melhora em relação aos aspectos citados, porém ainda se encontram alguns desvios de ordem ortográfica como (conzinhar), acentuação (única, gostavamos), ausência de crase (a noite/linha 19), e desvios de concordâncias (“As brincadeiras de antigamente **marcou** muito a minha vida como não havia energia era divertido a gente brincar a noite. agora no povoado **existem** muita bandidagem” linhas 17 a 20).

**OD7:** Essa operação aponta uma estratégia de substituição visando uma maior formalidade no texto escrito. Dessa forma, a sintaxe é modificada para se adequar aos aspectos da modalidade escrita formal, sem alterar o sentido do texto de origem ou introduzir novos sentidos no mesmo. Observam-se na retextualização inicial e final as seguintes modificações:

**RI-A2:** “Aqui era assim, não tinha energia, não tinha água encanada, a velha carregava água no rio, no candieiro, aqui as **coisa era** sempre assim. Mudou um bucado de coisa. Muitas **coisa mudou**” linhas 1 a 5.

**RF-A2:** “Hoje em dia, muitas **coisas mudaram**, agora temos água encanada, temos energia nas casas e outros benefícios. A única coisa que não mudou foi o calçamento, pois as ruas continuam emburacadas.” linhas 8 a 12.

Percebemos na retextualização final que houve uma organização na estrutura do parágrafo, tornando assim, os períodos reordenados sintaticamente e as concordâncias refeitas.

Ao fazermos uma análise nas demais produções textuais do gênero memórias literárias que se encontram no (ANEXO 1) deste trabalho, percebemos que, em geral, os textos apresentam os mesmos processos de retextualização da fala para escrita, principalmente no tocante aos sete operadores discursivos elencados por Marcuschi (2010).

Dessa forma, ressaltamos que houve um avanço, principalmente nas retextualizações finais, uma vez que ao fazermos as análises a partir dos aspectos textuais-discursivos envolvidos nas atividades de eliminação e inserção (3ª a 4ª operações), assim como as atividades de reformulação, reconstrução e substituição respectivamente (5ª a 7ª operações) sala de aula são

ferramentas indissociáveis assim como a oralidade e a escrita. Posto isso, nossos alunos tiveram a oportunidade de transformar um texto oral que eles mesmos trouxeram para o pudemos comprovar, a partir das análises e dos resultados obtidos, que a teoria e a prática em espaço escolar em um texto escrito e adequá-lo a um gênero narrativo em forma de memórias literárias.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolhermos trabalhar com o processo de retextualização, em especial a transformação da modalidade falada para modalidade escrita do gênero textual memórias literárias, procuramos compreender que o ensino da língua se concretiza por meio dos gêneros textuais e suas mais diversas práticas sociais tanto falada quanto escrita.

A pesquisa teve o objetivo geral refletir sobre o trabalho didático de, pelas práticas de linguagem, conduzir os alunos à escuta e à escrita das memórias do lugar, conhecendo as histórias da oralidade por meio de entrevistas às pessoas mais antigas da comunidade do Povoado Boca da Mata; e transformando as narrativas pessoais em memórias literárias, por meio dos processos de retextualização. Nesses processos, enfatizou-se o registro de sentimentos, sensações e lembranças que ocorreram no passado, mostrando que no lugar onde vivem existem histórias que contadas pelas pessoas mais antigas da comunidade podem ser transformadas em memórias literárias, as quais escritas, reescritas e retextualizadas podem aprimorar a produção textual dos alunos.

Nosso estudo teve como ponto de partida a percepção das dificuldades que os alunos apresentavam nos processos de leitura e produção textual. Dediquei-me a esse estudo porque, durante a minha prática em sala de aula, percebi também que alguns alunos não sabiam ler, escrever e tampouco copiar as atividades do quadro.

O estudo do gênero memórias literárias surgiu também da necessidade de procurar conhecer, por meio do encontro com as memórias de pessoas mais velhas, a história da comunidade onde essas pessoas vivem e fazer com que nossos alunos pudessem vivenciar práticas enriquecedoras na sala de aula.

Estávamos no ano de 2021, com aulas em formato remoto devido ao isolamento social físico pela pandemia do Covid 19, quando foi lançada a sétima edição das Olimpíadas de Língua Portuguesa, também em modo remoto. Para poder unir o "útil ao agradável", ou melhor, buscar potencializar as práticas de linguagem pela motivação do certame, fiz a inscrição da turma do 7º ano, uma vez que o propósito das Olimpíadas é também elaborar estratégias para o enfrentamento do fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil.

Posto isso, segui algumas sequências didáticas do Caderno do Professor *Se bem me lembro...* do Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), e também levei para sala de aula textos de diversos autores que falavam sobre o gênero estudado.

Fiz a inscrição da turma na sétima edição da Olimpíada e comecei a seguir as oficinas com o intuito de aprimorar a minha prática docente, visto que um dos objetivos do Programa é também oportunizar a formação continuada de professores na perspectiva de gêneros; aprimorando o ensino de produção textual nas escolas públicas brasileiras em quatro gêneros: poemas, crônicas, memórias literárias e artigo de opinião.

Ao trazer para sala de aula o gênero *memórias literárias* reconheço que foi um momento muito gratificante, principalmente depois que os alunos começaram a escutar as memórias gravadas dos entrevistados e passá-las da fala para escrita. Foi perceptível nos olhos deles que gostaram do trabalho, visto que, além de contribuir para o estudo da leitura e escrita, foi possível recordar as memórias antes esquecidas, transformando-as em texto escrito.

Nesse sentido, além dos alunos analisarem seus textos, o trabalho proporcionou-lhes também a oportunidade de ter um pouco mais de aproximação, cuidado, valorização, olhar diferenciado para com o idoso entrevistado que pôde ter sido seu avô, avó, uma pessoa querida (o que possibilita uma criação de laços, empatia, respeito aos mais velhos, assim como também o exercício de cidadania). Portanto, é imprescindível que essa prática pedagógica deva acontecer constantemente nas salas de aula ou fora delas, visto que os exercícios e práticas reflexivas acerca do trabalho com a linguagem oral e escrita oportunizam a interação social tanto na vida do aluno quanto do professor e da comunidade.

Esse trabalho também versa sobre uma concepção sociointeracionista da linguagem, Marcuschi (2010), ou seja, uma visão de língua que não se desvincula das práticas sociais mediadas pela linguagem, levando em consideração os seus usuários e as situações interativas de comunicação que motivam o uso da língua, seja oral, seja escrita. Partimos do pressuposto, seguindo a linha de Marcuschi, que a língua está vinculada às atividades humanas de comunicação em toda sua heterogeneidade e variação.

Dessa feita, é necessário considerarmos que como professores mediadores em sala de aula, é preciso reconhecermos que a língua se concretiza em gêneros discursivos orais e escritos, os quais se realizam nas diversas práticas sociais e situações sócio-interacionais de interlocução. É preciso reconhecermos que a concepção de língua como interação nos faz refletir sobre a dinamicidade que ela apresenta, tendo em vista que tanto a fala quanto a escrita se concretizam em uma perspectiva dialógica, esta, que se assenta, num princípio polifônico e interacionista a partir de práticas sociais variadas de sujeitos sociohistoricamente situados. Com isso, os sujeitos são vistos como agentes sociais, que por meio de diálogos trocam informações e constroem experiências.

Como abordei inicialmente neste trabalho, a nossa perspectiva é de que se possa refletir sobre as dificuldades e os avanços na tentativa de imersão dos alunos em diferentes gêneros textuais, tanto pela leitura quanto pela escrita. Dessa forma, direcionamos a nossa pesquisa a partir de tais perguntas: Quais recursos linguísticos e discursivos relacionados à estrutura dos gêneros textuais são mobilizados pelos estudantes ao transformarem textos orais em textos escritos? Como eles apreendem a mediação do professor nesse processo de transformação? Quais aspectos revelam a habilidade do estudante, quando retextualizam?

Constatamos por meio das oficinas em sala de aula e a partir das teorias de Marcuschi (2010), Fávero (2005), Koch (2002) que há como trabalhar um ensino de língua sem pautar-se pela dicotomia entre a fala e a escrita. Portanto, para esses linguistas, a oralidade e a escrita se dão num *continuum* tipológico, ou seja, embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre elas, nem, muito menos, grandes oposições.

Nessa perspectiva, corroboramos com as teorias dos autores estudados, uma vez que, durante todas as oficinas deixamos claro para nossos alunos que não existe uma supremacia da “escrita” sobre a “fala” e vice-versa. Devemos partir do pressuposto de que a oralidade e escrita são práticas e usos da língua que apresentam características próprias, mas que não são opostas nem dicotômicas entre si.

Diante disso, essa visão distorcida é esclarecida por Marcuschi (2010) quando o mesmo afirma que, talvez pela ideia ingênua de que não seja necessário trabalhar com oralidade com os alunos, já que chegam à escola sabendo conversar, a escola adota mais o aprendizado da escrita pelo fato de ser pautada pela norma padrão.

Por meio deste trabalho, foi possível cumprir nossa proposta, visto que na análise do *corpus*, representado pelas produções textuais dos 2(dois) textos dos alunos, pudemos verificar, com base nas retextualizações realizadas( por meio do processo de transposição do oral ao escrito do gênero memórias literárias) que, embora não aparecendo nos textos todas as características atinentes ao gênero em tela , todos os textos contemplaram uma das especificidades do gênero memórias, isto é, os textos apresentaram marcas do passado, o que implica dizer que, de algum modo, houve captura dos aspectos caracterizadores do gênero. Ao analisarmos as 5(cinco) produções dos alunos que conseguiram fazer todas as etapas, percebemos que, em geral, os textos apresentam os mesmos processos de retextualização da fala para escrita, principalmente no tocante aos sete operadores discursivos elencados por Marcuschi (2010). Motivo esse, para selecionarmos apenas 2(duas) produções.

Diante disso, do ponto de vista discursivo, em termos bakhtinianos, percebemos que houve o posicionamento do aluno como narrador ficcional ou autor-criador em primeira pessoa que, por meio do resgate das histórias de pessoas, geralmente mais velhas, conseguiu recordar seus passados para melhor conhecê-los no presente. Com isso, de acordo com Bakhtin (1997) os gêneros discursivos são repletos de significação revelada pelo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos dizer que o gênero textual/discursivo memórias literárias cumpre uma estética na narrativa, por isso caracteriza-se como um texto pertencente à esfera literária.

De acordo com a autora Beth Marcuschi “não há consenso, nem entre os teóricos da literatura, os críticos literários, os aficionados pela literatura, e nem entre os usuários de modo geral, sobre quais fenômenos essencialmente determinam as fronteiras da literariedade de um texto” (MARCUSCHI, 2012, p. 54). Dessa forma, a autora enfatiza que “estabelecer esses limites não é tarefa simples, nem talvez possível”. Portanto, minha pretensão nesse trabalho também não é esgotar a noção de literariedade nem tão pouco estabelecer uma dicotomia entre o literário e não-literário, uma vez que se trata de um conceito complexo e polissêmico.

Corroborando a autora supracitada, por ser “um gênero textual de pouca incidência e baixa circulação na tradição escolar” (MARCUSCHI, 2012, p. 48). O trabalho com o gênero memórias literárias oportunizou aos nossos alunos, por vários momentos, a inserção deles no mundo das mais diversas práticas sociais e eventos de letramentos; desde a apresentação do gênero em tela para um concurso de produção textual das Olimpíadas de Língua Portuguesa até chegarmos ao texto base pretendido por meio de um processo de uma escrita elaborada. Dessa forma, até perpassarmos por todas essas etapas fica evidente que tanto a oralidade quanto a escrita se fizeram presentes na vida dos nossos alunos por meio de eventos pessoais, socioculturais e históricos.

No início da transposição do texto oral ao texto escrito das entrevistas com as pessoas mais antigas da comunidade, alguns alunos ainda tinham um pouco de dificuldade, ainda que tivessem passado pelas oficinas. Essa fase considero que foi uma das mais complexas, visto que o trabalho com a transcrição requer uma atenção muito grande, principalmente por se tratar de alunos de uma turma do sétimo ano do ensino fundamental que ainda apresentam deficiências em relação aos aspectos linguísticos como a sintaxe e ortografia da nossa língua. Lembro-me que quando solicitei tal atividade, os alunos me indagavam se teriam que escrever “igualzinho” à fala dos entrevistados ou poderiam fazer alguma mudança, uma vez que segundo eles, enquanto uns apresentavam truncamentos em suas falas, outros repetiam demasiadamente a mesma coisa.

Nesse momento, foi importante alertá-los da necessidade de se manter a compreensão e veracidade do texto, uma vez que poderia comprometer a coerência. Corroborando com Marcuschi (2010, p. 47), no processo de retextualização, ao transformarmos um texto em outra modalidade, ou em outro gênero é necessário que haja uma apreensão satisfatória dos sentidos do texto-base. Visto que o processo de compreensão do que foi dito por outro alguém deve ser respeitado sem que haja nenhuma interferência no sentido do texto, caso contrário a ação de retextualizar não se dará de modo coerente e fiel, prejudicando assim os significados que se pretende construir.

Porém, respondi a eles que ficassem à vontade para escrever e que fizessem essa transposição o mais cuidadoso possível a fim de não comprometer a veracidade do conteúdo dos discursos, respeitando a tradição oral da comunidade. A pesquisa aponta que devo reconhecer também que esse tipo de mediação pedagógica é indispensável tanto no espaço escolar quanto nas mais diversas práticas sociais, uma vez que, tal proposta pedagógica não era uma atividade costumeira em sala de aula e que a partir de então, o trabalho com a oralidade será frequentemente objeto de estudo em minhas aulas de língua portuguesa.

A fim de verificarmos o resultado da mediação pedagógica, passamos às análises das produções textuais realizadas pelos alunos. Nessa etapa, foi necessário fazer uma análise a partir do modelo das operações de retextualização elencado por Marcuschi (2010).

A partir dos achados do estudo e com o propósito de identificarmos as respostas às questões de pesquisa por meio da mediação pedagógica, comprovou-se que os alunos ao transformarem as entrevistas em um texto de memórias literárias, além de conseguirem fazer o jogo da transposição das narrativas vivenciadas por terceiros para a autoria em primeira pessoa, percebeu-se também que na maioria dos textos (principalmente na retextualização inicial) ainda encontramos marcas típicas da oralidade.

Em linhas gerais, pudemos constatar na maioria dos textos o uso da repetição dos itens lexicais, principalmente na retextualização inicial. Já na retextualização final, à proporção que acontecia a mediação do professor, tais procedimentos de repetições no texto base foram diminuindo. No momento da primeira retextualização, constatou-se, na maioria dos textos, a presença de marcas interacionais, típicas da fala, como a hesitação, interrupção e os marcadores conversacionais. Tais procedimentos só poderiam melhorar à proporção que os alunos fossem retextualizando, para isso, foi necessário o trabalho coletivo sobre as marcas interacionais presentes no texto falado como (aí, né, é isso, né? entre outros) que deveriam ser eliminadas ou substituídas sem prejuízo de comunicação para o texto escrito.

Além das repetições, presença de marcas interacionais e uso da linguagem informal presentes na transcrição e retextualização inicial dos alunos, constatamos também, na maioria dos textos, a introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas. Para Marcuschi (2010, p. 78) , “Com essa operação surge a primeira tentativa de inserção com a introdução da pontuação diacrítica e formal, já que a fala não dispõe desse recurso. É a sensação de que não se pode escrever sem pontuar, pois, do contrário não se entende”.

Após o processo de mediação, ao analisarmos o texto base dos alunos, ainda que algumas operações de retextualização se repetissem no texto final, constatamos que outro fenômeno recorrente e positivo na maioria das produções foram as retiradas das repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. Outro fenômeno recorrente foi a introdução de paragrafação e pontuação sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, reconstrução de estruturas truncadas e concordância. Embora essas operações tenham acontecido de forma parcial, uma vez que os alunos, por estarem no sétimo ano do ensino fundamental maior, ainda apresentem desvios no plano linguístico-gramatical e um limitado conhecimento de mundo.

Por fim, as observações nos levaram a concluir que nosso trabalho obteve êxito em sua proposta de mediação pedagógica, uma vez que a retextualização se mostrou uma atividade eficaz, principalmente no tocante à questão de pesquisa que interroga sobre: Quais aspectos revelam a autonomia do estudante quando retextualizam?

Com isso, a resposta para essa indagação nos foi dada a partir do momento em que inserimos nossos alunos nas mais diversas práticas sociais de leitura e produção textual; trazendo para o nosso espaço escolar as memórias literárias das pessoas mais antigas da comunidade e por meio de um trabalho cooperativo sobre a escuta e a escrita da memória do lugar, pudemos dar vez e voz aos nossos alunos no que concerne aos aspectos atinentes aos processos de oralidade, escuta, interação, escrita, transcrição, retextualização, narração, foco narrativo, gêneros textuais, gênero memórias literárias e acima de tudo respeito e reconhecimento às pessoas entrevistadas e ao povoado onde moram. Portanto, com base nos dados e nas produções textuais dos alunos ao perpassarem por todos esses processos (principalmente o da retextualização), nossos alunos adquiriram habilidades para lidar com ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva e didática.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua para mostrar que a atividade de retextualização é uma importante ferramenta que o professor de língua materna deve utilizar no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Em suma, os caminhos por aqui percorridos ratificam somente uma das teses centrais defendidas e adotada por Marcuschi (2008). “É

impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008 p.154).

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ALMEIDA, N.; CLARA, R. A.; ALTENFELDER, Anna Helena. **Se bem me lembro**. Caderno do professor: Orientação para produção de textos. São Paulo: CENPEC, 2021.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Annablume: HUCITEC, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.ª Queiroz/ USP, 1987.
- BOENO, N. de S.. **Memórias Literárias: das práticas sociais ao contexto escolar**. 2013. 254 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.
- CAVALCANTI, R. J. de S.. **Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do Proeja ensino médio**. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Alagoas.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: EIKHEMBAUM, B. [Et al.]. Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1970.
- CLARA, R. A.; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro: caderno do professor**. São Paulo: Cenpec, 2010.
- CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2016.
- COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- COSSON, R.. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. de; In: Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2023.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DICKSON, D. **Da escrita para a escrita: aspectos e processos em retextualização**. Recife, EDUFRPE, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. N.; SCHNEUWLY, B.. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

EIKHEMBAUM, B. A teoria do “método formal”. In: \_\_\_\_\_. [Et al.]. Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1970.

FLÁVIO, L. C.. **Memória(s) e território: elementos para o entendimento da constituição de Francisco Beltrão-PR**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia Programa de Pós-graduação em Geografia, Campus de Presidente Prudente. São Paulo, 2011.

GADOTTI, M.. **Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008<sup>a</sup>

Gedoz, S., & Costa-Hübes, T. da C. (2010). **A leitura do gênero discursivo memórias literárias a partir de um olhar bakhtiniano**. *Signum: Estudos Da Linguagem*, 13(2), 253–273.

GERALDI, J. W.. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W.. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

HALBWACHS, M.. **A memória coletiva**. Trad.: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2013.

KENSKI, V. M.. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S.. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 21 jan. 2022.

- MARCUSCHI, B.. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar**: desafios e possibilidades. Cadernos Cenpec Novo, v.2, p.47-73, São Paulo, 2012.
- MARCUSCHI, B.. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane (Coord.). **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino: v.19).
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Â. Paiva; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATENCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3. *Anais...*, mar. 2003. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- MATENCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.
- Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Un decálogo para enseñar a escribir**. In: CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo.
- POLLAK, M. “**Memória, esquecimento, silêncio**”. *Revista estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- SILVEIRA, M. I. M. Retextualização: aspectos teóricos e práticos. In: CAVALCANTE, M. A.; FREITAS, M. L. Q. (Org.). **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais**: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 169-178.
- SILVEIRA, M. I. M.. **Análise de gênero textual**: concepção sócio-retórica. Maceió: Edufal, 2005.
- SILVEIRA, J. Carta do leitor: uma resposta crítica. In: NEOTTI, C. (Org.). **Comunicação e consciência crítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1979. p. 185-189.
- SOARES, M.. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.
- THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: tradução numa perspectiva textual. Uberlândia, MG: EDUFU, 2003.

# **ANEXOS**

## ANEXO 01- TEXTOS TRANSCRITOS E RETEXTUALIZADOS

### TEXTO A1- Texto ALUNO 1: Transcrição e retextualização

RI- A1	
1	O lugar onde vivo
2	Antigamente o povoado Boca da mata era
3	calmo quieto muita gente, mora em casa de
4	barro hoje, tinha um sítio muitas arvores
5	maravilhosa, Bonitas, acabou tudo, fizeram um
6	posto de gasolina ainda hoje ele está, a gente
7	carregava água no cháfáriz que tinha perto era
8	longe, carregava na cabeça e pra buscar lenha
9	era na mata que ninguém na quela época
10	muitos podia outros não podia comprar o
11	botijão de gás.
12	Então hoje estás tudo bem melhor o
13	povoado cresceu mas, antigamente tinha
14	canavial de cana hoje e casas mas aquele lugar
15	calmo e pacato hoje tem muita violência muitos
16	roubos mudou muito, e nós ia lavar roupas bem
17	longe, era na Utinguinha o rio, mas agora
18	melhorar, água encanada, muitas coisas mudou
19	aqui no povoado.

RF-A1	
1	“O lugar onde vivo”
2	O meu nome é Joana, tenho 75 anos.
3	Antigamente o povoado Boca da Mata era
4	calmo, quieto, hoje em dia, muita gente ainda
5	mora em casa de barro.
6	Antes tinha um sítio com muitas árvores
7	maravilhosas e bonitas, mas acabou tudo
8	porque fizeram um posto de gasolina que se
9	encontra ainda hoje em nosso povoado.
10	Naquele tempo, a gente carregava água do
11	chafariz, que ficava um pouco longe de casa.
12	Carregávamos a água na cabeça, além de
13	buscarmos lenha na mata para fazermos o fogo
14	em casa e cozinhar as comidas. pois, naquela
15	época nem todos podia comprar um botijão de
16	gás.
17	Então, hoje está tudo bem melhor o povoado
18	cresceu muito. Antigamente só tinha canavial
19	de cana, apesar de hoje ainda ter.
20	Hoje temos mais casas, porém aquele lugar
21	calmo e pacato não existe mais. Atualmente
22	tem muita violencia, muito roubo, infelizmente
23	mudou muito. Antigamente iam lavar roupas
24	na utinguinha, um rio muito bom, mas agora
25	melhorou porque temos água encanada em
26	casa. Muitas coisas mudaram aqui no povoado.

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador

### TEXTO A2- Texto do ALUNO 2: Transcrição e retextualização

RI- A2	
1	Aqui era <b>assim</b> , não tinha energia, não tinha
2	água encanada, a velha carregava água no rio,
3	no candieiro, <b>aqui as coisa</b> era sempre <b>assim</b> .
4	Mudou um bucado de <b>coisa</b> . Muitas <b>coisa</b>
5	mudou.
6	Mudou que agora é na energia, <b>tem</b> energia nas
7	casa do povo, <b>tem</b> água encanada, só não <b>tem</b>
8	cassamento. Foi <b>assim</b> somente. Eu não sinto
9	falta de <b>nada do que</b> eu, <b>do que</b> antigamente eu
10	não sentia <b>nada</b> que não tinha <b>nada</b> que prestasse
11	mesmo. <b>Eu</b> brincava de quadrilha, carnaval,
12	forró de sanfona. O que marcava era a
13	brincadeira que a gente tinha, que era através de
14	de ser, não tem energia, mas <b>aí</b> era uma briga
15	<b>assim</b> , um tempo divertido, muito diferente do
16	tempo de agora, <b>né?</b> E hoje a gente não pode
17	fazer mais o que a gente fazia antigamente
18	devido a bandidagem. Devido <b>assim</b> as <b>coisas</b> ,
19	muitas <b>coisas</b> erradas que tem, <b>assim</b> é que
20	marcou <b>é isso?</b> O povo sentava tudo <b>assim</b> na
21	porta, de noite, contando história, mesmo sem
22	energia naquele tempo, <b>né</b> , mas não tinha antes
23	ficava tudo <b>assim</b> na porta contando história até
24	umas horas da noite, era divertido, era joia, era
25	muito bom aquele tempo. Antigamente a gente
26	ia pescar pra gente comer, quando não tinha
27	comida a gente comia farinha seca ou caroço de
28	jaca.

RF-A2	
1	Meu nome é Maria Aparecida, tenho 51 anos,
2	moro aqui no Povoado Boca da Mata, "Sucupira"
3	há muitos anos.
4	Aqui antigamente não tinha energia, não tinha
5	água encanada e a gente ia buscar água no rio para
6	beber, lavar os pratos e conzinhar naquele tempo
7	era tudo no candieiro.
8	Hoje em dia, muitas coisas mudaram, agora
9	temos água encanada, temos energia nas casas e
10	outros benefícios. A unica coisa que não mudou foi
11	o calçamento, pois as ruas continuam emburacadas.
12	Eu lavava roupa no rio, a gente brincava muito
13	de quadrilha, carnaval, forró de sanfona e outros.
14	Eu ia, muito para discoteca, e dançava muito.
15	As brincadeiras de antigamente marcou muito
16	a minha vida como não havia energia era divertido
17	a gente brincar a noite. agora no povoado existem
18	muita bandidagem.
19	Gostavamos também de ficarmos perto de casa
20	contando história.
21	Antigamente a gente ia pescar para comer, porque
22	quando não tinha comida a gente comia farinha seca
23	ou caroço de jaca.

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador

**TEXTO A3- Texto ALUNO 3: Transcrição e retextualização**

<b>T- A3</b>	
1	Meu nome e maria, tenho 72 anos.
2	Cheguei na boca da mata em 2004.
3	Morava numa casa de barro, o que eu
4	me lembro da boca da Mata era um
5	lugar bem calmo,tinha pouca casa.
6	Não tinha água encanada tinhamos que
7	Se pega água em balde na caixa d´água
8	era tudo muito dificil pra lavar roupas
9	tinhamos que ir pra utinguiha, descendo
10	ladeira
11	Hoje mudou muito ta um lugar maio
12	a escola na epoca ja era bem antiga
13	hoje em dia a escola ta maior e com
14	mais estrutura, temos agua encanada em
15	casa agora, hoje ja temos posto de saude
16	que antes não tínhamos
17	Boca da mata era um lugar muito
18	difícil de mora com pouca estrutura
19	mais hoje em dia ja esta bem melhor
20	pra morar, apesa de que antes não
21	tinhamos tanta violência como hoje
22	Hoje no povoado já estamos com
23	ruas as faltadas antes era tudo no barro
24	mais mesmo assim estamos felizes.
25	

<b>RF-A3</b>	
1	Meu nome é Maria, tenho 72 anos,
2	cheguei na Boca da Mata no ano de 2004.
3	Morava numa casa de barro. O que eu
4	lembro da Boca da Mata é que era um
5	lugar bem calmo, tinha pouca casa e não
6	tinha água encanada.
7	Naquele tempo tinhamos que pegar água
8	com balde na caixa d´água, pois era tudo
9	muito difícil. Para lavamos roupas
10	tinhamos que ir para o rio utinguiha,
11	descendo ladeira.
12	Hoje mudou muito, está um lugar maior,
13	a escola na época era bem antigo, mas hoje
14	em dia ela está maior e com mais estrutura.
15	Atualmente já temos água encanada em
16	casa e também temos um posto de saúde, o
17	que antes não tinhamos.
18	Boca da Mata era um lugar muito difícil
19	de morar, havia pouca estrutura, mas hoje
20	em dia já está bem melhor para morar.
21	Apesar de que antes não tinhamos tanta
22	violência como hoje.
23	Hoje no povoado já estamos com as ruas as
24	faltadas, antes era tudo no barro, mas
25	mesmo assim estamos felizes pelas
26	mudança acontecidas.

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador

**TEXTO A4- Texto ALUNO 4: Transcrição e retextualização**

<b>T- A4</b>	
1	Meu nome é Cicero de Lima, nasci e me
2	criei aqui, tenho 56 anos. Hoje tá um dia,
3	hoje está um lugar bom de morar, que
4	antigamente a gente não tinha água
5	encanada em casa, as casas tudo era de
6	taipa. Hoje a gente tem, a gente mora
7	numas casa melhor. Antigamente era tudo,
8	tinha mais cana mesmo casa, antes nós
9	cozinhas a panela no fogo de lenha, hoje
10	nós tem bujão, tem geladeira. Antigamente
11	ninguém pissuía isso nada. Ninguém podia
12	comer um pedaço de carne, hoje nós come,
13	cará, mas a gente come um pedaço ainda,
14	comia mais peixe, não tinha energia, as
15	lâmpada era candieiro, a gente queimava
16	gás e hoje a gente tamo..., graças a Deus
17	hoje a gente tamo rico porque tem energia
18	em casa, temos água encanada.
19	Antigamente a gente não lavava a roupa
20	em casa, lavava no rio. Não tamo indo
21	mais porque o mundo fechou tudo, porque
22	o pessoal tava bagunçando demais e hoje a
23	água encanada em casa ninguém... tem
24	muito acesso pra lavar roupa. Tem uma
25	coisa bem marcada na minha vida que foi
26	a fome de 70. Até caroço de jaca a gente
27	comia, quando tira os bagues nós
28	cozinhas os caroço pra comer.

<b>RF-A4</b>	
1	Meu nome é Cícero de Lima, tenho 56
2	anos, hoje em dia o Povoado Boca da mata
3	está um lugar muito bom para morar
4	porque antigamente a gente não tinha água na cidade.
5	As casa eram todas de taipa, hoje a
6	gente vive em uma casa melhor.
7	Antigamente tinha mais cana – de – açúcar
8	do que casas. As panelas eram de barro e
9	as comidas eram feitas no fogo a lenha.
10	Hoje em dia a gente já tem botijão,
11	geladeira etc. antigamente ninguém tinha
12	nada disso. A gente não tinha condições de
13	nem compra um pedaço de carne, mas hoje
14	já podemos. naquela época, comíamos
15	mais peixes, não tinha energia, era tudo
16	usado no candieiro. Graças a Deus, hoje
17	em dia, a gente tem de tudo. como, energia,
18	água encanada, tudo isso e muito mais.
19	As roupas não eram lavadas em casa, era
20	tudo no rio. não estamos indo mais ao rio
21	porque é proibido, já que as pessoas
22	estavam bagunçando demais. Naquele
23	tempo a gente não tinha água encanada.
24	uma coisa bem marcante na minha vida foi
25	a fome de 70, porque a gente passou muitas
26	dificuldade e comiamos ate caroço de jaca.
27	

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador

**TEXTO A5- Texto ALUNO 5: Transcrição e retextualização**

<b>T- A5</b>	
1	A gente não tinha geladeira, tinha que
2	comprar o chique, as coisa tudo seca pra
3	comer, o negócio, a comida, carne, essas
4	coisa comia logo no dia de domingo, não
5	tinha geladeira de colocar, não tinha
6	banheiro, não tinha sanitário,era no Mato,
7	tudo era assim, não tinha essas coisas não.
8	Ferro, era com carvão pra passar roupa.
9	Nada disso tinha, nada elétrico a gente
10	tinha, era tudo nessa dificuldade .Para dizer,
11	é assim, no tempo de antigamente, se lavava
12	a roupa no rio, buscava água para beber no
13	rio, queimava lenha, fogo de lenha, panela
14	de barro, não tinha televisão, não tinha
15	energia, era com candieiro .

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador

<b>RF-A5</b>	
1	Meu nome é Mirian, tenho 65 anos, moro
2	aqui no Povoado Boca da Mata, no sitio
3	Sucupira, há muitos anos.
4	Naquele tempo a gente não tinha energia nem
5	água encanada para lavar roupa e para outros
6	usos domésticos. Para isso, teríamos que ir
7	para o rio que fica um pouco longe de casa.
8	Naquela época, nós usávamos candieiro
9	porque o sítio ficava um pouco distante da
10	cidade.Nossa casa era de taipa e o nosso piso
11	era de barro porque não tínhamos condições de
12	comprar.
13	A nossa comida era peixe e feijão com
14	farinha seca, tínhamos que ir pescar pois nos
15	tempos de 70 houve uma crise de fome que
16	abalou todos do município. Não passei fome
17	porque meu pai fazia carvão e mandava meu
18	irmão vender no burro na cidade do Pilar que
19	fica próximo do nosso município. Lá
20	comprávamos a farinha que tinha que ser
21	esquada na chaleira com ferro.
22	Hoje em dia, a gente não vai mais para o rio
23	lavar roupa porque já temos energia elétrica
24	em casa. A tecnologia está muito evoluída.
25	Sinto muita falta do meu tempo de criança
26	porque naquele tempo eu tinha muitos amigos
27	para brincar comigo.
28	Nós íamos para o rio, chegávamos em casa a
29	hora que queríamos. No tempo de hoje nós não
30	vemos mais isso, pois o tempo mudou muito.



Versão 2

o lugar onde se vive

Antigamente o povoado Boca da Mata era labrego, quieto, hoje em dia muita gente, agora um casa de barão. Antes tinha um sítio com muitas árvores Macarilhosas, Bonitas, acobas Tudo, ficavam um perto de gasolina ainda hoje de está, a gente conseguia água no chafariz que era um pouco longe corrigido Na taboia e para passar tinha um na mata que ninguém naquela época muitas pediam outras não iam comprar a botijão de gás.

Então, hoje está tudo bem melhor, o povoado cresceu, mas, antigamente tinha canaçal de terra, hoje é terra mas aquele lugar labrego E pacato hoje tem muita melancia, muitas Bananas, mudas muito, e mais terras lavras Bananas bem longe, era no utiquinba e rio mas agora melhoras, água empedrada, muitas terras mudou aqui no povoado

Obs. Seu texto melhorou, porém ainda sinto falta de adjetivos valorativos sobre o lugar onde você vive

Luis Davi  
prof Jackson  
7:00  
Materia português

Versão 3

"O lugar onde vivo"

O meu nome é Jéssica, tenho 75 anos. Antigamente o povoado Boca da Mata era colmo, quieto, hoje em dia, muita gente ainda mora em casa de barro.

Antes tinha um sítio com muitas árvores maravilhosas e bonitas, mas acabou tudo porque fizeram um posto de gasolina que se encontra ainda hoje em neste povoado.

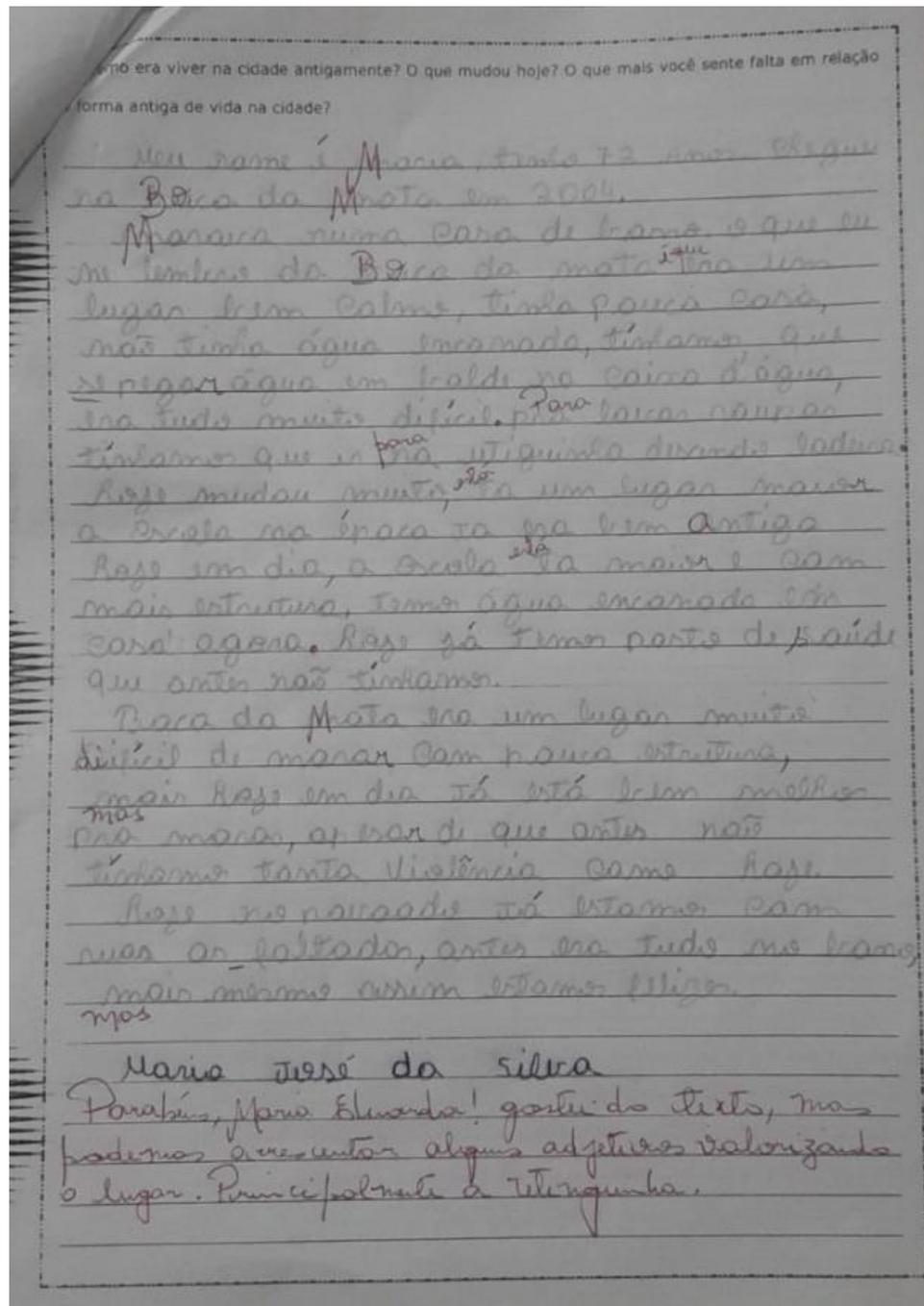
Naquele tempo, a gente corrigeira água do Chapurigi, que ficava um pouco longe de casa. Corrigevamos a água na tubeca, além de buscarmos lenha na mata para fazermos o fogo em casa e cozinhar as comidas. Pois, naquela época nem todo mundo podia comprar um botijão de gás.

Então, hoje está tudo bem melhor e o povoado cresceu muito. Antigamente só tinha lençoidal de lã, apesar de hoje ainda ter.

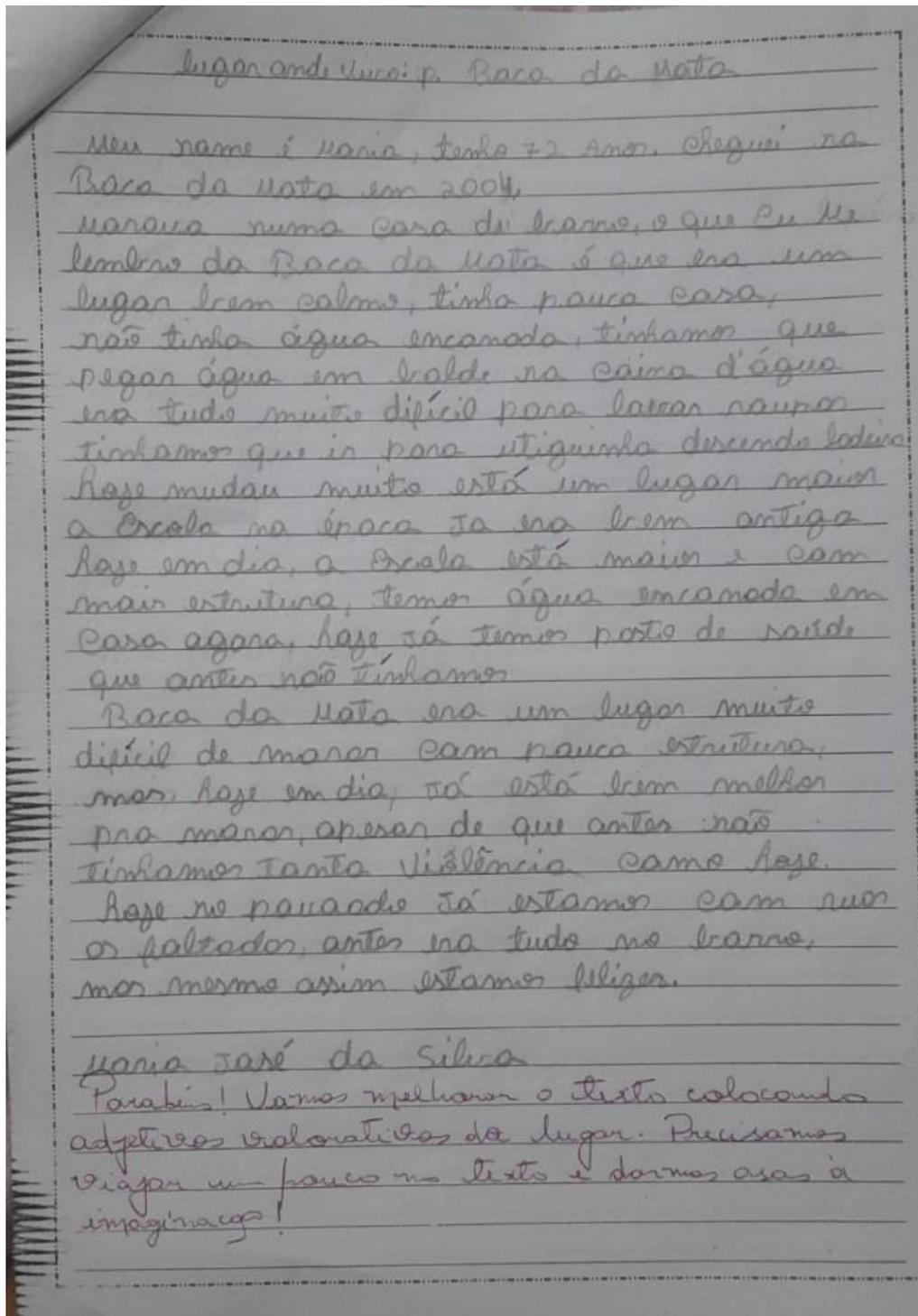
Hoje temos mais casas, porém aquele lugar colmo e quieto não existe mais. Atualmente tem muita violência, muito roubo, infelizmente mudou muito. Antigamente iam lavar roupas na utinguenta, um rio muito bom, mas agora melhoraram porque temos água encanada em casa. Muitas coisas mudaram aqui no povoado.

**TEXTO A2- Texto ALUNO 2: Imagens das três versões produzidas**

Versão 1



Versão 2



Versão 3

d

"O lugar onde vivo"

Meu nome é Maria, tenho 72 anos. Cheguei na Boca da Mata no ano de 2004. Morava numa casa de barro. O que eu lembro da Boca da Mata é que era um lugar bem calmo, tinha pouca casa e não tinha água encanada.

Naquele tempo tínhamos que pegar água com baldes na caixa d'água, pois era tudo muito difícil. Para lo-  
~~com~~ <sup>com</sup> ~~repar~~ <sup>repar</sup> tínhamos que ir para o rio Utinguinha, descendo ladeira.

Hoje mudou muito, está um lugar maior, a escola na época era bem antiga, mas hoje em dia ela está maior e com mais estrutura.

Atualmente já temos água encanada em casa e também temos um Posto de Saúde, e que antes não tínhamos.

Boca da Mata era um lugar muito difícil de morar, havia pouca estrutura, mas hoje em dia já está bem melhor para morar. Apesar de que antes não tínhamos tanta vontade como hoje.

Hoje, no parquede já estamos com os ruas <sup>asfaltados</sup> ~~asfaltados~~, antes era tudo no barro, mas mesmo assim estamos felizes pelas mudanças <sup>acontecidas</sup>.

Nome Maria Eduarda Moreira Timoteo dos Santos

**TEXTO A3- Texto ALUNO 3: Imagens das três versões produzidas**

Versão 1

Meu nome é Cícero de Lima, tenho 56 anos, hoje está o povoado Boca da mata muito bom para morar porque antigamente a gente não tinha água encanada em casa, as casas eram todas de taipa, hoje a gente vive numas casas muito mais boas, antigamente tinha mais fome do que agora, as panelas eram tudo no fogo de lenha, hoje em dia a gente tem gás, nada disso a gente não tinha condições para comer um pedaço de carne, hoje, nós podemos, a gente tem <sup>comida</sup> mais peixe, não tinha energia, era tudo <sup>condição</sup> graças <sup>condições</sup> a Deus a ter de tudo isso.

Quando, a gente não levava em casa, era no Rio.

hoje não estamos indo mais porque é proibido porque as pessoas estavam brigando demais.

nesses <sup>tem</sup> tempo a gente não tinha água encanada, uma coisa bem marcante na minha vida foi a fome de 70 que a gente passou de dificuldade.

eu comia <sup>comida</sup> até carvão de tora.

Obs: Seu texto está bom, mas é preciso dividir os parágrafos e conectar as ideias para que seu texto possa ficar melhor.

Versão 2

1- Como era viver na cidade antigamente? O que mudou hoje? O que mais você sente falta em relação à forma antiga de vida na cidade?

O QUE MUDOU AQUI FOI AS CASAS, HOJE EM DIA MUDOU. ANTIGAMENTE AS CASAS NÃO ERAM DE TIJOLO, MUDOU, ERA DE TAIPA COBERTA DE PALHA. SINTO MUITA FALTA DOS MEUS FILHOS AQUI QUE NÃO VIVEM. TONIEGO VIVI EM LOGE SÓ ISSO AQUI ANTIGAMENTE AS CASAS ERAM TUDO DE TAIPA HOJE COBERTA DE TELHA ANTES NÃO ERA ASSIM, TINHA MUITO MATO, HOJE MELHOROU BASTANTE TEM MUITA CASA, SINTO MUITA FALTA DO MEU PAI, DA MINHA MÃE QUE NÃO ENTÃO LAVENDO MAIS AQUI. JÁ MORREU NÉ MEUS FILHO TAMBÉM QUE MORRER TUDO LONGE DE MIM, MAS O POVOADO BOCA DA MATA ERA UM LUGAR MUITO BOM SÓ QUE NÃO TINHA TANTAS PESSOAS ASSIM COMO TEM HOJE EM DIA ANTIGAMENTE ERA MUITO SOSSEGADO, AGORA QUE É UM POUCO DE VIOLÊNCIA, HOJE EM DIA TÁ UM POUCO RUIM NÁ PORQUE TUDO ANTIGAMENTE ERA BOM OS ADULTOS E CRIANÇAS BRINCAVAM SE DIVERTIR JOGAR BOLA E PESCAVA MAS AGORA A TECNOLOGIA TOMOU TANTA DAS CRIANÇAS AS CRIANÇAS HOJE NÃO BRINCAM, NÃO JOGAM BOLA, NÃO SE DIVERTEM QUE ANTIGAMENTE POR ISSO QUE EU TÔ ACHANDO UM POUCO RUIM ANTIGAMENTE ERA RUIM TAMBÉM, MAS NEM TANTO COMO EU JÁ FALEI AS PESSOAS NÃO ERAM QUE NEM ANTIGAMENTE, AS PESSOAS MUDOU BASTANTE, EU SINTO MUITA FALTA DE ANTIGAMENTE, DE CONVERSAR COM AS PESSOAS E É DISSO QUE EU SINTO FALTA.

Versão 3

O lugar onde vivo

meu nome é Cicero de Lima, tenho 56 anos, hoje em dia o Povoado Boca da Mata está um lugar muito bom para morar porque antigamente ~~até~~ a gente não tinha água encanada em casa, pois só tinha água na cidade.

As coisas eram todas de taipa, hoje a gente vive <sup>em</sup> <sup>uma</sup> casa melhor. Antigamente tinham mais cana-de-açúcar do que casas. As panelas eram de barro e as comidas eram feitas no fogo à lenha. Hoje <sup>em</sup> dia, a gente já tem geladeira, geladeiras etc. Antigamente ninguém tinha nada disso. A gente não tinha condições de nem comprar um pedaço de carne, mas hoje já podemos. Naquela época, comíamos mais feijão, não tinha energia, era tudo usado no candeeiro. Graças a Deus, hoje em dia, a gente tem de tudo, carne, energia, água encanada, tudo isso e muito mais.

As roupas não eram lavadas em casa, era tudo no rio, não estamos indo mais ao rio porque é proibido, já que as pessoas estavam bagunçando demais. Naquele tempo a gente não tinha água encanada. Uma coisa bem marcante na minha vida foi a fome de 70, porque a gente passou muitas dificuldades e comíamos até casaca de jacá.

nome: Jonathan Ricardo Mouro dos Santos

TEXTO A4- Texto ALUNO 4: Imagens das três versões produzidas

Versão 1

o jornal antiga de vida na cidade?

Que A gente não tinha energia, não era um tempo bom pra água encanada pra lavar roupa, tinha que ir pro rio, nós usávamos ~~velas~~ <sup>velas</sup> candelino, a roupa da gente era de tãta, o nosso <sup>primo</sup> ~~primo~~ <sup>primo</sup> era de barba, a nossa comida era Peixe, feijão com farinha seca, tinha que ir pescar, nos tempos de 70 que teve afome eu não Pallei fome porque meu pai fazia carvão e mandava meu irmão vender no burre no Pulo e comprava a farinha que tinha que escaçar na chalina com o feno...

Hoje em dia, agente não vai mais pro rio lavar roupa no tempo de hoje, nós tem energia elétrica, as nossas tecnologias tá muito evoluída. Nesse tempo sinto muita falta do meu tempo de criança que eu tinha muitas amigas pra brincar comigo, nós ia pro rio, chegava em casa a hora que nós queria <sup>com</sup> ~~com~~ <sup>com</sup> no tempo de hoje nós não <sup>com</sup> ~~com~~ <sup>com</sup> mais isso o tempo mudou muito.

Obs: Comece o texto identificando o nome da pessoa entrevistada e o trabalho que ela mora. Veja também a paragrafo.

Versão 2

### "O lugar onde vivo"

Meu nome é Miriam, tenho 65 anos, moro aqui no povoado **Booca da Mata** "Sucupira" há muitos anos. A gente não tinha energia, não era um tempo com pra água encanada pra lavar roupa, tinha que ir pra o rio, nós usávamos canjeiras, a casa da gente era de taipa, o moinho piro era de barro, a nossa comida era Peixe, feijão com farinha seca, tinha que ir pescar, nos tempos de 70 que teve o nome eu não passei fome porque meu pai fazia canjão e mandava meu irmão vender no barracão no Pular e comprava a farinha que tinha que escalhar na Chaleira com o feijão.

Hoje em dia, a gente não vai mais pra rio lavar roupa no tempo de hoje, nós tem<sup>o</sup> energia elétrica, as nossas tecnologias estão muito evoluída. Sinto muita falta do meu tempo de criança que eu tinha muitos amigos pra brincar comigo, nós iam pra rio, chegava em casa a hora que nós queríamos. No tempo de hoje, nós não vemos mais isso, o tempo mudou muito.

Versão 3

### "O lugar onde vivo"

Meu nome é Miriam, tenho 65 anos, moro aqui no povoado Boca da Mata, no Sítio SUCUPIRA, há muitos anos.

Naquele tempo a gente não tinha energia nem água encanada. Para lavar roupa e para outros usos domésticos. Para isso, tínhamos que ir para o rio que fica um pouco longe de casa.

Naquela época, nós usávamos candeeiro porque o Sítio ficava um pouco distante da cidade. Nessa casa era de taipa e o nobbe pito era de barro porque não tínhamos condições de comprar.

A nobbe comida era peixe e feijão com farinha seca, tínhamos que ir pescar, pois nos tempos de 70 houve uma crise de fome que abalou todos do município. Não tinha fome porque meu pai fazia carvão e mandava meu irmão vender no burro na cidade do Pilar, que fica próxima do nobbe município. Lá comprávamos a farinha que tinha que ser esalada na chaleira com ferver.

Hoje em dia, a gente não vai mais para o rio lavar roupa porque já temos energia elétrica em casa. A tecnologia está muito evoluída. Sinto muita falta do meu tempo de criança porque naquele tempo eu tinha muitos amigos para brincar comigo.

Nós iam para o rio, chegávamos em casa a hora que queríamos. No tempo de hoje nós não vamos mais isso, pois o tempo mudou muito.

Nome: Arianna Kauany Almeida de Oliveira Santos

**TEXTO A5- Texto ALUNO 5: Imagens das três versões produzidas**

Versão 1

Meu nome é Maria ~~parecia~~, tenho 51<sup>anos</sup> moro aqui há muitos  
 anos. Aqui antigamente não tinha energia, não tinha água encanada,  
 a gente ia buscar água no rio. Era tudo nas condições. Também  
 mudou muitas coisas aqui. ~~Eu~~ não temos água encanada  
 nem energia nas casas, a única coisa que não mudou foi o  
 lugar onde que hoje em dia não tem.  
 Eu labava roupa no rio, a gente brincava muito de: Quatilha,  
 Lomabal, Jomá, Sufama. Eu ia muito pra discoteca dançava muito  
 no brincadeiras de antigamente mudou muito a minha vida que  
 antigamente não tem energia era diferente e também é muito diferente  
 de agora. Por que agora tem muita brincadeira.  
 Gostavam também de (to) na praia de São Sebastião Histórias.  
 Era diferente.

Obs: Identifique o nome do passado no início do  
 texto. Veja a pontuação. Coloque o título no  
 texto.

Versão 2

"O lugar certo é lá"

Meu nome é Maria Aparecida, tenho 51 anos, moro aqui no  
Bairro de <sup>Bole</sup> Bola da Mata "Sulzinha" há muitos anos.

Aqui antigamente não tinha energia, não tinha água entalada, a gente  
ia buscar a água no rio. Era tudo no Candeeiro.

Mudou muitas coisas, agora nós temos água entalada, temos energia  
nas casas, a única coisa que não mudou foi o planejamento que  
hoje em dia não tem.

Eu trabalhava aqui no rio, a gente trabalhava muito de <sup>9</sup> quadrilha,  
lombadas, <sup>saia</sup> saia, <sup>Sisfona</sup> Sisfona. Eu ia muito pra diabetes dançava muito.  
As brincadeiras de antigamente mudaram muito e o nosso modo de  
trabalho de não ter energia era diferente e também era muito diferente  
de agora porque agora tem muito bandidagem.

Gostávamos também de lambes na frente de casa cantando Histórias

Antigamente a gente ia pescar para gente comer, quando não  
tinha comido a gente comia farinha se o arroz de Tala.

Versão 3

### "O Lugar onde vivo"

Meu nome é Maria Aparecida, tenho 51 anos, moro aqui no Povoado Bola do Mato, "Sulpirina" há muitos anos.

Aqui antigamente não tinha energia, não tinha água encanada e a gente ia buscar água no rio para beber, lavar as roupas e ~~banhar~~.  
Naquele tempo era tudo mais caseiro.

Hoje em dia, muitas coisas mudaram, agora temos água encanada, temos energia mas todas as estruturas são melhores. A única coisa que não mudou foi o calçamento, pois as ruas ainda continuam lamacenta.

Eu trabalhava no rio, a gente brincava muito de quadula, carimbada, ferris de romã e outros. Eu ia muito para disquete, e dançava muito.

As brincadeiras de antigamente <sup>marcaram</sup> marcaram muito e minha vida sempre não havia energia era divertido a gente brincar lá. Agora no povoado existem muita variedade.

Gostamos também de ficar na praça de casa contando história. Antigamente a gente ia pra lá para ler, porque quando não tinha lendo a gente lêna forma dela ou lendo de fala.

Nome: Ana Clara Lathuer Lira

**ANEXO 03- LINKS PARA ACESSO ÀS GRAVAÇÕES DAS ENTREVISTAS  
REALIZADAS PELOS ALUNOS**

**Link para acesso à gravação da entrevista do texto A1**

[https://drive.google.com/file/d/1HH3s0WUAF\\_cp\\_PSR9RxFku3vWW4Yo5FK/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1HH3s0WUAF_cp_PSR9RxFku3vWW4Yo5FK/view?usp=sharing)

**Link para acesso à gravação da entrevista do texto A2**

<https://drive.google.com/file/d/1HGZVceX7V45UYcx81cCQ8PIBsGM1EP6d/view?usp=sharing>

**Link para acesso à gravação da entrevista do texto A3**

<https://drive.google.com/file/d/1MjPNJaX2r05haR4JKmbh5YekWJoBHmuo/view?usp=sharing>

**Link para acesso à gravação da entrevista do texto A4**

<https://drive.google.com/file/d/1Mw9VLk3IHFJwZlKZ-ujGIrkxtgTLjsAe/view?usp=sharing>

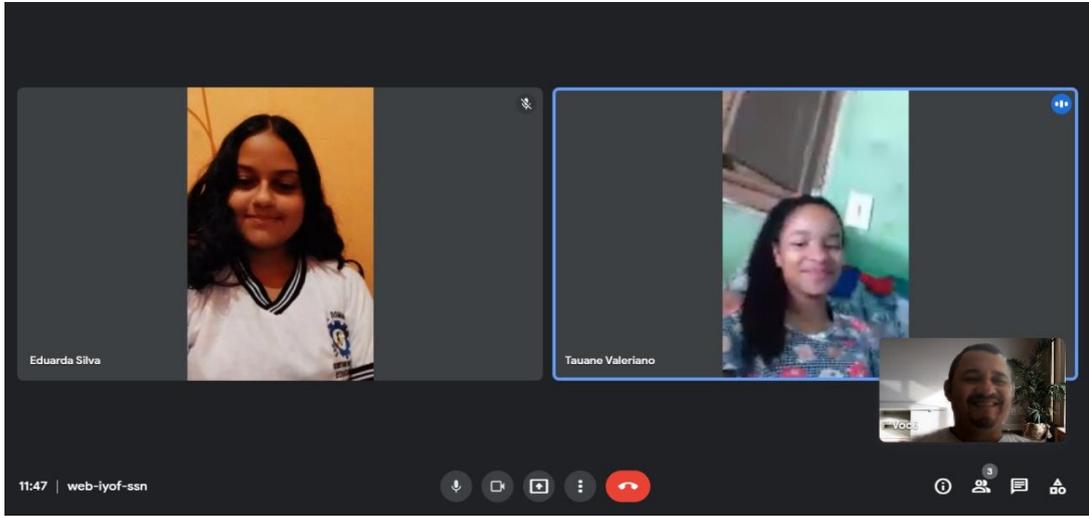
[https://drive.google.com/file/d/1MzdRM\\_t1Gc7nX9SzPm9Dx-xn0xGa7F5Z/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1MzdRM_t1Gc7nX9SzPm9Dx-xn0xGa7F5Z/view?usp=sharing)

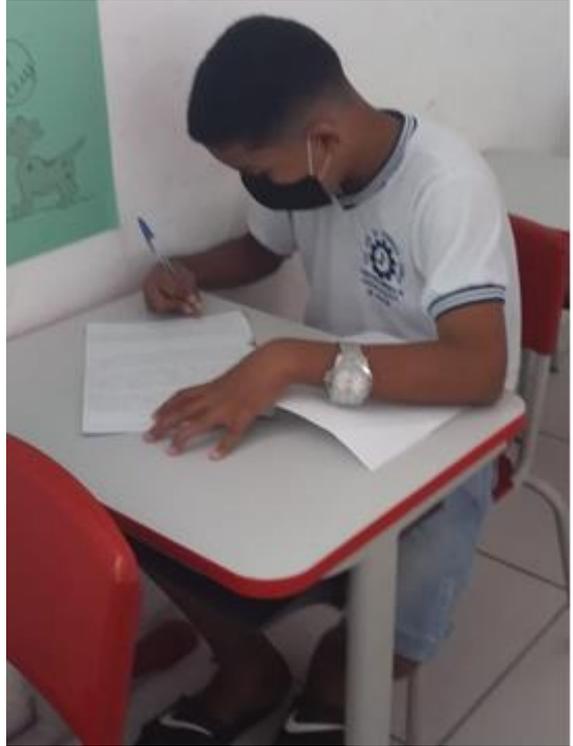
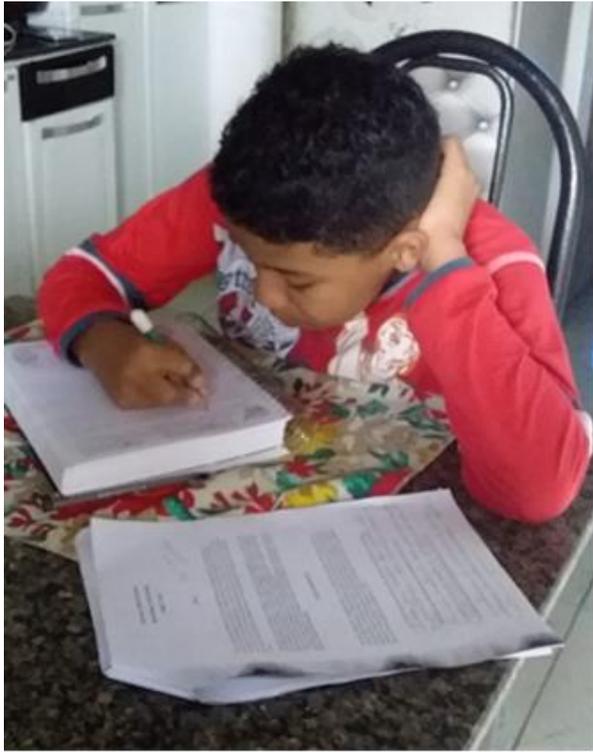
**Link para acesso à gravação da entrevista do texto A5**

[https://drive.google.com/file/d/1N-IyIFa-yuiqPzEWtCcwcfG\\_HMee50lj/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1N-IyIFa-yuiqPzEWtCcwcfG_HMee50lj/view?usp=sharing)

[https://drive.google.com/file/d/1N4CfyCXWZKZJIHGos30RvXc\\_3u73uY\\_Y/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1N4CfyCXWZKZJIHGos30RvXc_3u73uY_Y/view?usp=sharing)

### ANEXO 04- AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA





**ANEXO 05-MURAL DE FOTOS DO POVOADO BOCA DA MATA  
“O LUGAR ONDE VIVO”**









