



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO “PROF^a. MARIA ELISA DE A. MAIA” – CAMEAM
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ROSIMEIRE MARTINS LEITE

**A REESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA NAS OLIMPÍADAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

**PAU DOS FERROS - RN
2017**

ROSIMEIRE MARTINS LEITE

**A REESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS NAS OLIMPIADAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, do Departamento de Letras, do Campus Avançado “Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito à obtenção do grau de Mestra em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Produção Textual.

Orientadora: Dr^a Débora Maria do Nascimento

PAU DOS FERROS - RN
2017

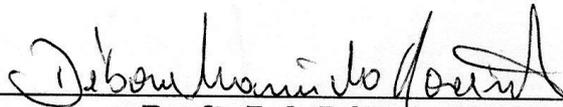
ROSIMEIRE MARTINS LEITE

**A REESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS NAS OLIMPIADAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

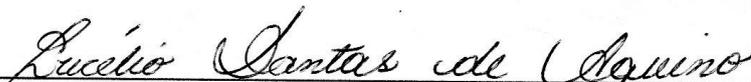
Dissertação apresentada ao Programa PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, do Departamento de Letras, do Campus Avançado “Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito à obtenção do grau de Mestra em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Produção Textual.

Aprovada em: 17/03/2017

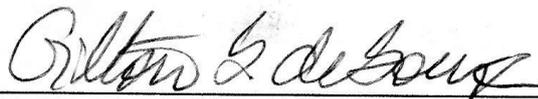
BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Débora Maria do Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Presidente



Profº. Dr. Lucélio Dantas Aquino
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinador Externo



Profº. Dr. Gilton Sampaio de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinador Interno

Profª. Drª. Rosângela Alves dos Santos Bernardino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por ter cuidado e iluminado todos os meus passos. Tudo o que eu fiz, tenho e sou, é graças ao Senhor, meu bom Deus. Sou grata a ti pelo o objetivo por hora concretizado, sem sua permissão não estaria aqui festejando a conclusão de mais uma formação.

Aos meus Pais,

Obrigada por vocês existirem em minha vida. Saibam que foi imprescindível contar com o apoio incondicional de vocês. Dividimos e dividiremos, sempre, o mérito das minhas conquistas, porque todas elas lhes pertencem. Amor Incondicional.

À minha família,

Base das minhas conquistas e vitórias. Nunca deixaram de me apoiar nas turbulências durante o curso. Hoje quero agradecer por tudo que já fizeram e dizer o quanto são especiais para mim. Agradeço a Deus pela família que tenho, e não acho que mereço nem mais nem menos, cada um tem sua peculiaridade que me faz aprender sempre algo diferente. Amo todos vocês!

À escola,

Escola de Ensino Fundamental Francisco Telsângenes Diógenes - Pereiro/Ce, na qual leciono, na pessoa da diretora Antônia Valéria Victor Pinheiro, por ter me apoiado e incentivado a não desistir dos meus sonhos nessa reta final. Obrigada colega por compreender minha ausência nas diversas vezes que precisei me ausentar das atividades escolares nos últimos momentos de conclusão dessa pesquisa.

Aos alunos do 8º ano,

Vocês foram os protagonistas dessa pesquisa e me encheram de coragem para não desistir dos meus objetivos e entenderam a minha ausência na sala de aula em alguns momentos. Eu, como professora, ainda faço pouco, mas faço. Repasso meu conhecimento, o que aprendi e estou aprendendo diariamente, compartilho

indecisões, revoltas e conquistas com vocês. Ouço o que vocês têm a dizer e falo o que vocês precisam ouvir. Ensino e aprendo. Enquanto eu estiver sentindo que o que faço, não está sendo em vão, mesmo que em longo prazo, continuarei minha luta para transformação da vida de cada um de vocês. Pois foi na educação que me encontrei, e por este meio da educação que pretendo deixar a minha contribuição para um Brasil e um Mundo melhor para todos. Obrigada!

Aos amigos do mestrado, de forma especial, aos colegas Liduína Aquino e Joacir Rocha, companheiros de viagem,

Como é bom...Saímos e chegamos juntos na realização dos nossos sonhos colegas. Juntos, percorremos retas e nos apoiamos nas curvas, mas chegou o momento de cada um seguir viagem sozinho...Obrigado pelos conhecimentos compartilhados. Um até logo, e que nossas despedidas sejam um eterno reencontro.

À minha orientadora,

Prof^a. Dr^a. Débora Maria do Nascimento, pela paciência e por não ter desistido de mim, e por acreditar que eu seria capaz quando eu mesma desconfiei. Obrigada pelos ensinamentos e pelas palavras de sabedoria. Em seu tempo, cada ação teve um papel significativo para esta conquista. És uma grande profissional e admirável colega para toda a vida. Minha eterna gratidão!

Aos professores do Mestrado,

A palavra que expressa minha admiração, respeito e carinho por vocês é AGRADECIMENTO. Sou grata e honrada pelos professores que tive durante o curso, pelos ensinamentos que colhi e pela certeza da contribuição árdua desses profissionais para mudanças significativas e cumprimento da frase tatuada na nossa bandeira: "Ordem e Progresso".

Aos professores participantes da Banca Examinadora,

Prof^a. Dr^a. Crígina Cibelle Pereira, Prof^o. Dr^o. Lucélio Dantas Aquino e Prof^o Dr. Gilton Sampaio de Sousa os meus agradecimentos a quem me proferiram palavras de incentivo. Todas as palavras aqui escritas não expressariam a minha gratidão a vocês no momento mais difícil que passei durante todo o percurso do curso. Já dizia

Di Castilho que "...devemos agradecer até mesmo nas situações mais difíceis!" Serei eternamente grata a vocês.

À coordenação, na pessoa da Prof^a. Dr^a. Lúcia Sampaio,

Obrigada por nos atender, enquanto mestrandos, sempre que buscamos apoio e informações, um até logo.

Ao Secretário Edneudo,

É bom saber que temos sempre um amigo em quem podemos confiar. Amigo que apoia e acolhe com tanto carinho. Quero agradecer a você por me atender sempre que lhe procurei. Disponha da minha amizade sincera. Meu eterno agradecimento.

Ao Campus Avançado “Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM),

Instituição onde encontrei pessoas que farão parte de minha vida para sempre... Obrigada por trabalharem em prol da concretização dos nossos sonhos escolares em realidade e vida. Vocês são de fundamental importância na formação de pessoas mais solidárias, autênticas e felizes. Obrigada por lutarem por uma educação de qualidade e uma sociedade mais soberana!

Ao PROFLETRAS e a CAPES,

Ao Programa de Mestrado por possibilitar uma formação de qualidade aos docentes almejando um ensino eficiente que melhore a proficiência dos nossos alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita. À CAPES pelo apoio financeiro, custeador e facilitador da pesquisa e da permanência no curso. A todos os envolvidos, muito obrigada!

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.

Chico Xavier

MARTINS, R. L. **A REESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA NAS OLIMPÍADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA** 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional- Profletras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros – RN, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo da reescrita e suas contribuições para a aprendizagem da escrita do gênero memória literária dos alunos do 8º ano de uma escola pública do município de Pereiro/CE. Partimos do pressuposto de que a produção escrita é um processo em construção e que a reescrita é a integração de processos interativos, ou seja, do aluno com seu texto, do professor com o texto do aluno e novamente, do aluno com seu texto. Para fundamentar as análises e reflexões, buscamos o aporte teórico em Soares (1996, 1998, 2005), Antunes (2003) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997,1998) ressaltando o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; as concepções de língua, linguagem e texto que envolve a linguagem numa perspectiva sociointeracionista e dialógica como prevê Bakhtin (1992, 2003, 2010) e Marcuschi (2008); a função social da produção escrita na perspectiva do letramento baseado em Soares (2003, 2004, 2012), Kleiman (1995) e Street (1984); os gêneros do discurso no ensino da produção escrita em Bakhtin (1992), Marcuschi (2002) e Bronckart (1999); a escrita como um processo em Santana (2007); o gênero Memória Literária baseado em Lima (2009); Clara (2008), Altenfelder (2008); e a reescrita no percurso desse ensino, Geraldi (1984, 1996, 2001), Jesus (2001), Menegassi (1998, 2008, 2010, 2014) e Ruiz (2012). O *corpus* da análise da reescrita é composta de quatro produções textuais de memória literária, escritos pelos alunos para o Concurso Escrevendo o Futuro, Olimpíadas de Língua Portuguesa do ano de 2016, e os critérios adotados para as análises das produções, antes e depois da intervenção, foram os aplicados na OLP. Concluídas as análises, constatamos que desenvolver a aprendizagem da escrita com um processo através da reescrita é uma tarefa árdua e de persistência, mas uma atividade possível de ser realizada na sala de aula. Cada aluno possui um ritmo de aprendizagem, uma forma de conceber a escrita, facilidades e dificuldades próprias, o que torna a necessidade de um ensino cada vez mais singular, em meio à homogeneidade imposta pelo sistema e à sobreposição de uma série de outros fatores que vão além da simples vontade de ensinar por parte do professor. Percebemos, ainda, que os alunos tem uma concepção que escrevem para serem corrigidos pelo professor e atribuir uma nota. Esse hábito prejudica o processo interativo e a possibilidade de atitudes responsivas pertinentes, já que o aluno espera receber seu texto com nada além de um visto ou nota do professor, certificando que a atividade foi realizada. Diante desses percalços enfrentados conseguimos mobilizar e incentivar os nossos alunos a revisar e reescrever seus próprios textos, compreendendo da importância da reescrita para a qualidade dos textos produzidos. A pesquisa, por hora finalizada, mas, futuramente retomada, contribuiu com a aprendizagem da reescrita dos textos de outros gêneros textuais, de forma, específica, o gênero memória literária, para a OLP, o que proporcionou qualidade aos textos produzidos, o que proporcionará maior qualidade na participação dos alunos no referido concurso e/ou em outros dos quais participarem.

Palavras-chave: Olimpíadas de Língua Portuguesa. Produção Textual. Gênero Memórias Literárias. Reescrita.

MARTINS, R. L. A REESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA NAS OLIMPIADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - Profletras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros – RN, 2017.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the rewriting process and its contributions to the learning of the writing of the genre literary memory of the 8th grade students of a public school in the municipality of Pereiro/CE. We start from the assumption that written production is a process under construction and that rewriting is the interaction of interactive processes, that is, of the student with his text, of the teacher with the text of the student and again, of the student with his text. In order to support our objectives, analyzes and reflections in this research, we address the theoretical basis in Soares (1996, 1998, 2005), Antunes (2003) and the National Curriculum Parameters (1997, 1998), highlighting teaching and learning of the Portuguese Language; the conceptions of language, language and text that involves language in a socio-interactionist and dialogic perspective as predicted by Bakhtin (1992, 2003, 2010) and Marcuschi (2008); the social function of written production from the perspective of literacy based on Soares (2003, 2004, 2012), Kleiman (1995) and Street (1984); the textual genres of discourse in teaching writing in Bakhtin (1992), Marcuschi (2002) and Bronckart (1999); writing as a process in Santana (2007); the genre Literary Memory based in Lima (2009), Clara (2008), Altenfelder (2008); and the rewriting in the course of this teaching, Gerald (1984, 1996, 2001), Jesus (2001), Menegassi (1998, 2008, 2010, 2014) and Ruiz (2012). The rewriting analysis is composed of four textual production of literary memory written by the students for the contest Writing the Future, Portuguese Language Olympics for the year 2016, and the criteria adopted for the analysis of the productions, before and after the intervention, were those applied in the PLO. Completed the analysis, we have found that developing the learning of writing with a process through rewriting is an arduous task and persistent, but a possible activity to be performed in the classroom. Each student has a learning rhythm, a way of conceiving writing, facilities and difficulties of their own, which makes the need for teaching increasingly unique, amid the homogeneity imposed by the system and the superposition of a series of other factors that Beyond the teacher's simple will to teach. We also realize that students have a conception that they write to be corrected by the teacher and to assign a grade. This habit harms the interactive process and invalids the possibility of relevant responsive attitudes, since the student expects to receive his text with nothing more than a visa or teacher's note, certifying that the activity was performed. In the face of these setbacks we were able to mobilize and encourage our students to review and rewrite their own texts, understanding the importance of rewriting for the quality of their own texts. The research by the hour ended, but, later resumed, has contributed to the learning of the rewriting of the texts of other textual genres, in a specific way, the genre of literary memory, for the PLO, which provided higher quality of productions, which will provide greater quality, in the participation of the students in this contest and in the others of which they participate.

Keywords: Textual Production. Portuguese Language Olympics. Genre Memories. Rewriting.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os quatro componentes da sequência didática	42
Quadro 2 - As temáticas dos cadernos da OLP	50
Quadro 3 - Produzindo passo a passo os gêneros na OLP.....	52
Quadro 4 - Sequência didática proposta pelo caderno “Se bem me lembro”	53
Quadro 5 - Distribuição dos alunos por período e turma	59
Quadro 6 - Critérios de avaliação para o gênero memórias literárias, propostos pela Olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro.....	68
Quadro 7 - Sequência didática para a reescrita do gênero memória literária	69
Quadro 8: Resumo dos resultados dos textos da etapa diagnóstica de acordo com os critérios da OLP.....	100
Quadro 9: Resumo dos resultados dos textos após a etapa interventiva.....	101

LISTA DE SIGLAS

CAMEAM - Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD - Compact Disc

CE - Ceará

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

DF - Distrito Federal

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

FIS - Fundação Itaú

LA - Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP - Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação e da Cultura

OLP - Olimpíada de Língua Portuguesa

OLPEF - Olimpíada de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

RN - Rio Grande do Norte

SD - Sequência Didática

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 BASE TEÓRICA: PERCORRENDO CAMINHOS	19
2.1 ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	19
2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E TEXTO	25
2.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA PRODUÇÃO ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	28
2.4 O PROCESSO DA PRODUÇÃO ESCRITA	33
2.5 OS GÊNEROS DO DISCURSO NO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA.	36
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	40
3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA	40
3.2 O GÊNERO EM ESTUDO: MEMÓRIA LITERÁRIA.....	45
3.3 OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA (OLP): SUA TRAJETÓRIA	48
3.4 ESPAÇO DA PESQUISA	59
3.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	60
3.5.1 ABORDAGENS, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	61
3.5.2 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	65
3.5.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> E FASE INTERVENTIVA.....	67
4 ANÁLISE DA REESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA: PROCESSO INTERVENTIVO	79
4.1 MEU ÚNICO AMOR	80
4. 1. 1 MEU ÚNICO AMOR	83
4.2 LEMBRANÇAS DA ESCOLA	85
4. 2. 2 LEMBRANÇAS DA ESCOLA	87
4. 3 A AGRICULTURA NAQUELA ÉPOCA	89
4. 3. 1 ENTRE LEMBRANÇAS E SAUDADES	91
4. 4 DE VOLTA PARA O PASSADO	94
4. 4. 1 DE VOLTA PARA O PASSADO	96
5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS, ANTES E DEPOIS, DA PROPOSTA INTERVENTIVA	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	114

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem escrita, nos últimos tempos, tem sido tema de investigação entre os pesquisadores da Linguística Aplicada (LA), por constituir um dos problemas educacionais no qual os alunos têm apresentado maiores dificuldades, sobretudo na produção textual. Como professora de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental II, temos observado o desempenho insatisfatório dos alunos no campo da produção textual. É crescente o número de alunos que chegam a essa série sem as competências mínimas na leitura e escrita.

Neste sentido, este trabalho dissertativo tem como estudo a reescrita do gênero memória literária que foi produzido para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), em 2016. As memórias literárias em estudo emergiram da sequência didática oferecida pelo concurso, no caderno "Se bem me lembro...", no ano de 2016, em nossas aulas de Língua Portuguesa (LP), na turma do 8º ano de uma escola pública do município de Pereiro/CE, cujos textos foram da versão final produzidos pelos alunos.

Realizadas as 16 oficinas oferecidas no "Caderno do Professor", percebemos que os textos produzidos ainda não estavam satisfatórios para concorrer ao concurso na esfera municipal.

A nossa pesquisa foi gerada pela nossa inquietação de percebemos que os nossos alunos chegam ao 8º ano do Ensino Fundamental II sem o domínio da linguagem escrita. Percebemos que ao produzirem textos, eles apresentam algumas resistências, por acreditarem ser uma atividade complexa e difícil de ser realizada, resultando em produções textuais que não passam de reprodução de frases mecânicas e artificiais.

O texto é um produto social e o gênero é instrumento de interação social, o estudo de um está vinculado ao outro. Sendo assim, é papel da escola apresentar ao aluno as experiências complexas de letramento, permitido a ele inteirar-se a esse processo de comunicação que envolve produção de sentido. Segundo Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 99-100), o texto é um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social, e não como um amontoado de frases, uma

sucessão de enunciados interligados.

Por essa razão nos motivou em elegermos a reescrita do gênero memória literária como uma estratégia em que o aluno possa ver a produção escrita como uma unidade de sentido e uma dimensão reflexiva, a partir de uma reescrita que ofereça um direcionamento para que o texto fique adequado ao gênero escolhido, pois, a sequência de enunciados, num texto não podem ser aleatória sob os pontos de vista linguístico, discursivo ou cognitivo. Nele, estão envolvidos diferentes componentes da linguagem, como: a sintaxe, a morfologia, aspectos semântico-pragmático, além das relações entre outros indivíduos e a situação discursiva.

Esse estudo sobre a reescrita do gênero memória literária se deu por acreditamos ser de grande relevância para o ensino de LP, e, em particular, pelo desenvolvimento e competência da escrita, tendo em vista que pouco se tem presenciado em aula de LP situações de ensino onde as atividades tivessem apenas um propósito de revisar os textos dos alunos, sendo o nosso foco principal, não somente a revisão, mas a reescrita desse gênero, embora os restantes componentes, sobretudo a textualização e planificação, também tenham integrado as ações didáticas desenvolvidas ao longo das aulas.

Entendemos assim, que a escrita é um processo, o foco não é o texto como produto final, mas o processo, que deve levar em consideração a situação da enunciação e as condições discursivas que são determinantes na função da linguagem, de seu significado e de sua interpretação. Quem escreve deve ter clareza sobre seus objetivos, de sua audiência e da necessidade de interagir com seu destinatário para que ele construa significados. Encarar o texto como um processo ele é tentar compreender como é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante o ato da produção oral e escrita e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final. Além do mais, nessa visão, o texto é produzido imerso numa situação social de produção definida.

A participação da escola e dos alunos na Olimpíada é uma oportunidade a mais de trabalho com a escrita. Oportuniza um momento rico de formação para o professor, que pode ser transposto para a prática pedagógica referente a produção textual. Assim, no final da pesquisa, esperamos que os alunos tenham

compreendido as diferentes estratégias discursivas para produzir textos com qualidade, sejam orais e/ou escritos, e na compreensão de textos, seja mediante escuta ou leitura.

A escola, campo da pesquisa, sempre participou do concurso por acreditar que o “Escrevendo o Futuro” é oferecer mais uma oportunidade ao aluno ao domínio da linguagem escrita na língua portuguesa, proporcionando aos jovens o desenvolvimento e a capacidade de expressão por meio da leitura e da escrita, instrumentos fundamentais para o exercício da cidadania, pois a língua influi diretamente na capacidade de absorver os conteúdos das demais disciplinas.

Posto isto, a questão de investigação da nossa pesquisa é a seguinte: como a reescrita contribui para o aperfeiçoamento da aprendizagem da escrita do gênero memória literária? Com esta questão, pretendo analisar quais as alterações que os alunos realizaram no gênero memória literária depois de realizar as atividades interventivas na Sequência Didática (SD), para o melhoramento desse gênero, tendo como base os critérios de avaliação do concurso, Olimpíadas de Língua Portuguesa, do gênero memória literária. Esses critérios avaliativos oferecidos pela Olimpíada de Língua Portuguesa se assemelham aos critérios de análise defendidos por Santana (2007), em que se avaliam os níveis linguísticos das modificações e os tipos de operações efetuadas, ressaltando sempre aos alunos que o processo de reescrita dos textos é um processo de interação e de dialogicidade com o eu, o outro e o mundo.

Este estudo tem como objetivo geral: analisar o processo da reescrita e suas contribuições para a aprendizagem da escrita do gênero memória literária dos alunos do 8º ano de uma escola pública do município de Pereiro/CE. O processo da reescrita é discursiva, o diálogo precisa ocorrer o tempo todo: professor-aluno, alunos entre si, aluno com o conhecimento. O professor precisa olhar, analisar o que o aluno está dizendo, o que o discurso traz para a escrita. Essa é uma construção processual, dessa forma, é dá ao aluno a oportunidade de refletir sobre a sua própria escrita, desenvolvendo, assim, a sua competência de escrita para o melhoramento das suas futuras produções nos diferentes gêneros textuais.

Assim, e de acordo com o exposto, este estudo teve como objetivos específicos: identificar nas produções iniciais dos alunos as características e

estrutura do gênero memória literária; comparar a produção da memória literária, antes e depois do processo de reescrita e descrever os resultados obtidos. Dessa maneira elevaremos a qualidade das produções textuais nas aulas de língua portuguesa produzidas pelos alunos.

E, assim pensando, abordamos na fundamentação teórica em Soares (1996, 1998, 2003, 2004, 2005, 2012), Antunes (2003) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ressaltando o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e a função social da produção escrita na perspectiva do letramento; as concepções de língua, linguagem e texto que envolve a linguagem numa perspectiva sociointeracionista e dialógica, nos escritos de Bakhtin (1992, 2003, 2010) e Marcuschi (2008); Kleiman (1995) e Street (1984); os gêneros textuais do discurso no ensino da produção escrita em Bakhtin (1992), Marcuschi (2002) e Bronckart (1999); a escrita como um processo em Santana (2007); o gênero Memória Literária baseado em Lima (2009), Clara (2008), Altenfelder (2008); e a reescrita no percurso desse ensino, Gerald (1984, 1996, 2001), Jesus (2001), Menegassi (1998, 2008, 2010, 2014) e Ruiz (2012).

E para que este trabalho tenha consistência como pesquisa e percorresse os caminhos adequados para que não perdêssemos de vista os nossos objetivos, norteamos a metodologia em Gil (2010, 2012), Severino (2007) e Thiollent (1988), entre outros.

No tocante à estrutura desse trabalho dissertativo, abordamos no primeiro capítulo a introdução, que inclui o foco de estudo e a delimitação do tema; a justificativa da pesquisa; os objetivos e a questão da pesquisa, e a estrutura na qual o trabalho está organizado. No segundo capítulo, temos a base teórica com os estudos de literatura referente aos principais conceitos envolvidos no tema a analisar. No terceiro capítulo, ressaltamos o percurso metodológico da pesquisa, abordando questões como a apresentação e enquadramento do método adotado, o contexto da pesquisa, os procedimentos utilizados. No quarto capítulo, a análise dos textos antes e depois da intervenção de forma descritiva e interpretativa e no quinto capítulo ressaltamos a análise comparativa dos resultados, antes e depois, da proposta interventiva.

Por fim, temos as considerações finais, em que levamos ao conhecimento do nosso interlocutor quais foram às conclusões a que chegamos sobre a

reescrita nas memórias literárias produzidas pelos nossos alunos, apresentando contribuições da pesquisa para o ensino da língua portuguesa.

Em seguida, temos as referências bibliográficas que embasaram este trabalho, às quais também, oportunizam ao interlocutor, especialmente aqueles que tiverem interesse em aprofundar o conhecimento científico na área da reescrita de textos no campo do ensino da produção textual, a terem um norte para iniciar o seu percurso. Por fim, temos os anexos, onde encontraremos os textos que serviram de *corpus* para esta investigação e os utilizados na reescrita.

2 BASE TEÓRICA: PERCORRENDO CAMINHOS

Neste capítulo, nos detemos às discussões teóricas que nortearam todo o processo da pesquisa. Essa é a sustentação que embasa o objeto de estudo e nos possibilita fundamentar e dar consistência ao trabalho. Buscamos evidenciar os principais conceitos, de forma a clarificar e compreender a problemática em estudo. Na primeira parte abordamos o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) e os avanços no ensino e aprendizagem nesta disciplina, tendo como base teórica: PCN (1998), Soares (1996, 1998, 2005) e Antunes (2003). Na segunda parte, tratamos das concepções de língua, linguagem e texto que envolvem a língua como discursiva, a linguagem numa perspectiva sociointeracionista e dialógica e o texto como enunciado discursivo. Nessa linha teórica, enfocamos Marcushi (2008) e Bakhtin (1997, 2003, 2004). Na terceira parte, ressaltamos a função social da produção escrita na perspectiva do letramento e a literatura no processo da produção escrita, baseado nos estudos de Soares (2003, 2004, 2012), Street (1984, 1993). Na quarta parte, o processo da produção escrita em que os estudos foram baseados em Barbeiro & Pereira (2007), Rosa & Soares (1998), Carvalho (1999, 2003), Azevedo (2003) e Martins e Nizia (1998). Na quinta e última parte, abordamos os gêneros textuais do discurso no ensino da produção escrita, tendo como pressupostos teóricos os estudos de Bakhtin (1992, 1997), Bronckart (1999), Marcuschi (2002) e os PCN (1998).

2.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

A discussão acerca do ensino aprendizagem de LP, no Brasil é relativamente antiga, estando intrinsecamente associada ao processo de universalização da educação básica que se impôs como necessidade política para as nações do Terceiro Mundo, a partir da metade do século XX (BRASIL, 1998. p.17). A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas

demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais.

Mas, antes desse século, a LP era suplantada pela língua geral que recobria as línguas indígenas e o latim. Poucos que tinham acesso à escolarização estudavam a Gramática da língua latina, a Retórica e a Poética. (SOARES, 1998, p. 54). A LP foi incluída como disciplina curricular com as reformas Pombalinas (1759), ou seja, o ensino passa a ser de responsabilidade da Coroa Portuguesa. Essa reforma educacional culminou com a expulsão dos jesuítas do Brasil, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país.

Nesse contexto, a LP no Brasil, século XX, foi consolidada, sua inserção e valorização na escola. Além do aprender a ler e a escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa e o da retórica. Nesse período se instalou o ensino da gramática, tendo como objetivo servir de apoio à aprendizagem da gramática latina. À medida que o tempo passava, o latim foi perdendo o seu uso e valor social, ficando extinto no ensino brasileiro. A gramática da língua portuguesa foi adquirindo autonomia como uma área de conhecimento, mas, ainda, alheia à "língua brasileira" (SOARES, 1996, p. 15).

Nas primeiras décadas deste século, a concepção de língua que orientava o ensino de língua materna era a de sistema único, o que significava a não aceitação das variedades. Ensinar português representava levar os alunos ao reconhecimento do sistema linguístico, com a aprendizagem das regras prescritas pela gramática normativa. Era função da escola transmitir e fixar a língua culta, com o objetivo de atender aos interesses dos grupos dominantes.

Nesse período, subsidiada à concepção de língua saussureana, exterior ao indivíduo, o modelo de ensino era dirigido aos alunos da elite, cujo objetivo era "conhecer e reconhecer o sistema linguístico" (SOARES, 1998, p. 55), o ensino centrava-se exclusivamente na gramática normativa, voltado para questões da escrita correta, compreendida como uma escrita pura.

Na década de 50 e 60, século XX, se institui um novo panorama no ensino de LP: gramática e texto se apresentavam em um único livro, dividido em gramática e a outra em antologia; os livros organizados em unidades e, em cada unidade, um texto para interpretar e com exercício de gramática. O ensino começava a voltar-se para as habilidades de leitura, por meio de atividades de compreensão e interpretação. Estas se mantiveram secundárias em relação aos estudos gramaticais, influenciados por teorias mecanicistas e estruturalistas.

Na década de 70, século XX, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5692/71 provocou uma mudança, não somente na disciplina de LP, mas em todas as disciplinas curriculares. A Lei estabelecia a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão, da cultura brasileira a serviço do desenvolvimento. A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa torna-se Comunicação e Expressão no que passou a ser considerado 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª à 8ª série), só se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau.

Com essa mudança, a linguagem era tida como um instrumento de comunicação. Não se tratava mais de promover o conhecimento do sistema linguístico, mas desenvolver as habilidades de expressão e compreensão de mensagens do aluno, visto como um emissor e receptor de mensagens, utilizando códigos verbais ou não verbais. O foco deixa de ser o estudo da língua e passa a ser o desenvolvimento do uso da língua. Ensinar gramática, naquele momento, era ultrapassado.

Essa concepção de ensino da língua foi alvo de críticas dos estudiosos da área e de professores da disciplina na década, insatisfeito com esse método, pois fugia muito à tradição do campo, evidenciando um grande momento de tensão entre duas distintas visões acerca do ensino da língua portuguesa. Os resultados não foram favoráveis, causando questionamentos para o grupo que se colocava contra essa forma de ensinar, para quem se havia instalado um verdadeiro caos no ensino, pois os alunos não atingiam as expectativas na aprendizagem.

Diante de muitas críticas referentes ao ensino propagado, os exames de vestibular incluíram a prova de redação tentando resolver a crise. Porém, os equívocos cometidos não permitiram avanço, o que era cobrado nos textos eram

apenas questões gramaticais, o uso da gramática normativa. Os alunos não estavam preparados para isso, o que resultou em um desempenho ruim dos estudantes nas provas de vestibular.

A nova crítica do ensino de LP, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início da década de 80, do mesmo século, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita

Na década de 90, o ápice do ensino de LP, não somente o ensino era foco de estudo, mas o aprender. A Linguística chega às escolas desdobrada nas disciplinas de Psicolinguística, Sociolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, todas direcionadas ao ensino da Língua Materna. Dessa forma, segundo Soares:

Instaura-se uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. (SOARES, 1998, p. 59)

Nesse parâmetro, a interação era a palavra-chave da época. O aluno se torna um sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive.

Na mesma década o Ministério da Educação cria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, que propõem que o ensino de LP trabalhe com a leitura e a escrita para que, dessa maneira, forme um aluno apto a se desenvolver enquanto leitor e que domine basicamente a produção das diversas modalidades de textos, ou seja, uso efetivo da linguagem oral e escrita.

O referido documento orienta que os conteúdos devem estar organizados em torno do uso da linguagem oral, da linguagem escrita e da análise e reflexão sobre a língua, compreendendo blocos, tais como: Língua Escrita – Usos e Formas, subdivididos em Prática de Leitura e Prática de Produção de Textos,

desdobrados em aspectos discursivos e aspectos notacionais. Além dos conteúdos, os PCN de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental acrescentam os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual) por tratarem de questões sociais que pertencem à dimensão do espaço público e, por isso, necessitam de participação social. Desse modo, os alunos são considerados cidadãos que desenvolvem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situação de participação social (PCN, 1997, p. 46).

A verdade é que, por mais que se tenham alterado métodos e técnicas, pressupostos e concepções no ensino de LP, uma premissa permaneceu inalterada: a necessidade de se ensinar/aprender a leitura e a escrita. Mas, esse quadro foi se modificando com publicações de estudos e pesquisas de autores como Antunes (2003) e Soares (1996, 1998, 2005) que destacam os problemas e apontavam possíveis soluções de como trabalhar a leitura e a escrita no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua portuguesa.

Nesse sentido, as investigações apontam para questões pertinentes, por exemplo, o que ensinar nas aulas de LP e como trabalhar em sala de aula diante de tamanha diversidade linguística presente? Para responder a essas indagações Antunes (2003, p. 87) expõe que o ensino do português deve tomar como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática.

Na oralidade, o ensino, deve ser voltado para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, de modo que essa oralidade seja orientada para facilitar o convívio social, para proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Em relação a escrita, aponta para atividades que fortaleçam a composição de textos que tenham, de fato, leitores, sendo, pois, adequados em sua forma de se apresentar. A escrita é uma forma de poder que influencia e tem importância em nosso cotidiano. Ninguém escreve por acaso, sempre temos uma intenção por trás das palavras escritas em um papel. A escrita faz com que a experiência de cada pessoa resulte em um meio de comunicação com o mundo.

No que se refere às práticas de leitura em sala de aula, coloca que as atividades devem garantir leituras diversificadas e motivadas, tendo como meta uma atividade crítica, que extrapole a mera decodificação de palavras e chegue à

interpretação dos aspectos ideológicos do texto. O trabalho com a gramática, para ela, terá que prever a pluralidade de normas linguísticas, pois “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89).

Em termos gerais, a autora propõe que “[...] as aulas de português seriam aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa” (ANTUNES, 2003, p. 111). Diante dessa afirmação, o professor é o mediador do conhecimento, o mesmo não sabe de tudo, ninguém sabe de tudo, ou seja, aprendemos na interação com as outras pessoas. Portanto, é obrigação do professor mudar a realidade escolar, buscando, sobretudo, novas formas e tentativas de se trabalhar no ensino de LP, através de uma perspectiva mais fundamentada nas dificuldades dos alunos de forma mais prazerosa e inovadora.

Ao pensar em ensino/aprendizagem em LP, atualmente, é buscar a valorização das práticas discursivas, um ensino de Literatura que permita ao aluno o contato com obras literárias, possibilitar ao aluno produzir gêneros textuais diversos, a competência do aprimoramento linguístico e envolver a interação entre os sujeitos na aprendizagem. Diante disso, reiteramos a necessidade de repensar a formação do professor de LP, tanto inicial quanto continuada, pautada sempre pela prática reflexiva por parte do professor, amparada por uma estrutura institucional que possibilite essa reflexão.

É, sem dúvida, uma situação complexa. Temos, sim, um novo paradigma para o ensino de LP, mas para efetivar essa mudança é necessário muito mais que um documento oficial. É necessário não apenas repensar os cursos de graduação e a relação teoria-prática através da transposição didática, como também redefinir os programas de formação contínua oferecidos pelas instâncias do governo.

É fundamental que esses programas de formação tenham como objetivo promover a educação e não as ações de um determinado governo, de forma que sejam articulados, contínuos e que ofereçam aos professores não modelos e receitas, mas, principalmente, suporte teórico para que possam fundamentar sua ação docente e refletir sobre sua prática na sala de aula. Nesse contexto dessa discussão, notamos que estamos de encontro no que respalde os PCN de LP e os autores supracitados, referente ao ensino e aprendizagem de LP, centrando-se

no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, nas práticas discursivas, na direção de orientá-los para a resignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita.

Concluindo assim que a aula de LP deve ser o espaço da palavra, do confronto de sujeitos da história. O que não podemos mais aceitar é um ensino de língua materna pronta e acabada, mas, sim, de uma língua que é (co)produzida por sujeitos que interagem numa situação de interlocução.

2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E TEXTO

O século XX foi marcado por inovações das teorias linguísticas pela visão estruturalista de Ferdinand Saussure, professor da Universidade de Genebra, em seu Curso de Linguística Geral, obra fundadora da nova ciência que concebia a língua como um fenômeno social, mas analisava-a como um código e um sistema de signos - um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. “Interessavam apenas o sistema e a forma não o aspecto de sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 27).

As ideias de Saussure são consideradas como um divisor de águas no estudo científico da linguagem; por considerar a língua como sistema bem organizado. Segundo Saussure (2006), o estudo da linguagem comporta duas partes: uma tem por objeto a língua (*langue*) e outra, a fala (*parole*); assim, a primeira seria social em sua essência, em contrapartida à segunda que se apresenta como parte individual da linguagem.

A partir desses postulados, Saussure elege seu objeto de estudo: a língua, considerada como um sistema de signos formados pela união do sentido e da imagem acústica. Sentido enquanto conceito, ideia, significado; imagem acústica pensada como impressão psíquica, não como um som materializado, seria o significante. Assim sendo, Saussure demarca que esses dois elementos

constituintes do signo “estão intimamente unidos e um reclama do outro” (SAUSSURE, 2006, p. 80). Ou seja, são interdependentes, pois a existência de um compromete a existência do outro.

Para o autor, “o laço que une o significante e o significado é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p. 81). Essa arbitrariedade do signo linguístico é resultante da não relação necessária entre a ideia (significado) e a sequência de sons (significante). Em outras palavras, Saussure argumenta sua tese a partir das diferenças entre as línguas, da possibilidade de um significado ser representado por vários significantes. Desse modo, o pensamento saussuriano, no que tange à teoria do signo linguístico, gerou ressonância a novos estudos e teorias.

Bakhtin (1997), autor contemporâneo de Saussure, divergiu da ideia de língua enquanto sistema estável, desvinculado de valores ideológicos. Sua concepção de língua abarca a instância da interação, da dialética; é apresentada como atividade essencialmente social dada as condições inquestionáveis de comunicação entre os falantes. Acredita que todas as esferas da atividade humana, em suas variadas formas, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Assim, para Bakhtin (1997b, p. 124), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes, mas, como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação. Assim, a natureza da língua seria essencialmente dialógica.

A língua, em Bakhtin, é discursiva e, por isso, não pode ser separada dos seus falantes e dos seus atos, tampouco das esferas sociais e dos valores ideológicos. Para o autor, “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 1997, p. 95), não podendo ser reduzida a um sistema abstrato de formas normativas. É, portanto, interacional e concreta, realizando-se através dos atos de fala, da comunicação efetiva entre seus usuários. Nesse sentido, o ser humano, em quaisquer de suas atividades, vai servir-se da língua e, a partir do interesse, intencionalidade e finalidade específicos de cada atividade, produzirá enunciados linguísticos que se organizarão de maneiras diversas.

Bakhtin (2004) também enfatiza a concepção de linguagem como um ato social que se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo,

interação humana e resultado dessa interação produz sentidos, não podendo ser desvinculados do contexto de produção. Com esse pensamento ele apresentou uma nova concepção de linguagem, a enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação.

Já o texto segundo Bakhtin (2003b), constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que sua constituição bem como sua linguagem é mediada pelo texto; é através do texto que o homem exprime suas ideias e sentimentos, indo de encontro com o enunciado.

Ainda sobre sua concepção da noção de texto, Bakhtin (2003) apresenta duas características que determinam o texto como enunciado; são elas: i) o seu projeto discursivo (entendendo-o como o autor e o seu querer dizer), e ii) a realização desse projeto trata-se da produção do enunciado atrelado às condições de interação e a relação com os outros enunciados já-ditos e previstos. O texto visto como enunciado tem uma função dialógica particular, autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., isto é, têm as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal.

No entanto, o que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva. Com isso, não queremos dizer que Bakhtin não reconheça a legitimidade do estudo do texto visto como fenômeno puramente linguístico ou textual, mas sua orientação caminha para outra direção, a de encarar o texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida.

É dessa forma que iremos relacionar a língua, linguagem e texto com o nosso objeto de estudo, em que a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas, ela é discursiva com o eu, o outro e o mundo. Enquanto é na linguagem que expressamos nossas ideias, pensamentos e intenções, estabelecemos relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações e, por sua vez, o texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário,

não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

2.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA PRODUÇÃO ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Letramento é uma palavra introduzida na linguagem da educação e das ciências linguísticas na metade dos anos 80. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais. É o estado ou condições que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.

Aqui, no Brasil, segundo Soares (2012, p. 32), o termo letramento aparece pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na apresentação do livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", quando enfatiza uma definição de letramento relacionada à função da escola em formar cidadãos funcionalmente letrados, cuja apropriação da língua falada culta é consequência do letramento.

Letramento é uma tradução da palavra inglesa *Literacy*, que tem como definição "a condição de ser *letrado*", mas essa tradução não tem como objetivo substituir o conceito de alfabetização, mas de ampliar esse conceito, assumindo a condição que aquele que aprende a ler e escrever envolve-se nas práticas sociais da leitura e de escrita - altera seu estado de condição social, psíquico, político, cognitivo, linguístico e até mesmo econômico.

Para Soares (2003), o termo letramento tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, confundindo uma especificidade que lhe é própria com a especificidade do termo alfabetização. Ainda, segundo essa autora, a produção acadêmica brasileira revela a associação entre alfabetização e letramento, ilustrada nas obras de Tfouni (2005) e Kleiman (1995).

Para Kleiman (1995, p. 19), o letramento compreende "[...] um conjunto de

práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. Assim, os usos da escrita extrapolam as situações específicas de sala de aula, que classificam os alunos como alfabetizados ou não-alfabetizados e concebem a forma escolar da escrita como única via para a sistematização da realidade social. O conceito apresentado por Kleiman (1995) realça a necessidade de compreensão das práticas de letramento exercidas fora do ambiente escolar, enfatizando que numa sociedade letrada, mesmo as pessoas consideradas analfabetas vivenciam práticas que envolvem a leitura e a escrita por conviverem com diferentes suportes textuais existentes nos contextos em que estão situadas.

Para Soares (2004, p. 47), o termo letramento é o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]”. Com base no exposto, o letramento implica a apropriação da escrita e sua utilização nas diversas práticas, extrapolando o processo inicial de aquisição do código alfabético, que constitui uma especificidade da alfabetização, bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nos contextos culturais.

Percebemos, assim, que o letramento é na verdade um fenômeno plural, multifacetado, cuja compreensão implica os usos e funções das demandas de leitura e escrita postas pela sociedade letrada, não apenas para o sujeito que sabe ler e escrever, mas, também, para quem utiliza o código a partir de alguma mediação, como diferenciar mercadorias pela marca, reconhecer o valor do dinheiro, ouvir uma notícia de jornal, dentre outras situações decorrentes de utilização da escrita presentes no contexto da sociedade.

Decorrem desta perspectiva, categorias distintas da definição de letramento, tais como a dimensão individual e a dimensão social para a compreensão do termo enquanto um fenômeno plural, socialmente construído, cujo significado é explicitado a partir do contexto histórico de cada grupo social.

Conforme Soares (2004), na dimensão individual, por um lado, o letramento é visto como um atributo pessoal, que envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas desenvolvidas nos processos de leitura e escrita que caracterizam uma pessoa enquanto letrada ou iletrada, a partir do desenvolvimento de determinadas habilidades avaliadas com base em critérios

como ler e escrever com precisão, por exemplo. Desse modo, dada a especificidade do contexto no qual ocorre a ação comunicativa da língua por meio da escrita, a dimensão social do letramento considera os usos que o sujeito faz da leitura e da escrita em dado contexto social, a partir da especificidade e natureza dela decorrente.

Nessa perspectiva, a autora reflete acerca das versões liberal e progressista entre letramento e sociedade. Na versão liberal, o letramento é, segundo Soares (2004), definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. Essa definição coaduna com o termo da alfabetização funcional, gerando o conceito de letramento funcional, com ênfase nos atributos pessoais necessários às exigências da sociedade, sobretudo da efetiva aplicação dos conhecimentos da leitura e da escrita para o funcionamento da sociedade, com vistas ao progresso e ao exercício pleno da cidadania. A dimensão social do letramento na perspectiva revolucionária revela que o letramento

[...] não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição do poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2004, p. 74-75)

Nesse enfoque, a dimensão social do letramento realça os princípios de uma alfabetização crítica, transformadora, que considera o sujeito um ser histórico, situado nos diferentes contextos sociais e, portanto, capaz de utilizar a escrita enquanto ferramenta para o desenvolvimento de suas competências para melhor atuar na sociedade.

O princípio de uma alfabetização transformadora coaduna com uma educação problematizadora, comprometida com a libertação, empenhada na desmistificação do domínio da palavra a uma minoria elitizada que detém o poder da escrita, legitimando as relações de dominação entre os que se apropriaram da escrita e aqueles que não a possuem, sendo, portanto marginalizados (FREIRE, 1987). Tal proposição impõe a demarcação de territórios entre letrados e

iletrados, estabelecendo poder e superioridade àqueles que dominam a escrita, sendo considerados aptos ao exercício da atividade intelectual notadamente exercitada pela capacidade de expressão que lhe proporciona o melhor desenvolvimento na sociedade e, por isso, a capacidade de progredir, em virtude de a escrita estar vinculada ao progresso social.

A abordagem teórica voltada aos “Novos Estudos do Letramento”, postulada por Street (1993), é decorrente dessa linha de pensamento acerca da prevalência de uma ideologia dominante que evidencia o letramento enquanto fenômeno universal, cuja aquisição pressupõe desenvolvimento econômico e igualdade social.

A base teórica proposta por Street redireciona os estudos do letramento a partir da proposição de conceitos como os modelos autônomo e ideológico para melhor situar a compreensão em torno da tecnologia da escrita e dos usos sociais que dela se faz, bem como dos conceitos de eventos e práticas de letramento, como unidades básicas de análise do fenômeno.

Para Street (1984), o modelo autônomo está associado a uma única maneira de desenvolver o letramento, sendo que essa forma está associada à escrita como condição de progresso, enquanto que o modelo ideológico sustenta que as práticas de letramento são plurais, determinadas social e culturalmente conforme as necessidades que a escrita assume para cada grupo social.

O modelo ideológico nos permite compreender os múltiplos significados da escrita nos diferentes contextos da pesquisa de modo a retratarmos, a partir de um estudo etnográfico, as práticas de letramentos sociais exercidas nas diferentes agências promotoras do letramento, com seus diferentes usos e funções, visto que

[...] o que as práticas particulares e as concepções de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas estão já embutidas em uma ideologia e dela não podem ser desvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas. (STREET, 1984, p. 1).

Esses novos conceitos propostos por Street (1984) são abordagens resultantes de dados obtidos em investigações de natureza etnográfica acerca da escrita, que servem como referência para o divisor de águas entre letrados e

iletrados, ao considerar que o letramento é um termo plural e sua aquisição é decorrente do contexto sociocultural de utilização do código alfabético, mesmo em práticas orais.

As discussões nos encaminham para a observação de aspectos específicos e diferenciados decorrentes da relação entre os termos letramento e alfabetização, ao compreendermos que a leitura e a escrita são atividades exercidas conforme as necessidades dos grupos sociais, portanto, exercem diferentes funções estabelecidas a partir de diferentes usos, demarcando, assim, práticas diferenciadas dentro de um mesmo contexto cultural, onde as práticas de letramento não decorrem apenas de um sujeito ser alfabetizado, tendo em vista que ser letrado não é uma consequência do processo de alfabetização. Daí, a importância de considerarmos a natureza e especificidade da alfabetização e do letramento e, de como ambos respondem às exigências sociais para o domínio e a utilização de práticas letradas, pois

[...] qualquer tentativa de considerar a variedade, ou o nível de alfabetização, sem olhar os contextos comunicativos e linguísticos mais amplos em que é adquirida, juntamente com os valores que a sociedade atribui a essas habilidades letradas, simplificará e distorcerá a relação entre os contextos de aquisição e as práticas letradas [...]. (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 18)

Os termos alfabetização e letramento apresentam características específicas e multifacetadas no processo de aquisição e de domínio da leitura e da escrita, tendo a escola como a principal agência de veiculação de habilidades a serem desenvolvidas, contextualizando as práticas sociais da escrita exercidas em outros domínios institucionais. Partindo dessa premissa, o papel exercido pela escola, enquanto espaço, é desenvolver as práticas voltadas para o letramento, associadas às práticas de letramento social, desenvolvidas nos diferentes contextos de atuação e vivência do aluno, considerando que a escola também faz parte da sociedade e tem como função desenvolver as competências comunicativas, sejam elas, oral e/ou escrita, do aluno, tornando-o um cidadão letrado referente a leitura e a escrita.

Na sala de aula, buscamos trabalhar o letramento como uma aprendizagem dos usos da escrita e da leitura do dia a dia e não está

necessariamente atrelado à alfabetização, mas, qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica. Reiteramos, também, da necessidade de reformulação da formação dos professores, sobretudo através da formação continuada, de modo que seja desenvolvida considerando a realidade das práticas de ensinar, a fim de que as inovações postuladas nos discursos oficiais e materializadas nos programas de formação, correspondam, de maneira coerente, às necessidades e expectativas dos professores na otimização do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na diminuição do analfabetismo, sobretudo o analfabetismo funcional.

2.4 O PROCESSO DA PRODUÇÃO ESCRITA

A aprendizagem da escrita, tal como referido, implica o domínio de três competências, entre elas, a competência compositiva, correspondente à escrita de textos. A aquisição desta competência requer o desenvolvimento de um processo complexo, implícito à produção textual, e comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão (BARBEIRO & PEREIRA, 2007; REIS, *et al.*, 2009), interligadas entre si, e que ocorrem quando se escreve.

Cada uma possui características específicas, que serão objeto de explicitação ao longo desta seção. A complexidade presente na competência compositiva, isto é, na produção textual, traduz-se no fato de ser uma competência que nunca se encontra completamente automatizada no aluno, ou seja, este nunca detém um domínio absoluto sobre a mesma. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), ao redigir textos, o escritor depara-se com um conjunto de desafios e com um conjunto de diversas possibilidades quanto à sua construção, desafios esses que deve, gradualmente, aprender a gerir e a ultrapassar. Para, além disso, esta competência é mobilizada em dois níveis distintos: nível global ou macroestrutura (correspondente à organização das grandes unidades do texto) e nível específico ou microestrutura (correspondente à combinação de expressões linguísticas).

Deste modo, o ato de escrever envolve um conjunto de tomada de

decisões, desde a forma de organização do texto, segundo uma determinada estratégia de desenvolvimento, até à escolha ou combinação de palavras ou expressões linguísticas adequadas a uma determinada passagem do texto (BARBEIRO & PEREIRA, 2007).

Para Carvalho (2003. p. 16) essas decisões variam de acordo com os objetivos do escritor ou a finalidade do texto, ou seja, a sua função. Por isso, os autores concluem que “a aprendizagem da escrita passa por garantir que o aluno desenvolve a capacidade de tomar decisões em qualquer desses níveis” e deve ser, desde cedo, incentivado a “gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção do texto”.

Assim é possível, uma vez mais, afirmar, que o processo de escrita é complexo, condicionado por uma variedade de fatores de natureza cognitiva, emocional e social. Todavia, as emoções vividas pelos alunos, ao realizarem as atividades de escrita, condicionam a relação que vai sendo construída e que poderá resultar em sentimentos de frustração e desmotivação.

Quanto aos componentes, a planificação, textualização e revisão, envolvidas na produção textual, é importante salientar que, tendo por base alguns autores, as mesmas enquadram-se num modelo de escrita específico, denominado modelo não linear de escrita. (CARVALHO, 1999; MARTINS; NIZA, 1998; SANTANA, 2007). Segundo este modelo, o ato de escrita, é um ato de pensar e escrever um texto, que envolve um conjunto de processos cognitivos, interativos e recíprocos, que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto.

A planificação, textualização e revisão constituem atividades que surgem em momentos diferentes do processo de escrita ou em simultâneo. Por exemplo, na prática, ao longo da produção de um texto, o escritor planifica o que ainda falta escrever, ou revê aquilo que já escreveu (BARBEIRO; PEREIRA, 2007). Carvalho (2003) complementa, referindo que o processo de escrita é interativo, por isso o conjunto de componentes não podem ser consideradas fases. Estes não ocorrem linearmente, mas, antes, surgem como atividades que em diferentes momentos e consoante os diferentes níveis textuais, ocorrem com maior ou menor frequência.

Azevedo (2003) refere que o desenvolvimento da competência de escrita se processa através da prática concreta da atividade de escrita, o que implica a

prática de atividades correspondentes às três componentes da produção textual, isto porque, por exemplo, o ensino sistemático das estruturas básicas da língua tem pouca utilidade para o desenvolvimento desta competência, quando praticado em separado.

Segundo Rosa e Soares (1998), não se deve separar a aquisição das regras de escrita da própria produção escrita, pois, a escrita é uma componente integrante e essencial na aprendizagem da língua. Martins e Niza (1998, p. 215) defendem que quando um aluno está a aprender a escrever, é essencial trabalhar os diversos processos de escrita de uma forma explícita. Este trabalho envolve, segundo os autores, quatro momentos: preparação para a escrita; escrita; revisão; apresentação. Estes momentos traduzem-se nas componentes da produção textual anteriormente mencionada, e apresentam algumas características próprias que as diferenciam entre si.

A planificação, segundo Martins e Niza (1998), consiste na procura de informação relevante para o texto que se vai escrever, e no seu registro escrito. Isto é, corresponde à tomada de notas que precede a escrita do texto.

A textualização corresponde à escrita do texto segundo um plano previamente elaborado, organizando vocabulário, frases, parágrafos, de modo a construir um texto coerente. Assim, à medida que escreve, o aluno tem de dar resposta às exigências de explicitação de conteúdo, formulação linguística e articulação linguística (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 18). Para Carvalho (1999) a textualização envolve, ainda, uma multiplicidade de aspetos que têm de ser processados em simultâneo. São eles: a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais e a organização. Segundo o autor, esta multiplicidade torna a tarefa exigente do ponto de vista cognitivo.

Por último, temos à revisão, para que se possa fazer a reescrita do texto. O estudo, no qual nos deteremos nesse trabalho, avaliar, é possibilitar a evolução da escrita do aluno, evoluindo para uma escrita mais adequada e compreensível, para quem lê. Rosa e Soares (1998) afirmam que, a partir dos textos que escrevem, os alunos tomam progressivamente consciência da variedade dos discursos e das marcas que os caracterizam, das formas discursivas gramaticalmente adequadas, assim como do vocabulário mais apropriado.

Neste sentido, o professor deve ajudar aos alunos a tomar consciência das

estruturas da língua a partir dos textos que produzem, ao mesmo tempo em que estimulam a reflexão acerca dos conteúdos e aspectos formais do texto (ROSA; SOARES, 1998). Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a revisão, de uma maneira geral, consiste em avaliar o que se escreveu, procedendo a diferentes ações como reler, apagar, acrescentar, substituir informação, corrigir e reformular, reescrevendo, assim, o texto. Entendemos, que produzir um texto é uma teia que está em constante construção e reconstrução.

2.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS DO DISCURSO NO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Gêneros advém da antiguidade clássica, período em que a tradição retórica e poética dominou a reflexão literária do século V. a.C e se estendeu até o século XIX. Ao longo dos séculos estabeleceu um cerrado aparelho conceitual em torno do gênero como fenômeno discursivo.

Segundo Bakhtin (1979) os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se dizer que os gêneros textuais são forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. As concepções de Bakhtin (1997) só foram introduzidas no ocidente a partir da segunda metade da década de 60 do século passado, embora os seus estudos teóricos tenham sido publicado em 1927, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. Essa obra vem alicerça a teoria dos gêneros no livro *Estética da criação verbal*, mostrando claramente a sua concepção relacionado à língua.

Esse autor russo ressalta os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados e é nesta definição que se apoiam os estudos mais recentes sobre gêneros textuais. Os gêneros são constituídos na sociedade e está estruturado em torno de três aspectos caracterizadores dos gêneros, em geral: conteúdo (seleção de temas), estilo (a escolha dos recursos linguísticos) e construção composicional (as formas de organização textual). Além disso Bakhtin (1997, p.301) admite que há gêneros mais “padronizados e estereótipos” e gêneros “mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos”. Isso significa dizer que tem gêneros formais produzidos em situações bem rigorosas, poder judiciário, e há

outros gêneros informais, que possibilita o uso da criatividade, bilhete, cartas, romances, entre outros.

Para Bronckart (1999, p.103), pesquisador da linha socioconstrutivista, os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência. A primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a aplicação que poderá acrescentar algo à forma ou recriá-la. Ele também defende que apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas, o que quer dizer que os gêneros são instrumentos de que a sociedade dispõe para atuar nos diferentes domínios da atividade humana e para legitimar as práticas discursivas.

Já Marcuschi (2005), que toma como base o pensamento bakhtiniano, afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos que estão vinculados à vida social. Os gêneros são uma forma de controlar e ordenar as ações sociais em qualquer situação comunicativa. No entanto, ele adverte que os gêneros não são instrumentos estanques da ação criativa do produtor, pelo contrário, eles se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Além disso, proliferam-se, modificando-se de acordo com a necessidade sociocomunicativa.

No Brasil, as discussões relacionadas aos gêneros textuais, vieram ser explicitadas com a publicação dos PCN (1997), adotando a concepção de Bakhtin (1992). O documento enfatiza que o texto deve ser adotado como uma unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem. Com a publicação desse suporte pedagógico, veio motivar e propiciar mais pesquisas e estudos na área do ensino de línguas, conduzindo uma nova prática de tratamento da linguagem na escola, substituindo à clássica produção textual da trilogia: narração, a descrição e a dissertação.

Nesse enfoque da prática da produção textual, pautada nos gêneros textuais, vem sendo discutida em Linguística Aplicada, no sentido de que os gêneros textuais extrapolam o campo linguístico por cumprir um papel social e cultural, ordenando e estabilizando as atividades comunicativas cotidianas.

Conforme Bakhtin, a língua não existe por si mesma; em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta ela se consolida; através da enunciação, a língua mantém contato com a comunicação, tornado-se realidade.

A língua é um legado histórico cultural da humanidade. Bakhtin (1997b, p. 279) ressalta que qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A noção de gênero do discurso, segundo Bakhtin (1992), abarca os produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente na sociedade, os quais apresentam características relativamente estáveis e disponíveis para os contemporâneos e para as futuras gerações. Desse modo, a emergência de um texto se dá com base na retomada de elementos identificadores de um gênero.

Já a funcionalidade dos gêneros, segundo Marcuschi (2008), extrapola o campo linguístico por cumprir um papel social e cultural, ordenando e estabilizando as atividades comunicativas cotidianas. A escolha de um gênero em situação de comunicação não ocorre de maneira aleatória, espontânea, e sim considerando o objetivo do texto, o locutor, o interlocutor, o assunto etc. Bronckart (1999) considera os textos produtos da atividade de linguagem humana e conceituados em função de seus objetivos. Apoiado em Bakhtin, Bronckart define os gêneros textuais a partir das sequências “relativamente estáveis”, que se moldam de acordo com a atividade linguística e discursiva em que os interlocutores estão inseridos. Desse modo, os gêneros podem ser considerados como verdadeiras ferramentas no cumprimento de determinadas funções na área da atividade de linguagem. Essa ideia é reforçada pelo autor, ao afirmar ainda que

[...] reconhecemos que há, de fato, claramente, um uso trivial da noção de discurso (discurso publicitário, discurso literário, etc.) e que é de acordo com esse uso que se forjaram os conceitos mais científicos de atividade discursiva, de formação discursiva, de gêneros do discurso, etc. Mas parece, na verdade, que essa acepção do termo designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes de sua realização em formas textuais. (BRONCKART, 1999, p. 149)

Com base nos autores citados até o momento, não é difícil constatar que

há um grande número de gêneros a serviço do homem; e que é quase impossível uma situação de interação verbal que não tenha como instrumento um gênero textual. Nesse sentido, compreendemos que a atividade de produção escrita, em sala de aula, deve ser entendida para desenvolver a competência do aluno no uso da língua, priorizando as situações de interação, o que torna o trabalho com a diversidade de gêneros imprescindível e, por essa razão, não deve ser restrito apenas às atividades de leitura, de discussão que precede a atividade escrita. As situações de produção devem estar estreitamente ligadas ao cotidiano do aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN), (BRASIL, 1998), ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros e reais, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender.

Assim, podemos perceber que, a partir do que preconizam os PCN, há uma necessidade de tornar mais real e efetivo o trabalho do aluno na escola como produtor de textos. Textos que possam levar esse aluno às múltiplas formas de atuação social, encarando e enxergando a atividade de escrita não como um fim, mas como o caminho para a expressão daquilo que tem a dizer em um determinado momento.

É nesse parâmetro que tentamos desenvolver as nossas aulas de produção textual como atividades de expressão de pensamentos em diferentes situações nos diferentes gêneros textuais. Além disso, são as atividades de linguagem, oral e escrita, que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que ele terá condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se, ainda, dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura-escrita, fala de si mesmo e do mundo que o circula, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. Os gêneros não são atividades simplesmente formais, mas construtores sociais, não podendo ser definidos, somente, por suas particularidades e organizações, mas pela sua funcionalidade.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa.

Paulo Freire

Neste capítulo, o propósito é apresentarmos o caminho teórico-metodológico da pesquisa “A reescrita do gênero memória literária nas Olimpíadas de Língua Portuguesa” que traz como *corpus* quatro produções textuais do gênero memórias literárias que foram produzidas para o concurso das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), em 2016, dividido em cinco tópicos.

No tópico 3.1 apresentaremos um relato teórico relacionado a Sequência Didática (SD) e a estrutura dos seus módulos com base nos estudos de Schneuwly & Dolz (2004) e nos PCNs (1997, 1998). O tópico 3.2 trataremos do gênero memórias literárias, sendo este de caráter narrativo, fundamentado na memória de alguém, relatos do passado a partir de uma linguagem estética. Nesse tópico temos como teóricos base, Lima (2009) e Bosi (2003, 2012). Em seguida, temos o tópico 3.3 ressaltaremos a Olimpíada de Língua Portuguesa e sua trajetória até os dias atuais. Para o conhecimento do nosso interlocutor, se fez necessário conhecer os objetivos e os procedimentos do concurso, além dos Cadernos de Orientações do Professor: Poema; Memórias Literárias; Crônica e Pontos de Vista (2008) e Gagliardi (2008). No tópico 3.4 faremos um breve relato do espaço da pesquisa, ou seja, a escola onde foi realizada. É o 3.5 abordaremos os procedimentos da pesquisa, porém, o mesmo está dividido em sub-tópicos para melhor compreensão da pesquisa.

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA

Segundo Schneuwly e Dolz, (2004, p. 94), o termo sequência didática surgiu na França, em meados dos anos 1980, nos programas escolares oficiais de todos os níveis e séries. Era uma tentativa do Governo Francês em promover um ensino “descompartmentalizado”. Esse ensino tinha como característica segmentar os conteúdos, ensinando-os de forma “compartmentalizada”: ortografia, classes gramaticais, sintaxe, etc. A sequência didática (SD) tinha como

objetivo de reverter esse modelo de ensino e planejada para ser um procedimento que permitiria ensinar todos esses conteúdos de forma integrada, para atingir um objetivo único.

Assim, para um melhor entendimento, dos mesmos autores, a SD como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". As atividades são planejadas em módulos que permite ensinar todos os conteúdos, de forma integrada.

Ao longo dos anos 1980, o procedimento foi sendo progressivamente sedimentado, e muitos estudiosos de didática do ensino das línguas se dedicaram a estudá-lo. No Brasil, a SD, começa a aparecer nos textos didáticos a partir de 1990 e, com a publicação dos Parâmetros Curriculares em 1992, que passaram a orientar o estudo dos textos por meio de gêneros, ela se divulgou amplamente. Os Parâmetros de Língua Portuguesa foram escritos tendo como base teórica os estudos de uma corrente da linguística aplicada, cujos representantes principais são Jean Paul Bronckart e seu grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra (na Suíça). Sendo assim, a concepção de SD que costuma vigorar No país, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa, é defendida por esse grupo de pesquisadores.

Partindo desse contexto, aplicamos na fase interventiva, reescrita do gênero memória literária, uma SD, com o objetivo de organizar as atividades com o intuito de ajudar o aluno a dominar melhor o gênero, permitindo-lhe, reescrever o texto respeitando as características do gênero memórias literárias e tornando a produção clara e objetiva. No documento oficial, (BRASIL, 1998, p. 88),

[...] as "sequências didáticas" são: "[...] sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos"

Percebemos assim, que o PCN (1998) também orienta que o planejamento seja organizado gradualmente permitindo aos alunos identificar as dificuldades que não foram superadas e em seguida oportunizando ao mesmos instrumentos

de ensino que possam promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados.

De acordo com os estudos, Schneuwly e Dolz (2004, p. 97-98), defendem, também, que a SD deve ser realizado sobre “gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, tendo em vista que a SD possibilita o acesso dos alunos a práticas de linguagem novas ou “difícilmente domináveis””. Para eles, a estrutura de base de uma sequência didática é representada pelo esquema abaixo:

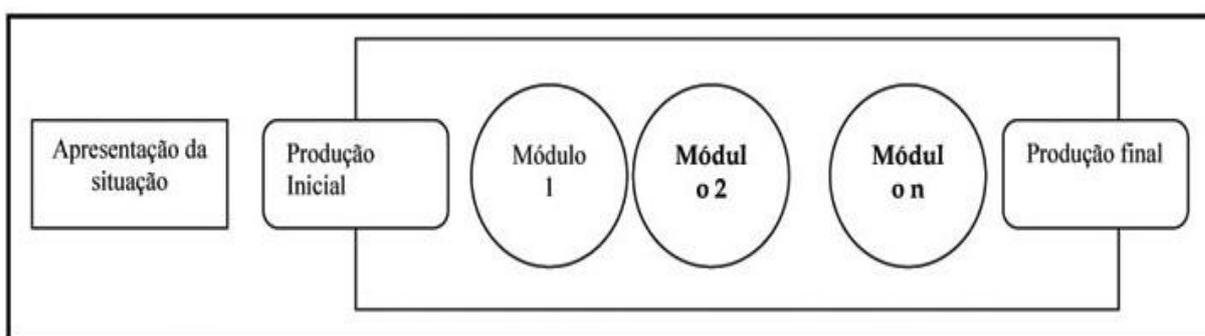


Figura 1 - Figura do esquema da sequência didática
Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 97).

O esquema representa os passos, denominados de módulos, que devem ser seguidos na SD. Essa sequência descreve de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar. Estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as habilidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos

trabalhados durante a sequência.

Retomemos, um a um, os quatro componentes da sequência didática.

Quadro 1 – Os quatro componentes da sequência didática

Apresentação da situação	<p>1) Esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito. Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, ou seja, o aluno deve ser exposto e motivado ao projeto de produção de um gênero.</p> <p>2) O aluno tem de conhecer o objeto com que vai trabalhar assim como a atividade social que o engendrou.</p> <p>3) Sensibilização ao gênero textual (leitura ou audição de textos do gênero).</p>
A primeira produção	<p>1) Uma produção inicial é solicitada aos alunos.</p> <p>2) Forma de avaliação diagnóstica: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades dos alunos; determina o caminho que o aluno tem ainda a percorrer.</p>
Os módulos	<p>Trata-se de:</p> <p>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes (o gênero, o contexto de ensino e as capacidades prévias do aluno em relação ao gênero, observadas pela produção inicial, vão determinar os “problemas” de linguagem que devem ser privilegiados nos módulos):</p> <p>a) representação da situação de comunicação (situação de produção mais imediata e mais ampla);</p> <p>b) aprofundamento temático;</p> <p>c) a infraestrutura do gênero (a estrutura geral do texto; os tipos de discurso: expor, narrar, etc.; os tipos de planificação: sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.);</p> <p>d) o funcionamento dos mecanismos de textualização no</p>

	<p>gênero;</p> <p>e) a realização dos mecanismos enunciativos no gênero.</p> <p>f) problemas formais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc.</p> <p>2) Variar as atividades e exercícios:</p> <p>a) atividades de observação e de análise de textos;</p> <p>b) tarefas simplificadas de produção;</p> <p>c) análise lingüística;</p> <p>d) atividades de leitura; oralidade; escuta; etc.</p> <p>3) Intercalar atividades com outros gêneros de textos.</p> <p>4) A cada módulo, registrar o aprendizado: lista de constatações.</p>
A produção final	<p>1) Possibilita ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação formativa (avaliação do desenvolvimento real do aluno, por meio da comparação com a primeira produção).</p>
O processo de reescrita textual	<p>1) Estratégias de autoavaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva.</p> <p>2) Momento em que o trabalho com as questões mais formais da língua pode ter um resultado mais satisfatório.</p> <p>3) Completar a interação, enviando os textos aos destinatários.</p>

Fonte: Esquema geral da SD, adaptado da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-108)

Em síntese, a metodologia de SD, no quadro acima, os módulos, são constituídos por várias atividades ou exercícios, dando os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da “produção final”, o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos durante a SD, com possibilidade de revisão e reescrita. No nosso caso foi feita a reescrita do gênero em análise, gênero memória literária. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 108), a avaliação ocorrida na produção final é uma questão de comunicação e de trocas, orientando os professores para uma “atitude responsável, humanista e profissional”. Os princípios teóricos da SD giram em torno de escolhas pedagógicas (avaliação formativa, processo de ensino e aprendizagem, projeto que motiva alunos a escrever), psicológicas (transformar o comportamento da linguagem no aluno, pelos processos de consciência: cérebro, memória, lógica etc.) e linguísticas (instrumentos, signos, gêneros) que guiam sua elaboração e suas principais finalidades de preparar o estudante e melhorar suas capacidades de escrever e de falar.

Como vemos, não basta apenas apresentar ao aluno um exemplar do gênero juntamente com algumas questões de interpretação como pretexto para a produção textual, é necessário todo um trabalho sistematizado para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem, seja, ela, oral ou escrita.

3.2 O GÊNERO EM ESTUDO: MEMÓRIA LITERÁRIA

Memória literária institui um gênero textual narrativo com o objetivo de evocar o passado, uma busca de recordações, procurando relembrar pessoas e fatos que foram importantes na vida do narrador. O autor do texto faz uma entrevista, que é a base da produção da memória literária, com uma pessoa que conta suas memórias e tem a função de escrevê-las tal como foram contadas na entrevista; nesse caso, é necessário escrever como se fosse o próprio entrevistado, tornando-se o gênero memória literária.

Esse gênero deve apresenta, quase sempre, narrador personagem, primeira pessoa, “eu”. O narrador personagem revive recordações do passado, buscando lembranças, fatos de pessoas que foram importantes na sua vida, e mistura fatos reais com imaginário. Preenche os pontos brancos da memória com as ferramentas da ficção, usando e abusando da linguagem conotativa (figuras de linguagem). Tecendo as palavras com uma teia, conduz o leitor a construir imagens da época, dos lugares, das pessoas e de como os fatos foram vivenciados (situações reais ou imaginárias), afinal qualquer história ou memória, ao ser narrada/contada passa por um processo de recriação natural. Uma mesma

memória de um mesmo acontecimento pode ser narrada de formas diferentes se por diferentes pessoas.

Como este gênero tem como ponto de partida as experiências vividas no passado, o narrador usa os verbos para marcar o tempo passado (essencialmente pretérito perfeito e imperfeito). Porém, quando se quer narrar uma ação hipotética, o autor utiliza-se do modo subjuntivo que retrata situações consideradas possíveis. Outras situações do gênero é situar o leitor no tempo e no espaço em que se passam as lembranças do narrador, fazer comparações e descrições, usar adjetivos e pronomes, pois são de suma importância para este gênero.

Esse caráter, um tanto subjetivo das memórias literárias, é apontado por buscar o sentido etimológico da palavra “recordar” e associá-lo ao gênero memórias literárias:

[...] etimologicamente, ‘recordar’ vem de ‘re’ + ‘cordis’ (coração), significando literalmente, ‘trazer de novo ao coração algo que, devido à ação do tempo, tenha ficado esquecido em algum lugar da memória’. Podemos dizer assim que, em linhas gerais, é exatamente essa a função de um texto do gênero memórias literárias. (LIMA, 2009, p. 22)

Assim explicitado, o termo “recordar” busca recuperar o passado, para melhor conhecê-lo no presente. É um resgate das memórias das pessoas mais idosas da comunidade, transmitido às gerações mais jovens, por meio das palavras.

Ao lidarmos com relatos do passado, tomamos contato com a nossa própria memória. É através da memória que nos colocamos ao longo de nossa existência. Dessas experiências nasce o entrelaçamento do passado com o presente, com elos marcantes de tempos embasados nas recordações de um narrador que envolverá um ouvinte prestes a se desvencilhar de seu presente na busca da reconstrução de um passado histórico, resgatando a identidade de um povo. Nesse sentido Lima (2009) afirma que

[...] é esse resgate das lembranças de pessoas mais velhas passadas continuamente às gerações mais novas, por meio de palavras e gestos, que liga os moradores de um lugar. O fato de

entender que a história de alguém mais velho é nossa própria história desperta um sentimento de pertencer a determinado lugar e época e ajuda na percepção de um passado que foi realmente vivido e não está morto nem enterrado. [...]. (LIMA, 2009, p. 22)

Podemos dizer que resgatar a memória dos mais velhos é entender melhor o conceito de tempo histórico, é contar partes de sua história de vida, optando pelas experiências que melhor apresentam a sua imagem, ou seja, a imagem que o autor elabora de si mesmo. Essa representação procura trazer à lembrança os fatos e seres que foram importantes em determinados momentos da história vivida, os quais serão representativos para o momento posterior ao da escrita das memórias literárias. Esse gênero textual é um fenômeno histórico, vinculado à vida cultural e social. As memórias literárias, assim observadas, podem ser consideradas em sua variedade, como uma forma de ação social.

Podemos dizer que o gênero memórias literárias é um texto da esfera literária, opondo-se a uma função utilitária, cujo fim é o de informar, convencer ou explicar. O autor das memórias literárias procura representar a realidade por meio de sua visão, interpretando os aspectos que considera mais importantes, sem uma preocupação em retratá-la de modo fiel. Essa é uma característica que diferencia o gênero em questão de outros gêneros que têm como ponto de referência as experiências vividas pelo autor, como no caso da autobiografia, do diário e do relato histórico.

O trabalho com o gênero Memória Literária tem como objetivo ampliar a competência comunicativa do aluno, e para isso nada melhor do que trabalhar com as memórias que envolve fatos e acontecimentos de uma determinada época, considerando os aspectos: linguísticos, históricos, culturais e sociais. Segundo 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)

Pensamos que reviver o passado é rememorar a sua história vivida. Como afirma Bosi (2012, p. 20), "o passado conserva-se e, além de conservar-se, atua

no presente, mas não de forma homogênea”. Assim, cada aluno irá construir essa memória independentemente, com significações para ressureições das lembranças de um passado que marcou a história da construção de um lugar.

As memórias escritas pelos alunos são “vozes alheias” que se entrelaçavam à do escritor para expressar através do texto escrito as sensações vivenciadas por ídolos. As informações sobre o lugar em que vivem não foram registradas em livros ou outro meio que guardasse informações históricas. A consciência individual é um fato socioideológico, logo precisa do outro para se realizar. Bakhtin (2003a) desenvolveu uma concepção de sujeito em que o “outro” desempenha um papel crucial: “Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro”.

Compreendemos, dessa forma, que o gênero memória literária é a voz do outro (entrevistado), moradores antigos do lugar onde viveu, que emprestou aos alunos suas lembranças e emoções, ou seja, os locutores/interlocutores precisam uns dos outros para tecer o texto. Como diz João Cabral de Melo Neto: “Um galo sozinho não tece uma manhã:/ ele precisará sempre de outros galos./ De um que apanhe esse grito que ele/ e o lance a outro; de um outro galo/ que apanhe o grito que um galo antes/ e o lance a outro; e de outros galos (...)”, assim é o gênero memória literária, necessita do outro para existir.

3.3 OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA (OLP): SUA TRAJETÓRIA

Nos Cadernos de Orientações do Professor: Poema; Memórias Literárias; Crônica e Pontos de Vista da Fundação Itaú (2008), diz que a OLP é uma iniciativa do governo federal, Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú (FIS), com a Coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), com o objetivo de proporcionar ensino de qualidade para todos e de contribuir para a melhoria da leitura e escrita dos estudantes das escolas públicas de todo Brasil.

O MEC encontrou no Programa Escrevendo o Futuro a metodologia adequada para colocar em prática a OLP, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da educação, com a visão idealista de fortalecer a educação do país. Criado em 2002, o Programa constitui uma estratégia de mobilização dos

professores por meio de um concurso de produção de textos, mas foi em 2008 que o programa se tornou políticas públicas se tornando Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

O ano 2003 foi marcado pela elaboração do Kit Vozes, com as publicações dos alunos tendo como título Voz do Aluno e Voz do Professor e o vídeo Escrevendo na sala de aula. Em 2004, o gênero Reportagem foi substituído por Memórias Literárias e, já em 2005, foi criada a Revista Na Ponta do Lápis, sendo distribuída para todas as escolas e professores que participam das Olimpíadas. Em 2006 teve uma breve revisão do Kit Itaú de Criação dos textos e o Programa passou também a premiar o professor na categoria Relato de Práticas, em que o professor relata a trajetória realizada em sala de maneira detalhada.

O Programa também passou a oferecer Cursos Virtuais pensando na formação do professor. Os cursos tiveram início em 2011, intitulado “SD: aprendendo por meio de resenhas” e o curso presencial “Caminhos para o ensino da escrita”.

Em 2007, o MEC, ampliou as ações e a quantidade de anos escolares, mediante a participação de professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), nas categorias: Poema no 5º e 6º anos EF; Memórias no 7º e 8º anos EF; Crônica no 9º ano EF e 1º ano EM; Artigo de opinião no 2º e 3º anos. Em 2008, o programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e o concurso passou a ser denominado Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, aumentando a abrangência do Programa. A OLP é um programa bienal e contínuo que ocorre em duas etapas: formação do professor e concurso. Em anos pares, realiza-se um concurso de produção de textos premiando as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Enquanto que nos anos ímpares desenvolve ações de formação presencial e a distância, além da realização de estudos e pesquisas, elaboração e produção de recursos e materiais educativos.

A Coleção da Olimpíada, composta por cadernos de orientação ao professor, compõe os recursos didáticos, que propõe uma sequência didática para o ensino da leitura e produção de texto, com coletânea de textos dos gêneros textuais: poema, memórias, artigo de opinião e crônica.

Para as escolas participarem desse concurso, se faz necessário que a rede

municipal de educação, no caso a Secretária de Educação, faça adesão e logo depois as escolas façam suas inscrições juntamente com o seu professor. O material que será utilizado em sala é enviado pelo MEC para as escolas, o kit é composto pelo caderno de orientação para o professor, com a sequência didática orientando os passos que devem ser seguidos pelos professores, dando início as oficinas. Ao término das oficinas nas escolas, é escolhido um gênero de cada categoria para a etapa municipal, estadual e federal. A decisão por querer ou não participar é do professor, ou seja, é uma escolha voluntária.

Gagliardi (2008) especifica os cadernos de orientação do professor com clareza e as habilidades que cada gênero pode desenvolver no aluno com a realização das oficinas e com as atividades de produção de texto com o tema “O Lugar Onde Vivo”. No quadro a seguir, podemos visualizar a sistematização de todo o caderno.

Quadro 2 - As temáticas dos cadernos da OLP

<p>Caderno de Poema Poetas da Escola: 5º- e 6º- anos do Ensino Fundamental</p>	<p>a) Desenvolvimento de um olhar sensível sobre o lugar onde vivem; b) Utilização de recursos poéticos: versos, estrofes, ritmo, rimas, repetição de letras, palavras ou expressões, paralelismo sintático; c) Emprego de figuras de linguagem: comparação, metáfora, personificação, etc.; d) Leitura de poemas e reconhecimento de poetas brasileiros consagrados.</p>
<p>Caderno de Memórias Literárias Se bem me lembro...: 7º- e 8º- anos do Ensino Fundamental</p>	<p>a) Reconstrução de aspectos da história local a partir de entrevistas com antigos moradores; b) Planejamento, realização de entrevista; c) Escrita de narrativa, transposição da linguagem oral (entrevista) o registro escrito (texto de memórias literárias); d) Uso adequado de tempos verbais e indicadores de espaço para situar o leitor em uma época passada; e) Uso adequado da pontuação (vírgulas, travessão, ponto de exclamação, etc.);</p>

	f) Leitura de textos de memórias literárias.
Caderno de Crônicas A ocasião faz o escritor: 9º- ano do Ensino Fundamental e 1º- ano do Ensino Médio	a) Observação de situações cotidianas do local onde vivem; b) Uso adequado de marcadores de tempo e espaço para caracterização da situação tratada; c) Uso adequado de articuladores textuais; d) Emprego de recursos de linguagem em função do tom da crônica escolhido pelo autor; e) Leitura das crônicas e reconhecimento de cronistas brasileiros consagrados.
Caderno de Artigo de Opinião Ponto de vista: 2º e 3º anos do Ensino Médio	a) Identificação de questões socialmente relevantes sobre o lugar onde vivem; b) Identificação e utilização de dados adequados para apresentação da questão abordada no texto; c) Uso de justificativas que sustentem consistentemente a construção do autor; d) Uso adequado de elementos articuladores; e) Leitura de diferentes artigos de opinião publicados em jornais, revistas ou sites; f) Coesão e coerência argumentativa.

FONTE: Cadernos de Orientações do Professor: Poema; memórias Literárias; Crônica e Pontos de Vista. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú; Brasília, DF: MEC, 2008.

No entanto, cabe destacar que muito mais que um concurso de textos, a Olimpíada se apresenta como uma oportunidade para o aperfeiçoamento de professores e uma ocasião especial para os alunos desenvolverem práticas de leitura e escrita (GAGLIARDI, 2008).

As ações metodológicas e interventivas do professor são importantíssimas para o desenvolvimento das atividades da OLP com êxito, mas que estas ações pedagógicas devem ter espaço no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa todos os dias, ou quase todos os dias, se possível ampliadas, e que este processo de ensino possibilite o desenvolvimento das capacidades de ler e escrever. Por isso, o mais importante é a metodologia como sequência didática indicada pela OLP para desenvolver as oficinas propostas e ensinar a produzir gêneros discursivos. Cabe ressaltar que as oficinas indicadas nos cadernos do

professor devem ser desenvolvidas na ordem em que se apresentam, pois foram pensadas a partir de uma sequência didática. No intuito de melhorar as práticas de escrita e possibilitar igualdade nas condições de competição para este grande desafio, a OLP apresenta alguns passos a serem seguidos (GAGLIARDI, 2008).

Quadro 3 - Produzindo passo a passo os gêneros na OLP

Passo 1	Apresentação do projeto de escrita e da situação de produção: o professor inicia a sequência didática apresentando o gênero a ser estudado, ressaltando a importância de ler e produzir textos daquele gênero. Também se apresenta o plano de estudo do gênero.
Passo 2 Diagnóstico inicial	Tem por objetivo verificar o que a turma já conhece sobre gênero que será estudado. Considerando a heterogeneidade das turmas, a avaliação inicial favorece o planejamento de intervenções diferenciadas, possibilitando que todos cheguem ao final da sequência didática proposta com maior domínio do gênero.
Passo 3 Leitura de textos	Para que os alunos ampliem seu repertório e se aproximem do gênero estudado, eles precisam ler bons e variados textos; portanto, o professor deve atuar como mediador entre os estudantes e o texto, incentivando, questionando, apresentando informações sobre o autor, seu tempo, suas fontes, sua obra, seus interlocutores, seu estilo, etc.
Passo 4 Estudo das características do gênero	Para o estudo do gênero, são propostas várias atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão sobre a língua, que proporcione ao aluno identificar as características peculiares do gênero, como formas de composição, expressões próprias e tempos verbais utilizados.
Passo 5 Pesquisa sobre o tema	A pesquisa é fundamental: consultar diferentes fontes, entrevistar pessoas, analisar documentos e coletar dados da cultura local. Essas informações são organizadas em uma síntese para serem compartilhadas com o grupo e consultadas sempre que necessário.
Passo 6 Produção coletiva do	Na produção coletiva do texto, orientada pelo professor, os alunos organizam e sintetizam o que foi aprendido. Na

texto	negociação sobre o que deve ser escrito, de que maneira e em que ordem, há a possibilidade de autoria coletiva.
Passo 7 Produção individual	O desafio dessa etapa é a escrita individual do texto, tendo em mãos o roteiro que orienta a produção do gênero estudado. Além disso, deve rever as aprendizagens sobre elementos do gênero feitas ao longo da sequência didática. Espera-se, nessa produção final, que o aluno ponha em prática grande parte do que foi ensinado.
Passo 8 Aprimoramento e reescrita do texto	Depois da escrita individual, o aluno – de posse de um roteiro e com auxílio do professor – fará a revisão e as reformulações necessárias para o aprimoramento de seu texto. Reescrita.
Passo 9 Publicação do texto produzido	Para finalizar o trabalho, o professor prepara os textos produzidos pelos alunos para publicação, jornal mural da escola, livro de memórias ou no blog da escola.

Fonte: Pontos de vista. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú; Brasília, DF: MEC, 2008.

Percebemos que a sequência didática é o instrumento principal da proposta da OLP para ensinar a escrever. É uma situação de ensino e aprendizagem planejada, organizada e orientada com o objetivo de promover uma aprendizagem definitiva. Assim, os alunos adquirem conhecimentos, valores e atitudes considerados fundamentais para o crescimento intelectual do sujeito que vive em sociedade.

Com relação às oficinas, segundo o Caderno "Se bem me lembro...", permite ao professor investigar o conhecimento prévio dos seus alunos, e a partir disso, explorar o gênero em questão, promovendo a leitura, análise e produção de textos, o reconhecimento de elementos e marcas linguísticas do gênero e exercícios de escrita, através de uma produção coletiva e a produção final com revisão do texto. Para ilustrar melhor essas oficinas, segue um quadro com o título de cada uma delas, os seus objetivos, as suas etapas, os componentes de ensino que eles contemplam e as datas, mês e ano que foram realizadas em sala de aula, além das horas/aulas de cada oficina.

Quadro 4 - Sequência didática proposta pelo caderno "Se bem me lembro..."

Datas Horas/Aulas Oficinas	Objetivos	Etapas	Componentes de Ensino
<p>1ª Oficina</p> <p>DATAS</p> <p>04 e 06 de abril de 2016</p> <p>Duração 1h e 30min</p> <p>1. Naquele tempo...</p>	<p>Valorizar a experiência das pessoas mais velhas.</p> <p>Compreender o que é memória.</p> <p>Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado.</p> <p>Observar que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito.</p>	<p>1ª: Início de conversa.</p> <p>2ª: Vestígios do passado.</p> <p>3ª: Exposição</p>	<p>Temática</p>
<p>2ª Oficina</p> <p>DATAS</p> <p>11 e 13 de abril de 2016</p> <p>Duração 1h e 30min</p> <p>2. Vamos Combinar?</p>	<p>Conhecer a situação de comunicação de textos de memórias</p>	<p>1ª: A situação de produção</p> <p>2ª: Viver para contar</p> <p>3ª: Plano de trabalho</p>	<p>Produção</p>
<p>3ª Oficina</p> <p>DATA</p> <p>18 de abril de 2016</p> <p>Duração 1h</p> <p>3. Semelhantes, porém diferentes</p>	<p>Conhecer gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor.</p> <p>Orientar o aluno a identificar as principais características do texto que ele deverá</p>	<p>1ª: Gêneros textuais diferentes</p>	<p>Análise:</p> <p>Leitura e estrutura de gêneros escritos em primeira em pessoa.</p>

	escrever.		
4ª Oficina DATAS 20 e 25 de abril de 2016 Duração 1h e 40min 4. Primeira linhas	Produzir o primeiro texto de memórias literárias	1ª: O início da produção	Produção
5ª Oficina DATA 27 abril de 2016 Duração 1h e 30min 5. Tecendo os fios da memória	Explorar o plano global do texto de memórias literárias. Observar o foco narrativo presente em boa parte desses textos.	1ª: Início, meio e fim 2ª: No tempo e no passado 3ª: O narrador	Análise
6ª Oficina DATA 02 de maio de 2016 Duração 1h e 30min 6. Lugares que moram na gente	Perceber as diferentes características da descrição em textos de memórias literárias. Observar o efeito provocado pela forma como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto	1ª: Primeiro Carnaval no Brasil 2ª: Outras descrições 3ª: Um local em detalhes	Análise
7ª Oficina DATA 04 de maio de 2016 Duração 1h 7. Nem sempre foi assim	Observar como os autores comparam o tempo antigo com o atual.	1ª: A vida era ... 2ª: Ontem e hoje	Temática
8ª Oficina DATA	Analisar marcas linguísticas presentes	1ª: O Lavador de Pedras	Análise

09 de maio de 2016 Duração 1h e 30min 8. Na memória de todos nós	em textos de memórias literárias	2ª: Sede noturna 3ª: Como dizer	
9ª Oficina DATA 11 de maio de 2016 Duração 1h e 30min 9. Marcas do passado	Observar o uso do pretérito perfeito e do imperfeito em textos de memórias literárias. Relembrar usos e flexões dos tempos verbais. Identificar palavras e expressões usadas para remeter ao passado.	1ª: Verbos do passado 2ª: Palavras e expressões	Análise
10ª Oficina DATA 17 de maio de 2016 Duração 1h e 30min 10. Ponto a ponto	Observar o uso de sinais de pontuação em textos de memórias literárias.	1ª: Sinais de pontuação no texto	Análise
11ª Oficina DATA 23 de maio de 2016 Duração 1h 11. A entrevista	Planejar e realizar entrevistas.	1ª: O entrevistado e o tema 2ª: Preparando a entrevista 3ª: A realização da entrevista	Temática
DATAS 12ª Oficina 25 e 30 de maio de 2016 Duração 1h e 30min 12. A entrevista	Analisar, juntamente com os alunos, os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias	1ª: registro da entrevista 2ª: As mudanças	Produção

	(retextualização).		
13ª Oficina DATA 01 de junho de 2016 Duração 2h 13. Como num filme	Analisar um texto de memórias literárias produzido em situação semelhante à que será proposta aos alunos. Observar como o autor organiza as vozes, presentes no texto.	1ª: Finalmente, o texto de memórias literárias 2ª: Outras memórias	Análise
14ª Oficina DATA 06 de junho de 2016 Duração 2h 14. Ensaio geral	Produzir textos coletivos.	Não tem etapa	Produção
15ª Oficina DATA 07 de junho de 2016 Duração 2h 15. Agora é sua vez	Escrever individualmente a primeira versão do texto final.	Não tem etapa	Produção
16ª Oficina DATA 08 de junho de 2016 Duração 2h 16. Últimos retoques	Fazer a revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina anterior.	1ª: Revisão coletiva 2ª: revisão individual	Avaliação: Análise e leitura

Fonte: Cadernos de Orientações do Professor: Se bem me lembro... pág.149. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú; Brasília, 4 ed. DF: MEC, 2014.

No quadro acima, é possível confirmar que a SD do caderno “Se bem me lembro...”, do gênero memória literária, foi organizada em 16 oficinas, dividindo em três partes.

Na primeira, da 1 à 4 oficinas, apresenta para os professores e alunos o Programa OLPEF e o gênero “memórias literárias” em seu parâmetro de escrita escolar, diferenciando-se “memória” de “memórias literárias”, concluindo a primeira produção do aluno, que servirá de diagnóstico ao professor, que poderá

adaptar as próximas oficinas, de acordo com as necessidades reais da turma.

Na segunda parte, da 5 à 11 oficinas, o professor e alunos trabalham com as principais características do gênero “memórias literárias”, especialmente referentes à forma composicional, ao estilo do gênero (seleção linguística, gramatical, sintática, figuras de linguagem) e ao estilo do autor. Esta parte se encerra com a realização da entrevista com o morador mais antigo da comunidade, que possibilita também o recolhimento de dados para a construção textual do aluno.

A terceira e última parte, da 12 à 16 oficinas, ocorre o trabalho de escrita propriamente dito, o de retextualização como diz Marcuschi (2001), pela qual o aluno escreve seu texto de forma coletiva, primeiramente, e depois individualmente, com base nas atividades realizadas e reflexões sobre as principais marcas do gênero “memórias literárias”. Essa parte se encerra com a revisão e reescrita do texto, de forma individual.

A visão completa do caderno “Se bem me lembro...” possibilita uma melhor compreensão por parte dos professores quanto ao funcionamento e o movimento das atividades planejadas na sequência didática, bem como a necessidade de se entender quais foram os elementos ensináveis selecionados pelas autoras do referido caderno. Essas atividades podem, é claro, como dizem os pensadores de Genebra (2004), ser uma sequência didática readaptável às reais necessidades e dificuldades dos alunos, ponto que ressalta a importância da primeira produção, na oficina 4.

Percebe-se que as oficinas, por meio dos diferentes objetivos, são mobilizadas de forma que professores e alunos compreendam o gênero “memórias literárias” e se apropriem dos parâmetros estabelecidos para essa escrita no contexto escolar. Fizemos, aqui, apenas a constatação dos movimentos, sem a análise aprofundada de todos os movimentos internos das oficinas, pois não é objeto, nem foco desta pesquisa.

E no final do caderno “Se bem me lembro...”, apresenta o tópico de Critérios de Avaliação para o gênero memórias literárias, propostos pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, para esclarecer os critérios de seleção dos textos dos alunos.

3.4 ESPAÇO DA PESQUISA

A Escola de Ensino Fundamental Francisco Telsângenes Diógenes, campo da pesquisa, situada na Av. Capitão José Bento de Moraes, está localizada no Bairro Estreito, no município de Pereiro/CE, INEP: 23216581. A escola possui uma quadra poliesportiva com cobertura, área coberta para recreação, arborizada com árvores frutíferas, cinco salas de aulas amplas, diretoria, secretaria, sala de leitura, laboratório de informática, depósito, cantina, banheiros amplos e cisterna.

A escola atende alunos do Bairro Estreito, Populares, Sítio Baião e áreas circunvizinhas, cumprindo importante papel social. É uma escola eclética, multirracial, estimula o convívio sem discriminação de credo, raça ou sexo, contribuindo nesse sentido, para a formação de uma sociedade mais justa e fraterna.

Referente a sua construção, a Escola foi construída no ano de 1986, em um terreno doado pela Prefeitura Municipal de Pereiro, na administração do então Prefeito Antônio Mardônio Osório Diógenes, sendo que, todas as despesas foram pagas pelo Estado, na época o governador era o Senhor Aduino Bezerra.

Após anos de inatividade e atendendo uma carência da localidade, a escola foi aberta no ano 1999, na administração do prefeito José Irineu de Carvalho, funcionando como anexo da Escola de Ensino Fundamental Nilda Campos Terceiro. No ano 2000 a escola teve sua identidade nomeada com o nome da escola o senhor Francisco Telsângenes Diógenes.

A escola tem como objetivo oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento científico aliado ao desenvolvimento humano, tornando-os capazes de interagir em sociedade, segundo o Plano Político Pedagógico da escola.

De acordo com a Lei 11274 de 06 de fevereiro de 2006, expedida pelo Conselho Nacional de Educação, esta escola oferece o Ensino Fundamental de nove anos e funciona em três turnos, sendo que as 09 turmas são distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Distribuição dos alunos por período e turma.

TURMA	PERÍODO	QUANTIDADE	TOTAL
-------	---------	------------	-------

2º ANO	MATUTINO	17	-
3º ANO	MATUTINO	14	-
4º ANO	MATUTINO	24	65
5º ANO	MATUTINO	10	-
6º ANO	VESPERTINO	21	-
7º ANO	VESPERTINO	17	-
8º ANO	VESPERTINO	27	84
9º ANO	VESPERTINO	25	-
1º SEGMENTO (EJA)	NOITE	15	15
TOTAL			164

Fonte: Plano Político Pedagógico (2016).

Na clientela da escola têm predominância os filhos de agricultores, mas também atende filhos de comerciantes, de funcionários públicos e profissionais liberais e autônomos.

O nível socioeconômico das famílias é bastante diferenciado, tanto na área urbana como na rural, temos famílias com bom poder aquisitivo e outras que recebem auxílio governamental (Bolsa Família).

A escola conta com a participação de toda a comunidade escolar (pais, professores, conselho escolar, funcionários e alunos) em sua gestão, que participam durante todo o ano letivo das decisões e ações da escola.

3.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Neste tópico, apresentamos os procedimentos metodológicos que norteiam o campo desta pesquisa, "A reescrita do gênero memória literária nas olimpíadas de língua portuguesa". Nos escritos de Silva (2001, p. 9), a metodologia é o "caminho das pedras" da pesquisa, que tem a função de ajudar o pesquisador a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e

criativo para se chegar ao objetivo proposto. No sub-tópico 3.5.1 ressaltamos abordagens, métodos e procedimentos para que pudéssemos responder aos nossos objetivos e a questão da pesquisa que dizem respeito a reescrita do gênero memória literária. No sub-tópico 3.5.2 temos o passo a passo percorrido dessa pesquisa para a constituição do *corpus* e no sub-tópico 3.5.3 discutimos os critérios de análise do *Corpus* e como ocorreu o processo de intervenção.

3.5.1 Abordagens, métodos e procedimentos

Esta pesquisa, partiu da dificuldade apresentada pelos alunos na produção de texto, em que eles não se viam como produtores de texto, não tinham estímulos e nem interesse na prática da atividade de produção. Nas aulas de produção textual, produziam textos com palavras aleatórias, frases soltas, ideias desarticuladas, difícil compreensão de sentido e uma rejeição em reler e reescrever o próprio texto, após o seu término.

Visando ultrapassar essas barreiras nas atividades de produção textual, buscamos respaldo no conhecimento científico, o caminho que poderia ser percorrido para sanar essas dificuldades. Conforme Boaventura (2009, p. 55), é no conhecimento científico que podemos encontrar soluções para “um problema ainda não resolvido ou resolvível”, que nos inquieta. A pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência” (BAGNO, 2007, p. 18). Sem pesquisa não teria acontecido grandes descobertas e intervenções que vieram somar para as mudanças transformadoras da nossa sociedade.

A pesquisa é um espaço para pensar e repensar, nos faz sermos professores pesquisadores, mais antes de sermos pesquisadores devemos ser reflexivos. Segundo Miranda (2006, p. 134), a reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação. É um jeito de olhar, uma leitura de mundo comprometida com o aprender e o ensinar.

Para elucidar uma pesquisa, o pesquisador precisa de uma metodologia, um caminho para alcançar determinado fim, são procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento. A partir desse conceito de metodologia, utilizamos na nossa pesquisa o método indutivo, partindo do conhecimento

particular, micro, específico, para a realidade mais ampla, macro.

É um método responsável pela generalização. Partimos de algo particular para uma questão mais ampla, mais geral. Para Lakatos e Marconi (2007)

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. (p. 86)

Essa generalização não ocorre mediante escolhas das respostas, visto que essas devem ser repetidas, geralmente com base na experimentação. Isso significa que a indução parte de um fenômeno para chegar a uma lei geral por meio da observação e de experimentação, visando a investigar a relação existente entre dois fenômenos para se generalizar. No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta.

O método escolhido de pesquisa foi o indutivo, devido a necessidade de analisar os textos de memórias literárias produzidos pelos nossos alunos, a partir dos critérios oferecidos pela Olimpíada de Língua Portuguesa, sendo necessária uma interpretação dos dados que somente pela indução poderíamos concretizar.

A nossa pesquisa aproximou-se do caráter interpretativo qualitativo. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. Com o olhar interpretativo, aprofundamos nossas inquietações numa perspectiva de análise do texto como processo, e do qualitativo, porque a partir desse olhar, obtemos os dados descritivos a partir do contato direto e interativo com o objeto de estudo, no caso, as memórias literárias.

A escolha da pesquisa qualitativa é por considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

A pesquisa se enquadra na pesquisa-ação, defendida como uma pesquisa

social de base empírica. Thiollent, um dos estudiosos dessa modalidade de pesquisa, compreende a pesquisa ação como:

[...] 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 e participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 14)

Como é possível perceber, esta perspectiva metodológica configura um instrumento de análise e de mudança de um dado fenômeno social. Por isso, ela se enquadra como situacional e contínua. Seu processo integra pesquisa, reflexão e ação. Thiollent (2008, p. 16) ainda cita alguns pontos principais dessa pesquisa:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, com o intuito de desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. Esse tipo de pesquisa surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática, caracterizando-se como interventiva da prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação

na etapa final do projeto.

André (1995, p. 31), relata que ao conceber a pesquisa-ação como um posicionamento realista da ação, propôs as etapas da pesquisa: análise, coleta dos dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação; execução e nova coleta de dados para avaliá-la e, por último, repetição desse ciclo de atividades. É um processo interventivo com um plano de ação, o qual é orientado por objetivos, acompanhamento e controle das ações planejadas, bem como os registros de todas as ações desenvolvidas.

Pimenta (2008) discute que essa tendência no campo educacional contribui na formação do professor. É uma pesquisa-ação crítico-colaborativa que está além da intervenção e da busca de mudança de criar uma cultura de análise de suas próprias práticas, tomando-as situadas, determinadas e determinantes.

Com o projeto de intervenção, tivemos subsídios para reescrever e aprimorar os textos, melhorando o nível de qualidade dos textos dos nossos alunos, para que pudessem participar de igual para igual com outros participantes nos diversos concursos, seja nas relações sociais do cotidiano, seja em concursos ou avaliações em nível municipal, estadual, regional ou nacional.

Para que tivéssemos clareza de nosso caminho enquanto pesquisadores, escolhemos entre as opções e nossa realidade investigativa, seguir uma linha bibliográfica, que se caracteriza pelas fontes com dados analisados e estudados, ou seja, a literatura produzida a respeito de um determinado tema, fato, assunto ou ideia. Um pesquisador que segue esse caminho estabelece "uma sintonia" entre a reflexão e o "tratamento já dispensado ao assunto por outros pesquisadores" (MATOS e VIEIRA, 2001, p. 40), isso nos ajuda a compreender e interpretar a atividade desenvolvida, enquanto prática social.

Percorridos essas escolhas iniciais, optamos pelo o método comparativo, pois ele permite colocarmos lado a lado as produções do gênero memórias literárias produzidas antes e depois de realizada a sequência didática. O método comparativo ocupa-se da explicação dos fenômenos e permite analisar o dado concreto, deduzindo desse "os elementos constantes, abstratos e gerais" (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 107). Somente depois desse desenho concluído, colocamo-nos como capazes de intervir qualitativamente no ensino de língua portuguesa, contribuindo para a elevação do nível das produções textuais de

nossos alunos e, tendo a escrita como um processo contínuo.

3.5.2 Constituição do *Corpus*

As atividades de produções de textos sempre trouxeram inquietações para nós professores em diversas situações, que não é mérito mencionarmos todas neste trabalho. Uma dessas preocupações está relacionada ao motivo dos alunos do 8º, atualmente, rejeitarem a realização das atividades em que é necessário produzir textos. Os alunos cultivam a concepção de que a produção textual tem como intuito para o professor atribuir uma nota.

Diante dessa realidade, escolhemos o gênero memórias literárias por ser um trabalho de produção de texto que ultrapassa os muros da escola, como deve ser as produções de textos, e por estarmos, também, trabalhando as Oficinas das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Outro fato que nos motivou é que a escola foi a única do município, Pereiro/Ceará, que se destacou no gênero memória literária, como finalista no ano de 2014, desde a sua criação do concurso em 2002. Aliados a esses interesses, outro se faz presente, que é o nosso desejo de também sermos finalistas do concurso. Com essas motivações, todo o processo em busca de soluções nos pareceu muito curioso e complexo ao mesmo tempo.

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos oriundos de uma escola pública do 8º ano da esfera municipal, respectivamente do município de Pereiro/CE. O gênero memórias literárias foi desenvolvido por nós na turma de 8º ano do turno vespertino, turma única, totalizando 27 alunos envolvidos no processo, que contava com alunos com faixa etária entre 13 à 19 anos, e 12 fora da faixa etária, entre 16 a 19. Todos os alunos estavam envolvidos diretamente com a produção de memórias; em uma proposta de ensino produtivo a partir de uma intervenção baseada em sequência didática, proposta pela OLP, que culminaria com a produção do gênero memória literária, pois foi com o olhar do ensino produtivo, que sempre vimos a nossa participação na Olimpíada.

Dos 27 alunos envolvidos com a produção no ponto de saída, o ponto de chegada não obteve o mesmo número de textos. Obtivemos 15 textos com condições de melhorá-los, tendo como referencial os critérios exigidos pelo concurso, pois, só assim, os textos teriam chances favoráveis para participar da

Comissão Escolar com sucesso. As razões da não totalidade em consonância com o número de partida estão pautadas em questões como, falta de interesse em produzir, transferência de alunos de uma escola para outra e à resistência em participar do processo de escrita do texto final. Essas questões relativas à resistência do aluno no momento de escrita, não serão discutidas neste trabalho, porque não comungam com os objetivos a que nos propusemos quando da realização deste trabalho dissertativo.

Em posse dos 15 textos dos alunos do 8º ano, nossa tarefa incidiu sobre a escolha daqueles que estariam envolvidos diretamente com o trabalho e que se aproximavam mais do gênero memória literária, de acordo com os critérios das Olimpíadas de Língua Portuguesa, ou seja, tema, adequação ao gênero, marcas de autoria e convenções da escrita, mas que precisaria, ainda, de intervenções por parte do professor para se ter a produção do gênero memória literária propriamente dita.

Com o olhar interventivo, o *corpus* se constituiu para a análise 4 textos entre os 15 recebidos devido a uma significativa evolução na aprendizagem da linguagem escrita. Essa escolha foi difícil de realizar, haja vista que todos os textos nos despertavam interesse por uma ou outra razão; entretanto, como refere Santana (2007), revisão combinado com a reescrita é a fase da escrita que gera mais aprendizagens, sobretudo, se trata de uma ação intencional com funções textuais. O escritor poderá identificar aspectos confusos ou contraditórios no texto que escreveu e, deste modo, refletir sobre o seu conteúdo e sobre a sua própria escrita, podendo, assim, reescrever o seu próprio texto.

A escrita como um processo se faz presente desde o momento em que, em função das práticas sociais e do contexto sócio-histórico nos quais estamos inseridos, constitutivos de nosso repertório linguístico e cultural, executamos um conjunto de atividades, deliberadamente ou não, até chegarmos ao texto que, supomos, atende aos objetivos por nós pretendidos. Segundo Marcuschi (2010):

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. (p. 65)

Assim, no processo de escrita, o autor precisa ter consciência, para quem escreve, com que objetivo escreve e sobre o que escreve; o tom (irônico, polido, formal, informal, crítico, conciliador e outros) que deseja imprimir ao seu texto; o suporte (livro, revista, jornal, encarte, sítio etc.) em que o texto irá circular no espaço social; os princípios básicos da textualização (progressão, articulação, coesão, coerência, etc.), entre outras peculiaridades.

Diante desse contexto, apesar de todos os textos não participarem diretamente das análises aqui proposta, eles estarão indiretamente envolvidos, visto que participaram do mesmo processo de produção, assemelham-se não só pelo gênero em si, mas também, pela forma como foram construídos, tendo em vista não apenas as características estruturais, mas, sobretudo, o uso da linguagem.

Assim o nosso *corpus* foi assim constituído com 04 textos de memórias literárias do 8º ano de uma escola pública de Pereiro/CE, nesse total de textos é que delimitamos o nosso *corpus*. Lembrando que as Oficinas tiveram início no dia 04 de abril de 2016, e seu término no dia 08 de junho de 2016.

3.5.3 Critérios de análise do *Corpus* e fase interventiva

As produções do Gênero Memória Literária são frutos de um trabalho com sequência didática, a partir de uma sugestão da Olimpíada de Língua Portuguesa para a 5ª edição do referido concurso em 2016. Os 04 textos de memórias literárias que constituem o objeto de estudo desta investigação foram analisados de acordo com os critérios exigidos pelo concurso, OLP. Em nossas análises, assumimos que um gênero literário se distingue dos de outras esferas por uma certa transgressão do real, por um olhar próprio e reflexivo para os acontecimentos históricos e sociais, pelo uso mais intenso de recursos estilísticos de linguagem, pela aspiração de provocar, no leitor, experiências estéticas, éticas, ideológicas de uma determinada época etc. No quadro, abaixo, explicitamos os critérios que iremos analisar o *Corpus* desse trabalho com os descritores e o detalhamento dos critérios, que foram elaborados pela equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro em forma de perguntas para facilitar a análise dos textos.

Enfatizamos que a expressão adequação discursiva refere-se à adequação do texto à situação de produção; nesse caso, deve-se observar se o texto deixa transparecer quem o escreveu, para quem ler, com que objetivo e se está de acordo com a organização geral. Já a adequação linguística está relacionada à forma como a linguagem é empregada, facilitando a compreensão do leitor.

Quadro 6 - Critérios de avaliação para o gênero memórias literárias, propostos pela olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro

CRITÉRIOS	DESCRITORES
Tema “O lugar onde vivo”	O texto se reporta de forma pertinente à cultura e à história do lugar onde vivem?
Adequação ao gênero	<p>Adequação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • O texto resgata aspectos do lugar onde vivem pela perspectiva de um antigo morador? • O texto deixa transparecer sentimentos, impressões, apreciações que atendem à finalidade de enredar o leitor? • A organização geral do texto obedece à lógica interna da narrativa? • As referências a objetos, lugares, modos de vida, costumes, palavras e expressões que já não existem ou se transformaram reconstroem experiências pessoais vividas? <p>Adequação linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • As memórias são assumidas em primeira pessoa? • No caso de o autor recorrer a outras vozes, estão adequadamente articuladas no texto? • O uso dos tempos verbais e dos indicadores de espaço situa adequadamente o leitor em relação aos tempos e espaços retratados no texto? • Os recursos de linguagem são adequados ao caráter literário das memórias? • O texto deixa transparecer que o autor fez

	entrevistas para produzi-lo, recuperando lembranças de outros tempos relacionadas ao lugar onde vive?
Marcas de autoria	<ul style="list-style-type: none"> • O título instiga o leitor? • O autor elaborou de modo próprio e original as lembranças dos moradores entrevistados?
Convenções da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)? <p>Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto?</p>

Fonte: Cadernos de Orientações do Professor: Se bem me lembro ...São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú; Brasília, 4ª ed. DF: MEC, 2014.

Esses critérios refletem a forma como os gêneros textuais deverão ser avaliados no Caderno de Orientações do professor "Se bem me lembro...". Eles foram elaborados para a análise de textos produzidos no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Com base nesses critérios, iremos analisar e comparar o desenvolvimento da escrita entre a primeira produção com a segunda produção.

Nesse contexto de ensino e aprendizagem aplicamos uma SD de acordo com as dificuldades encontradas no gênero memória literária com base nos critérios adotados, expostos anteriormente, tendo em vista a reescrita desse gênero. Vejamos a SD, proposta para a nossa pesquisa, a seguir.

Quadro 7 - Sequência didática da reescrita do gênero memória literária

Apresentação da Situação
Objetivos
<p>Reapresentar o conceito do gênero memória literária, explicando suas características, recapturando os conhecimentos dos alunos já adquiridos no decorrer das oficinas das Olimpíadas de Língua Portuguesa;</p> <p>Expor a proposta de intervenção, explicando as atividades que serão desenvolvidas em cada módulo na SD, os objetivos a serem alcançados em cada módulo, enfatizando os conteúdos a serem abordados em cada módulo;</p>

Explicar que os alunos realizarão as atividades no módulo individual e no coletivo.		
Atividades		
Apresentando o conceito atribuindo ao gênero memória literária, suas especificidades de construção, observando os conceitos formados pelos alunos.		
Apresentar os Critérios de Avaliação para o gênero memórias literárias das Olimpíadas de Língua Portuguesa.		
Apresentando das dificuldades apresentadas na produção textual do gênero memória literária de acordo com os critérios.		
Explicando aos alunos das diversas atividades que serão realizadas para a progressão da escrita no gênero memória literária e que etapas do trabalho serão sistematizadas em três módulos, seguindo o tempo determinado, enfatizando que o tempo previsto será suficiente para a realização das atividades e que todas, serão voltadas para o aprendizado do gênero memória literária e o exercício da escrita para melhoria do Gênero memória literária e futuras produções de textos nos diversos gêneros. Como produto final, deverão fazer a reescrita do gênero memória literária de acordo com os conhecimentos adquiridos durante a realização das atividades dos módulos.		
Tempo previsto 2 h		
Cronograma para apresentação da situação		
Atividades	Data 02 e 03/08/16 Tempo	Metodologia
Sondagem do conhecimento sobre o gênero memória literária	10 min	Exposição dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno no decorrer das oficinas, abrindo espaço para tirar dúvidas.
Apresentação dos conceitos	10 min	Reapresentando o conceito atribuído ao gênero memória literária pela OLP e os alunos, elencando seus elementos e suas características.
Apresentação dos módulos	1 h	Explicando as atividades que serão desenvolvidas nos três módulos durante um mês de trabalho para assimilar as características do gênero memória literária para que possam reescrever, informando que as produções serão avaliação pela Comissão Julgadora da Escola para participar das OLP.

		Materiais utilizados: quadro branco, pincel, projetor multimídia.
Apresentação dos conteúdos que serão trabalhados em cada módulo	40 min	Explicando aos alunos que as atividades de produção textual terão como foco: as características do gênero memória literária, os critérios avaliativos dos textos na OLP, ou seja, o tema "O lugar onde vivo"; adequação ao gênero (Adequação discursiva e linguística); marcas de autoria e as convenções da escrita. Materiais utilizados: quadro branco, pincel, projetor multimídia.
Módulo 1		
Objetivos		Atividades
Ler e compreender um texto do gênero Memória Literária; Identificar elementos da narrativa (estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nela utilizada); Assistir ao filme Narradores de Javé. Eliane Caffé (2003).		Leitura individual e, depois, coletiva da memória Literária "São João, o festejo da vida" do aluno-autor Kaio de Oliveira Costa, texto finalista de 2014 da referida escola. Apresentar o gênero discutindo a temática e os seus elementos característicos. Duração total: 3:30 h/a. (no período de uma semana)
Cronograma para o módulo 1		
Atividade	Data 08, 09 e 10/08/16 Tempo	Metodologia
Apresentação da Memória Literária	10 min.	Apresentando o texto "São João, o festejo da vida" do aluno Kaio de Oliveira Costa. Material utilizado: Xerox da Memória Literária. Materiais utilizados: projetor multimídia, Xerox, pincel e quadro branco.
Leitura e Compreensão da	20 min.	Leitura individualmente e coletiva. Compreensão Oral, abordando o Tema O Lugar

Memória Literária		em que vivo... Materiais utilizados: projetor multimídia e Xerox.
Identificação das características do gênero memória literária no texto "São João, o festejo da vida" do aluno Kaio de Oliveira Costa.	1 hora	Identificando começo, meio e fim da narrativa; Entrevista; Tema; Título; Tempo e espaço; uso da 1ª pessoa na narrativa; verbos no passado; linguagem utilizada e a descrição dos fatos e acontecimentos. Materiais utilizados: projetor multimídia.
Filme: Narradores de Javé - Dirigido por Eliane Caffé (2003)	2 horas	Roda da Conversa com o intuito dos alunos perceberem a importância da memória, da memória coletiva para construção da história, a diferença da memória biográfica para a literária e o uso da oralidade dentro das falas das personagens. Materiais utilizados: projetor multimídia.
Módulo 2		
Objetivos		Atividades
Ler e analisar os textos de Memórias literárias.		Identificando a ausência da adequação discursiva, adequação linguística e as convenções da escrita pelo aluno no seu texto produzido. Duração total: 4h/a (no período de uma semana)
Cronograma para o módulo 2		
Atividade	Data 12, 13 e 14/08/16 Tempo	Metodologia
Identificação das principais características do gênero em foco no seu próprio texto.	1 h	Individualmente cada aluno listou as características ausentes no seu próprio texto. Materiais utilizados: canetinhas e papel ofício.
Estudo dos sinais de pontuação e sua	50 min	Pontuando o texto "O Mistério da Herança" – Autor desconhecido.

<p>importância na construção de sentido na leitura e escrita.</p>		<p>A turma foi dividida em quatro subgrupos com o texto “Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres”, cada grupo pontuou o texto de acordo com o seu interesse de sobrinho, irmã, padeiro e os pobres.</p> <p>Apresentando a atividade realizada, explicando aos alunos que uma vírgula, um ponto de interrogação ou um ponto final, corretamente empregados, podem fazer toda a diferença.</p> <p>Materiais utilizados: projetor multimídia, papel madeira e canetinhas.</p>
<p>Estudo da ortografia das palavras.</p>	<p>40 min</p>	<p>Listagem das palavras escritas ortograficamente erradas, e em seguida, o uso do dicionário para verificar a escrita correta das mesmas.</p> <p>Materiais utilizados: papel madeira, canetinhas e dicionários.</p>
<p>Fazendo descrição de paisagens e fotos antigas e atuais de Pereiro/Ce. Música: Era uma vez – Sandy e Júnior.</p>	<p>1:30 h/min</p>	<p>Nessa atividade, trabalhamos as descrições das paisagens e fotos com o uso da linguagem conotativa, construída por figuras de linguagem e que tem por objetivo mexer com as emoções do leitor.</p> <p>Exposição das descrições no Mural da Sala de Aula.</p> <p>Ouvindo a música: Era uma vez, dando ênfase a descrição.</p> <p>Materiais utilizados: papel ofício, projetor multimídia, fotos atuais e antigas de Pereiro e Xerox.</p>
<p>Módulo 3</p>		
<p>Objetivos</p>	<p>Atividades</p>	
<p>Reescrever um texto no coletivo.</p>	<p>Atividade dirigida para a reescrita da memória literária de forma colaborativa.</p> <p>Duração total: 2h/a (no período de uma semana)</p>	
<p>Cronograma para o módulo 3</p>		

Atividade	Data 15, 16 e 19/08/16 Tempo	Metodologia
Reescrevendo um texto coletivo	1:30 h	Os alunos reescreveram um texto coletivo de forma colaborativa da aluna Talia Cristina Carlos da Silva, aproximando o texto a um texto de memória literária. Nessa oportunidade, os alunos tiveram condições de refletir sobre sua própria escrita, levando em consideração as dificuldades encontradas de planificação e textualização dos seus próprios textos produzidos do gênero memória literária.
Leitura do gênero	30 min	Leitura e compreensão do texto relembando o que foi estudado anteriormente relacionado ao gênero.
Produto Final Atividade - Reescrita da memória Literária Duração: 2h		
O aluno foi levado a revisar e aprimorar o seu texto, ou seja, reescrever para a produção final. As características do gênero, foi exposto no slide para melhor compreensão. Pude perceber que houve progresso na escrita, um número significativo de alunos já escrevia as reminiscências aprendidas de forma organizada e coerente, a linguagem ficcional já fazia parte dos textos, de maneira, ainda, com pouco domínio da linguagem literária. No dia seguinte entreguei aos alunos o texto inicial produzido por eles e pedi para fazerem uma comparação recorrendo às características.		

Fonte: Elaboração própria.

A estrutura por módulos tem como princípio geral nas SD pôr em relevo os processos de observação e de descoberta, passando por uma vivência, do fazer com reflexão, numa perspectiva construtivista, interacionista e social.

Na apresentação da situação, primeiro passo da SD, retomamos o discurso sobre “memória” e “memórias literárias”, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, fazendo uma comparação com as definições por eles exposta em

grupo. Depois nos detivemos em apresentar, no data show, o que seria trabalhado em cada módulo e os seus respectivos objetivos que teríamos que alcançar. Na oportunidade, fizemos também a explanação dos critérios avaliativos elaborados pelos avaliadores das OLP do concurso.

No primeiro módulo, iniciamos com a leitura do texto "São João, o festejo da vida" do aluno Kaio de Oliveira Costa, texto finalista da edição de 2014 da referida escola. Com essa leitura e compreensão oral, pudemos incentivá-los a falar sobre os idosos da comunidade, fazendo com que retornassem à entrevista realizada anteriormente.

As atividades trabalhadas com o texto foi uma análise coletiva destinada à identificação das marcas da presença do narrador, o que chamamos de autor-criador, na teoria bakhtiniana. O uso de pronomes pessoais, pronomes possessivos, e os verbos também compõem os exercícios de marca linguística discursiva. Fator importante para se organizarem os relatos de experiências vividas, como acontece nos gêneros: diários, memórias de cunho literário, entre outros gêneros. Além de identificar o começo, meio e fim da narrativa, tema, título, tempo e espaço, uso da linguagem utilizada e a descrição dos fatos e acontecimentos.

Ao realizarmos essa atividade, estávamos realizando a quinta oficina do caderno "Se bem me lembro...", proporcionando ao aluno ter uma visão do "plano global" do gênero "memórias literárias". Na concepção bakhtiniana, o plano global corresponde a forma composicional. Nesse momento, achamos importante trabalhar com a organização do texto com referência a um texto de memórias literárias. Nesse caso, trabalhamos o texto produzido pelo aluno Kaio de Oliveira Costa para que os alunos pudessem recapitular os elementos necessários que compõe o gênero memória literária.

No primeiro módulo, exibimos o filme Narradores de Javé. O filme brasileiro foi produzido em 2001 e foi dirigido por Eliane Caffé. Rodado no interior baiano, na cidade de Gameleiro da Lapa, o longa-metragem narra a história de um distante vilarejo chamado Javé que estava prestes a ser destruído por causa da construção de uma Usina Hidrelétrica. Seus habitantes, ao saberem da notícia, logo procuraram uma alternativa para que a pequena vila não fosse destruída. A solução encontrada pelos habitantes foi de escrever a história do vilarejo de Javé,

que, por ter a maioria dos habitantes analfabeta, não possuía nenhum relato histórico documentado.

Ao término do filme, discutimos a importância das realizações das entrevistas validando a história oral e seu compromisso com a verdade dos fatos históricos. Conduzimos uma discussão pertinente não só quanto ao conceito de história, mas, também, quanto a questões importantes de uma sociedade, como cultura, costumes e tradições, que são poderes simbólicos que constituem a identidade de um determinado grupo social. Assim, o filme proporcionou um estímulo à valorização dos patrimônios públicos, dos documentos, da escrita e do conhecimento, uma vez que esses são elementos fundamentais para a existência humana e pertinentes para a produção do gênero memória literária.

No segundo módulo, trabalhamos as características do gênero, a importância dos sinais de pontuação na produção textual. Nesse módulo, os alunos perceberam também a ausência das descrições dos objetos, fatos e acontecimentos narrados, os recursos literários, escassos a meu ver. Esse foi o momento mais delicado da análise, porque evidencia que o aluno e o professor devem ter conhecimentos prévios sobre a Teoria da Literatura, caso contrário, não fará um trabalho pedagógico com mais propriedade.

No que se refere às convenções da escrita, fizemos listagem das palavras ortograficamente incorretas e em equipe trabalhamos com o dicionário para a verificação da escrita correta das mesmas. E para um estudo mais dinamizado pudemos trabalhar com o texto "O Mistério da Herança" - autor desconhecido, para pautar a pontuação. Utilizar os sinais de pontuação também faz parte da clareza e do desenvolvimento do texto. Nessa atividade, em equipe, fizemos um julgamento em que cada grupo iria defender a sua posse da herança, pontuando o texto de acordo com seu interesse. Foi um momento prazeroso e divertido. Os argumentos utilizados pelos grupos foram os melhores possíveis, porque teriam que convencer o outro o porque de ficar com a herança.

Ao finalizar esse módulo, tivemos como atividade de compreensão dos assuntos pautados na descrição de imagens, fotos e paisagens, de Pereiro/Ce, antigas e atuais, e, logo em seguida exposta no mural da sala de aula. Ouvimos a música de Sandy e Júnior Era uma vez, enfatizando a descrição do lugar.

No terceiro módulo, trabalhamos diretamente com o texto memória literária da aluna Tália Cristina Carlos da Silva, em grupo, reescrevendo o texto. Nesse estamos fundamentados nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003, 2004) e na concepção interacionista da linguagem em que os sujeitos interagem entre si para com o produtor do texto, realizar o tecido da memória literária, ora este se fazendo “leitor” da entrevista, que também é um texto, mas falado, ora sendo o escritor, num jogo sutil de compartilhamento de informações, sentimentos, sensações e representação de acontecimentos.

A escritura no gênero “memórias literárias” corresponde à produção textual de gêneros secundários, tomando por base os conceitos de Bakhtin (1997). O gênero escolar “memórias literárias” está inserido no âmbito da escritura literária. Uma escritura que não é simples e que exige leituras, sobretudo de observação e atenção à vida, aos pequenos acontecimentos da vida. A questão de escritura na escola por meio desse gênero ainda é preocupante, pois como nos apontou Marcuschi (2011), os alunos não conseguem articular com propriedade essa escritura, sendo a principal dificuldade quanto ao uso da linguagem literária.

Chegou o momento da reescrita da memória literária, produto final, isto é, colocar em prática o que aprendeu. A reescrita textual provocou o diálogo do aluno com o seu próprio texto, fazendo com que ele perceba, no seu trabalho, o que antes não percebia. Esse processo de construção e reconstrução respeita o caráter processual da produção textual e, ao mesmo tempo em que faz o sujeito debruçar-se criticamente sobre o seu trabalho, cria condições para uma enunciação nova, que, muito embora esteja pautada num primeiro movimento enunciativo, não se encerrou nele.

A reescrita não pode se limitar ao trabalho de retirada de impurezas do texto (JESUS, 2001). Muito mais do que isso, ela consiste em um acontecimento num determinado processo sócio-interativo, sendo, portanto, um movimento deliberado, planejado, consciente. Ao professor – no papel de interlocutor – cabe lançar mão de estratégias que levem o sujeito-autor a perceber que a reescrita consiste numa nova afirmação de sua autoria e do seu discurso. Em outros termos, o aluno deverá, através da reconstrução da sua enunciação, reconstruindo-se enquanto sujeito-autor, assumindo-se como eu.

Dessa maneira, podemos entender que o significado da revisão integra um conjunto de três componentes – a planificação, textualização e revisão – que, por sua vez, são partes integrantes do processo de escrita, segundo os autores, Reis (2009) e Barbeiro & Pereira (2007). Assim, a revisão aplicada à escrita, constitui um dos componentes do processo que é exercida quando do desenvolvimento de atividades de escrita, ou seja, implica voltar a ler o texto que foi escrito, e eventualmente proceder a diferentes ações de modificação do mesmo, como apagar, acrescentar e substituir informação, corrigir ou reformular, no sentido de melhorá-lo, assim podemos participar do concurso com textos de qualidade.

4 ANÁLISE DA REESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA: PROCESSO INTERVENTIVO

(...) a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida.

Barthes

A capacidade de narrar é um aspecto imanente dos seres humanos. Estamos frequentemente narrando acontecimentos ou contando eventos de que participamos, assistimos ou sobre os quais ouvimos falar. Uma narrativa representa uma sequência de acontecimentos interligados, que são transmitidos em uma estória. As estórias sempre reúnem aqueles que as narram e aqueles que as ouvem, leem ou assistem. É assim que tecem as memórias literárias.

A produção textual do gênero memória literária é uma narrativa que está inserida na escritura literária e, por meio dessa linguagem, o aluno-autor deverá entremear os fatos reais, vivenciados pela pessoa mais velha, e fatos ficcionais, próprios do dizer com criatividade e emoção envolvendo o leitor, recursos esses pertinentes aos textos literários, os quais determinam que o gênero “memórias literárias” pertence à esfera literária. O gênero literário compreende outro olhar que está além do autor e leitor, é o do entrevistado (pessoa que cedeu entrevista relatando dados marcantes do seu passado – dados pessoais e biográficos valiosos - depoimentos históricos em que se registram fatos políticos e sociais, paisagens, costumes e tendências artísticas).

O trabalho com lembranças permite mostrar o valor de pessoas mais velhas desconhecida do povo que traz consigo a história da comunidade ao mesmo tempo em que extrai história de dentro dela, lembrar é propiciar o

contato entre gerações e pode gerar um sentimento de pertencer ao lugar onde se vive.

Nesse parâmetro literário percebemos que avaliar um texto dessa natureza é diferente de corrigir um texto, no caso específico, gênero textual memória literária. Essa diferenciação se acentua pelo fato de ser um gênero que não circula com frequência em nosso cotidiano e por não estarmos familiarizados com suas peculiaridades e características. Partindo dessa visão literária, as memórias literárias produzidas pelos alunos foram avaliadas de acordo com os critérios das OLP, mencionados anteriormente, e posteriormente analisamos e comparamos as mudanças ocorridas durante as atividades de reescrita do gênero, como base nos critérios avaliativos das OLP.

Lembramos, ainda, que os textos analisados foram transcritos com fidelidade a produção do aluno, texto original em anexo, só assim tivemos condições de analisamos a sua evolução ou não na produção do gênero em análise.

4.1 ANÁLISE DO TEXTO 1: MEU ÚNICO AMOR

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 1: Meu único amor

(1) O tempo pode passar mais o passado está presente em nossas vidas. Tudo começou há 32 anos, quando eu e meu amado nos conhecemos na Sorveteria Florinda. Foi maravilhoso as trocas de olhares. Não sabíamos que teríamos que enfrentar conflitos familiares.

(2) Para se namorar naquele tempo o rapaz tinha que pedir a permissão aos pais da moça, mas os pais só aceitavam se eles fossem de família humilde, trabalhador, responsável e respeitador, se não tivesse essas qualidades não permitiam o namoro.

(3) E foi nesses conflitos que meus pais descobriu o meu romance com o meu Zé. Nos encontrávamos escondidos de trás da Sorveteria Florinda, quando os meus pais ficou sabendo me mandou para morar com minha tia em Fortaleza para não nos vemos.

(4) Mas não sabiam eles que o nosso amor era mais forte do que a distância. Ele gostava muito de me e foi em buscar da sua amada na capital. Quando lhe vi perguntei o que estava fazendo e a resposta estava em seu olhar: Vi encontrar a mulher da minha vida e dos meus sonhos.

(5) E hoje estou aqui pra contar que estamos juntos há 32 anos, construímos uma família de 12 filhos, e a única tristeza que tenho no presente é que o meu Zé não está entre nós.

Entrevistada: Maria de Fátima Nunes, 48 Anos.

Aluna: Talia Cristina Carlos da Silva

O primeiro aspecto a ser avaliado se refere ao tratamento do tema, ou seja, é a ideia em torno da qual se desenvolve a história. O Concurso, Olimpíada de Língua Portuguesa, o tema para ser trabalhado e desenvolvido é o “O lugar onde vivo”, e, no caso das memórias literárias, essa proposta temática pode ser explorada a partir de ângulos diversos, por exemplo, modos de viver do passado, transformações físicas da comunidade, origem da comunidade, antigos lugares de trabalho, profissões que desapareceram ou eventos. Por sua vez o entrevistado – cuja história de vida embasará o texto do aluno – pode concentrar sua narrativa em um único episódio de seu passado ou narrar um acontecimento ou fato que foi marcante em sua trajetória de vida, e a partir do tema dá um título a sua produção de texto, nesse aspecto o tema escolhido está de acordo com a proposta.

O título precisa estar diretamente ligado, relacionado ao enredo da narrativa, do contrário o leitor poderá se frustrar com a leitura, achando que o escritor não cumpriu com o que prometeu. No primeiro texto em análise, a autora deu como título da sua memória literária “Meu único amor”, a escolha foi favorável e instiga o leitor em querer desvendar a história que será narrada. Nesse quesito a produtora do texto compreendeu a temática.

No início da narrativa, a autora-produtora do texto deve situar o leitor no tempo e no espaço das lembranças narradas posteriormente. Lendo o parágrafo introdutório, **“O tempo pode passar mais o passado está presente em nossas vidas. Tudo começou há 32 anos, quando eu e meu amado nos conhecemos na Sorveteria Florinda. Foi maravilhoso as trocas de olhares. Não sabíamos que teríamos que enfrentar conflitos familiares”** (grifos nossos), percebemos a ausência dessas referências, pois não se evidencia o lugar onde se deu o fato vivido, ainda que possamos nos aproximar da ideia de um contexto amoroso, não há informações sobre o lugar onde se viveu, assim o leitor se distancia do conhecimento do lugar onde vive/viveu o fato marcante.

No que se refere a adequação discursiva, o texto parece caminhar no

sentido de retratar o vivido, porém não se teve a preocupação de descrever o cenário mais detalhado para inserir uma sequência descritiva, de forma a favorecer que o leitor pudesse “enxergar” algo da cena, como a arquitetura da Sorveteria Florinda, retratando a relação entre a história vivida e o espaço. Nos parágrafos (2), (3) e (4), a narrativa conta um significativo movimento de relato de fatos vividos, mas que permanecem sem a literalidade necessária, ou seja, cenas cotidianas tomam a produção escrita, sem que o aluno-autor tenha parado para “transformar” o cotidiano em literário, embelezamento de um texto gênero literário necessita.

Em relação à sequência descritiva, a aluna-autora poderia ter feito um contraste do passado com o presente, atendendo a uma outra característica dos textos de memórias literárias, por exemplo: Será que ainda hoje os namoros são assim? Existem conflitos entre as famílias na aceitação dos namoros atualmente? – São perguntas que permitiriam o “passeio pelos tempos”. Sem essas informações não há como singularizar como era o namoro no passado e como é no presente.

Já na convenção escrita, com o olhar voltado à acentuação, ortografia e pontuação, a narrativa demanda uma revisão, com vistas a enfatizar as informações com clareza. A pontuação desempenha um papel importante na expressão e na compreensão da mensagem escrita, proporcionando ao leitor a expressividade individual do escritor, a sua linha de pensamento.

Outro ponto relevante e ausente é o registro das sensações, sentimentos e emoções de viver esse momento, permitindo o emprego de recursos linguísticos, figuras de linguagem, capazes de transportar o leitor para a época retratada, salientando o caráter e o tom literário do texto, favorecendo a integração entre real e ficcional no texto de memórias literárias.

No último parágrafo (5) "**E hoje estou aqui pra contar que estamos juntos há 32 anos, construímos uma família de 12 filhos, e a única tristeza que tenho no presente é que o meu Zé não está entre nós.**" (grifos nossos), ressaltamos a falta de relação do antes e do hoje, nesse requisito a aluna-autora tratou de uma boa escolha para finalizar a narrativa, a perda do seu amado, mas sem fazer uso de um dos recursos que permeia o do gênero memória literária, a emoção.

Aos avaliarmos essa narrativa identificamos que a autora-escritora necessita aprimorar sua narrativa, revendo as características e a estrutura do gênero memória literária para que o texto tenha condições de participar da seleção escolar.

Na primeira versão da produção escrita, a aluna inicia o seu caminho de desenvolvimento para a constituição de um sujeito-autor, de modo que no momento da reescrita o trabalho é mais reflexivo, pois, supõe-se, um aluno consciente e perceptivo do que precisa ser melhorado em seu texto. Diante disso, vejamos a versão final do gênero memória literária da aluna-autora depois de aplicada a SD de reescrita do gênero memória literária.

4. 1. 1 TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL: Meu único amor

(1) O tempo pode passar mas o passado está presente em minha vida. Tudo começou há 32 anos, quando eu e meu amado nos conhecemos na Sorveteria Florinda que ficava localizada no centro da cidade de Pereiro/Ceará. A Sorveteria Florinda era um espaço onde os jovens se reuniam para se divertir nas noites de domingo ao som das músicas românticas da época, Roberto Carlos e Amado Batista. Foi nesse clima de romantismo e no embalo das canções que trocamos os primeiros olhares, eu e ele. Os olhos cintilavam, o coração batia forte que parecia que iria sair pela boca de tanta emoção. Naquele momento senti que era amor, amor a primeira vista.

(2) A minha família era de costume tradicional que para se namorar o rapaz tinha que pedir a permissão aos pais da moça e só depois das investigações dos pais davam a sua concordância de "sim ou não" ao namoro. Para que o rapaz fosse aceito pelos familiares tinha que ser humilde, trabalhador, responsável e respeitador, se não tivesse essas qualidades não permitiam o namoro.

(3) Para ficar com o meu amor enfrentamos conflitos familiares porque minha família não aprovava nossa relação. No belo dia os meus pais descobriram o meu romance com o meu Zé e me mandou para morar com minha tia em Fortaleza, capital do Ceará, para não nos vemos.

(4) Mas não sabiam eles que o nosso amor era mais forte do que qualquer distância. Ele gostava muito de me e foi em busca da sua amada na capital. Quando lhe vi senti uma sensação que jamais tinha sentido antes, lhe perguntei o que estava fazendo e a resposta estava em seu olhar: - Vim encontrar a mulher da minha vida e dos meus sonhos.

(5) E hoje estou aqui pra contar que estamos juntos há 32 anos, construímos uma família de 12 filhos, e a única tristeza que tenho no presente é que o meu Zé não está entre nós, mas está presente na lembrança e no rosto de cada filho que tivemos.

Entrevistada: Maria de Fátima Nunes, 48 Anos.

Aluna: Talia Cristina Carlos da Silva

Ao comparar a primeira versão do gênero memória literária com a segunda, é notável a progressão no que diz respeito ao acréscimo de informações antes omitidas pelo autor. Aluna-autora optou por permanecer com o mesmo título "Meu único amor", por achar que está na temática proposta, criativo e original. Situa o leitor no tempo e no espaço no 1º parágrafo **"O tempo pode passar mas o passado está presente em minha vida. Tudo começou há 32 anos, quando eu e meu amado nos conhecemos na Sorveteria Florinda que ficava localizada no centro da cidade de Pereiro/Ceará."** (grifos nossos), fazendo com que o leitor se aproxime dos fatos daquele momento. Outro fato relevante é a marca de autoria da escritora presente no fragmento: **"[...] naquele momento senti que era amor, amor a primeira vista [...]"** (grifos nossos).

Ainda no 1º parágrafo percebemos a presença de sentimentos: **"[...] foi nesse clima de romantismo e no embalo das canções que trocamos os primeiros olhares, eu e ele [...]"** (grifos nossos), o uso de figuras de linguagem, metáfora, **"[...] o coração batia forte que parecia que iria sair pela boca [...]"** (grifos nossos). Já no 2º parágrafo retrata costumes da família da época, **"[...] a minha família era de costume tradicional que para se namorar o rapaz tinha que pedir a permissão aos pais da moça" [...]"** (grifos nossos), mas o texto, ainda, permaneceu sem a literalidade necessária, ou seja, cenas cotidianas tomam a produção escrita, sem que o aluna-autora tenha parado para "transformar" o cotidiano em literário.

Finalmente, no parágrafo conclusivo, 5º parágrafo, a narradora retoma ao concluir a história, fazendo um paralelo com o passado no seguinte fragmento: **"E hoje estou aqui pra contar que estamos juntos há 32 anos, construímos uma família de 12 filhos, e a única tristeza que tenho do passado é que o meu Zé não está entre nós, mas está presente na lembrança no rosto de cada filho que tivemos"** (grifos nossos). Nesse aspecto, o texto foi bastante aprimorado, mas, ainda, apresenta ausência na expansão de impressões com o tom literário.

A respeito das convenções da escrita, a autora demonstra que conseguiu elaborar um texto mais claro e conciso na reescrita, corrigindo a pontuação, ortografia, acentuação e as concordâncias gramaticais necessárias. Ressalto, por fim, a coragem da autora de reproduzir o seu próprio texto, sendo avaliador de sua produção, como deve ser, um escritor reflexivo de sua própria escrita e isso só se deu devido ao vai e vem do texto, professor e aluno.

Segundo Bakhtin (1997. p. 332), a reprodução do texto pelo sujeito é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo na cadeia histórica da comunicação verbal, quanto mais o ato de reescrever acontece, mais o autor irá perceber que o texto é um produto de dimensões significativas e não um produto pronto que não pode ser modificado. Na reescrita a autora coloca informações importantes antes omitidas, segundo Araújo (2004. p. 96) as atividades de revisão e reescrita de textos implicam não apenas no saber linguístico e textual do aluno, a ampliação de seu repertório e recursos expressivos, mas também o saber - fazer, a ampliação de seus conhecimentos de composição de texto.

Entendemos, assim, que a aluna, motivada pelas atividades de reescrita aplicada na SD, fez ajustes nos aspectos considerados e relevantes na segunda versão.

4. 2 ANÁLISE DO TEXTO 2: LEMBRANÇAS DA ESCOLA

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 2: Lembranças da Escola

(1) Recordar os tempos vividos é reviver na memória tempo difíceis que passei em querer aprender a ler e a escrever. Chegar na escola, enfrentei o sol torando a minha pele e quando chovia passava frio pelo caminho, porque não tinha transporte, como hoje. Chegando na escola minúscula e simples, sentávamos em cadeiras velhas e duras sem conforto e as vezes ficávamos com dores fortes pelo corpo.

(2) Outro fato que marcou foi a merenda que não tinha por não ter condições. No recreio eu levava meu brinquedo favorito, carrinhos de madeira era simples mais eu gostava. Jogava bola com bolinhas de meia com os amigos no campinho que tinha ao lado da escola, que era quente do sol ou molhado pela chuva.

(3) Quando acabava o recreio a professora dedicada, passava tarefa pra casa, eu odiava minha vontade era não fazer, mais se

não fizesse, quando chegasse na escola lá estava a palmatória para nós castigar, mais apesar de todas as dificuldades eu adorava ir a escola por que me sentia feliz
Entrevistado: Francisco de Sousa Filho, 63 anos.
Aluna: Camilla Vitória Alves de Sousa

A segunda memória literária analisada tem como título "Lembranças da Escola", é uma narrativa constituída por três parágrafos. O gênero em estudo possui uma estrutura relativamente livre, mas, para fins didáticos, podem constar: a apresentação, o corpo e o fechamento. Na apresentação, 1º parágrafo, deve-se ter a preocupação de apresentar os personagens envolvidos e o tempo e espaço. Nesse quesito percebemos que a aluna-autora se põe na posição de "aluna" para narrar fatos e situações vivenciados em sua infância na escola, mas não teve a preocupação de situar o leitor na narrativa, tempo e no espaço, responsável por ambientar o leitor dentro da narrativa, vejamos, **"recordar os tempos vividos é reviver na memória tempo difíceis que passei em querer aprender a ler e a escrever. Chegar na escola, enfrentei o sol torando a minha pele e quando chovia passava frio pelo caminho, porque não tinha transporte, como hoje. Chegando na escola minúscula e simples, sentávamos em cadeiras velhas e duras sem conforto e as vezes ficávamos com dores fortes pelo corpo."** (grifos nossos).

Segundo Antunes (2009), sem essas informações, o texto apresenta um baixo grau de informatividade, dificultando a compreensão do leitor com o texto, porque situar o leitor no tempo e no espaço na introdução é imprescindível para que haja um entendimento do que vai ser narrado.

O corpo da narrativa, é onde os fatos são narrados, mesclando descrições do cenário em que ocorreram de forma que envolva o leitor. As descrições são fundamentais para que o leitor possa visualizar o ambiente e as personagens descritas. Para Clara e Altenfelder (2008, p. 27), na descrição, é importante reparar no objeto descrito como se o olhássemos pela primeira vez, e trazer à lembrança sensações, impressões e informações captadas pelos sentidos: cheiros, sabores, formas, texturas, sons. Para as autoras, a descrição é um recurso que envolve o leitor e o aproxima ainda mais das experiências retratadas no texto. Nessa proposta, é notável a ausência dessa descrição, notamos apenas acontecimentos contados no texto da aluna.

O texto, traz traços semelhantes ao gênero memória literária, mas enfatizamos que a memória literária não se trata de um simples relato do que ouviu na entrevista, e sim, de uma reinterpretação, que deve resultar em um texto de natureza literária. Não se pode perder de vista que há um leitor curioso para conhecer o passado, de modo que o texto deve ser escrito com criatividade, de tal maneira que esse leitor sintá-se envolvido por ele, no entanto, percebemos a ausência dessa criatividade no decorrer da narrativa.

No que se refere a adequação discursiva percebemos que, no 2º parágrafo, promove-se o movimento de rememorar “acontecimentos da escola” da aluna-autora (que toma o lugar da entrevistada), na rotina ocorria na escola (informações como brincavam e as brincadeiras) e o caminho percorrido para se chegar na escola. Sem a sequência descritiva, não há como singularizar as brincadeiras e/ou a escola, com vistas a revelar dados da cultura e da história do período escolar. A autora poderia trazer suas impressões sobre o lugar, a escola, descrevendo comparações entre o passado e o presente, buscando uma linguagem literária que enredasse mais o leitor.

No tocante às convenções escrita, com o olhar voltado à acentuação e ortografia, (1) e (2), "**díficeis, sentavamos, ficavamos, fiscase**" (grifos nossos), se faz necessário uma revisão, com vistas a enfatizar as informações. Valeria a pena também registrar sensações, sentimentos e emoções de viver essa rotina, permitindo o emprego de recursos linguísticos, figuras de linguagem, salientando as características do gênero memória literária.

No 3º parágrafo, autora deveria ter feito o fechamento dos acontecimentos, uma avaliação das experiências relatadas no texto, fazendo uma comparação do passado com o presente, elemento este também ausente no texto. Além disso, a carência de elementos ficcionais e próprios da linguagem literária faz com que esse texto se assemelhe aos pertencentes a outro gênero: o relato vivido.

4. 2. 2 TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL: Lembranças da Escola

(1) Recordar os tempos vividos é reviver na memória como era difícil aprender a ler e a escrever. No Sítio Baião, zona rural do município de Pereiro/Ce, a escola que eu frequentava era um pouco distante da minha casa. Para se chegar lá enfrentei o sol torrando a minha pele e quando chovia a estrada ficava quase

impossível passar, dificultando a minha chegada na escola. Nessa época não tinha transporte, como hoje, tínhamos que andar a pé.

(2) A escola era pequena, tinha somente quatro salas, uma cozinha, dois banheiros e um pequeno pátio, onde brincávamos sobre o olhar da professora. As cadeiras velhas e duras, sem conforto, nos deixava com dores fortes pelo corpo. A merenda só em pensamentos, ficávamos 4 horas sem comer e o que nos restava era beber água para passar a fome. O que me castiga é lembrar que os meus pais não tinham condições de comprar a minha merenda para levar para a escola.

(3) Ao chegar no recreio eu brincava com meu brinquedo favorito, carrinhos de madeira feito pelo meu pai, era simples mas eu gostava. Quando não levava o meu brinquedo jogava bola feita de meia com os meus amigos no campinho que tinha ao lado da escola, que era quente do sol ou molhado pela chuva, quando chovia. Batia o sinal e corríamos logo pra sala de aula e sentados esperando a professora. Naquele tempo os professores eram como os nossos pais, tínhamos que obedecê-los sem reclamar.

(4) Outro momento que eu odiava era fazer a tarefa de casa, minha vontade era não fazer, mais se não fizesse, quando chegasse na escola lá estava a professora com a palmatória para nos castigar, mas com todos os sacrifícios e dificuldades eu adorava ir a escola por que me sentia feliz.

(5) Hoje as facilidades de estudar são muitas, mas os jovens estão a cada dia desinteressados em querer aprender, estão mais interessados com festas do que com os estudos. Antes era o contrário, não tínhamos o que tem hoje e estudávamos com mais vontade para se ter um futuro melhor e ser alguém na vida.

Entrevistado: Francisco de Sousa Filho, 63 anos.

Aluna: Camille Vitória Alves de Sousa.

Na reescrita, a aluna-autora optou por permanecer com o mesmo título "Lembranças da Escola". Reportando-se aos tempos de escola vivido, situa o leitor no tempo e no espaço dos acontecimentos. Os elementos, tempo e espaço, é notável na narrativa por hora analisada especificamente no 1º parágrafo.

Como vemos, a aluna-autora desse texto realizou com êxito o relato das memórias do entrevistado como se fossem suas, produzindo uma narrativa em primeira pessoa " eu". Além disso, ela recorreu a reminiscências do entrevistado que nos reportam, enquanto leitores, a vivências pessoais deste os tempos de escola e nos permitem reconstruir, ainda que de modo parcial, algumas das características da escola: **"era pequena, tinha somente quatro salas, uma cozinha, dois banheiros e um pequeno pátio, onde brincávamos sobre o**

olhar da professora. As cadeiras velhas e duras, sem conforto..." (grifos nossos). Assim, ainda que esses sejam detalhes esparsos parcimoniosamente desdobrados, ela nos permite elaborar uma imagem sobre a situação da escola, das brincadeiras ao ar livre que se propiciava.

Todavia, a linguagem literária não se fez presente no texto, carecendo de evidências de uma narrativa ficcional própria da linguagem literária, que poderia tornar a narrativa mais vibrante e envolvente, apesar de ser um dos itens trabalhados na SD realizada. Clara e Altenfelde (2008, p. 9) ressalta da relevância de empregar uma linguagem literária, pois desperta as emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade. Assim, não deve ser, somente, narrados os fatos observados, mas busca-se recriá-los de modo que deixem o leitor comovido em relação ao que leu, atribuindo novos significados ao texto.

A aluna-autora reconstruiu o seu texto, a partir da colaboração entre os agentes, professor e colegas, e as práticas sociais desenvolvidas durante a SD, que tornaram as atividades de produção textual muito mais significativas, conseguindo avanços significativos na reescrita do texto.

4. 3 ANÁLISE DO TEXTO 3: A AGRICULTURA NAQUELA ÉPOCA

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 3: A agricultura naquela época

(1) Ainda tenho lembranças da minha época. Minha família e eu morávamos em um pequeno Sítio, chamado Sombento da cidade de Pereiro/Ce. lá era um lugar muito matoso, mais calmicimo. Durante o dia trabalhávamos para colher o plantado no inverno que já partio para o verão.

(2) Aos olhos de que passava ali, dava pra si ver a fartura de milho humilde família. Feijãaos de alqueiro, milho de si perder catando e sem falar das vasantes de batatas que aguardávamos aguardo com a pouca água que restava e nosso poço raso.

(3) Também lembro-me que ao escurecer fechávamos as portas de casa por causa dos pernilongos e das estripulias da noite. logo após fechar as portas ligávamos o rádio para ecultar a hora que ja era tarde da noite. Não tínhamos televisão nem esses mantimentos de hoje em dia com o cançasso do trabalho pegavámos no sono.

(4) Ao amanhecer era encantador, o sol clariando as brechas da janela e os pássaros cantando, dava até pra se ouvir o canto do sabiá do papô amarelo. Como eu queria eu queria que voltasse

esse tempo. Durante amanhã fazia um pouco de frio e colocávamos as camisas de mangas compridas para ir trabalhar. mais um dia se passava e nós colhíamos o que tinha plantado.

(5) Naquela época plantávamos em meio as predeiras, pôs onde se dava melhor. As baixadas nem tanto por causa das enxurradas do inverno que eram de arrastar pedras e fazer erosão no terraço.

(6) Quando chegámos do roçado minha mãe maria havia preparado uma panela de pamonhas com queijo, nata e coco ralado, parece até que eu ta sentindo o cheirinho delas cozinhadas. Gostávamos de comidas típicas da que plantava. Que pena que era só naquele dia pôs o milho verde havia acabado. É o inverno também.

(7) Hoje tudo é diferente o trabalho mudou. mas ainda têm rastros do passado em seu chão seco. O mundo e que vivíamos era cheio de fartura e atividade diários, pois os tempos mudam e passam depressa e nós não demos conta do que se passa entre nossas vidas.

Entrevistado: Regina Fernandes da Silva, 48 Anos.
Aluno: Carlos Alberto Fernandes da Silva.

O terceiro texto, em análise, tem como título "A agricultura naquela época". Apresenta início, meio e fim demarcados. Resgata as lembranças de uma família que morava na zona rural e vivia da agricultura, suas lembranças são demarcadas pela estiagem da seca que causava tristeza e a saudosa lembrança de como era tudo no período de inverno e sua bonança.

Podemos observar, a partir desse texto, que o aluno demonstrou compreender algumas características do gênero memórias literárias. Isso porque é possível perceber que as informações no texto foram fruto de uma boa entrevista, resgatando lembranças da vivência do homem do campo; além disso, o aluno se colocou no lugar do entrevistado para contar suas memórias. Também utilizou corretamente a pessoa do discurso "eu" (1ª pessoa do singular), visto que trata das memórias do próprio personagem.

O título é instigante e de acordo com sua narrativa, dialoga com as lembranças mais marcantes do narrador: “[...] **trabalhávamos para colher o plantado no inverno que já partio para o verão [...]**” (grifos nossos). Isso se configura como uma forte marca de autoria, mas, para o gênero memória literária o autor precisa repensar no título que cause impacto nos leitores e desperte o desejo de fazer a leitura da memória literária.

No 1º parágrafo (1) "**Ainda tenho lembranças da minha época. Minha família e eu morávamos em um pequeno Sítio, chamado Sombento da cidade de Pereiro/Ce**" (grifos nossos), o aluno/autor narra em primeira pessoa, situando o leitor no espaço na determinada época, mas não determinar com precisão o tempo. Demonstra falta de habilidade, ainda, na estratégia de fazer referências a objetos, lugares, modos de vida e costumes do passado. Essas referências aguçam a imaginação do leitor e o conduzem – como numa viagem – a outros tempos e a outras paisagens.

A narrativa apresenta um tímido texto descritivo que pode ser explorado. Esse recurso seduz o leitor, aproximando-lhe da experiência relatada pelo autor do texto – ressaltando as cenas vividas e as características do lugar. As descrições, percebemos no 4º parágrafo ao narra como era o amanhecer nesse lugar, "**Ao amanhecer era encantador, o sol clariando as brechas da janela e os pássaros cantando, dava até pra se ouvir o canto do sabiá do papôamarelo**" (grifos nossos), e no 6º parágrafo, "**[..] minha mãe maria havia preparado uma panela de pamonhas com queijo, nata e coco ralado, parece até que eu ta sentindo o cheirinho delas cozinhadas[..]**" (grifos nossos), percebemos as sensações pelos cheiros e sabores.

No decorrer do texto o autor se utiliza de palavras e expressões da época, (alqueiro, vasantes, predeiras), acentuando o uso da linguagem própria do lugar.

No tocante às convenções da escrita (ortografia, acentuação e pontuação), o texto necessita de uma revisão para tornar-se um texto mais conciso, atendendo também a um dos requisitos avaliados nas OLP.

4. 3. 1 TRANSCRIÇÃO FINAL: Entre lembranças e saudades

(1) Relembrar do lugar em que eu e minha família morávamos é reviver nas lembranças os momentos de alegria que tínhamos no período de inverno. O Sítio São Bento, no alto da Serra do Pereiro - Ceará, um lugar simples, calmo e aconchegante, um povoado com poucas casas de taipas - feita de barro e madeiras. A estrada que dava acesso era de barro, o transporte era o jumento ou cavalo.

(2) A nossa casa era também de taipa, feita por meu pai. Éramos uma família que tirava o seu sustento da roça. Naquele tempo plantávamos em meio as pedras, pois era aonde se dava melhor os legumes, milho e feijão. Nas vazantes, onde se concentrava

mais água no período de inverno, cultivávamos a batata doce e o arroz vermelho, o que se colhia bem naqueles tempos. Logo ao clarear do dia eu e meus irmãos íamos colher o plantado do inverno que já se partia para o verão. O inverno nunca falhava para nossa alegria.

(3) O amanhecer era encantador nesse lugarzinho, o sol clareava a minha casa pelas brechas da janelas e os pássaros cantando em orquestra anunciando que o dia havia chegado, dava até pra se ouvir o canto do sabiá do papo amarelo. Durante a manhã fazia frio e colocávamos as camisas de mangas compridas para nos proteger e felizes íamos pra nossa lida. Mas um dia se passava na roça e voltávamos para casa com as trouxas de pano com o plantado colhido. Aos olhos de quem passava perto da roça, dava pra si ver a fartura de milho e feijão.

(4) Ao anoitecer a vizinhança se juntava na sala da minha casa para debulhar o feijão colhido por nós durante o dia, entre piadas e risadas logo terminávamos a arruma de feijão encostada na parede. No final da colheita meu pai guardava em armazéns alqueires de feijão e o milho de se perder catando, para podemos comer durante o ano.

(5) Também lembro que mamãe cozinhava no fogão a lenha e em panelas de barro as pamonhas, temperadas com queijo, nata e coco ralado, parece que estou sentido o cheirinho delas cozinhando. Que pena que era só naquele momento, pôs o milho verde aos poucos iam se acabando, e o inverno também. Quando chegávamos da roça, mesmo cansados, mamãe, que era bastante severa, colocávamos pra ajudar ela na cozinha com o almoço, "mamãe já não vive entre nós hoje", ó saudade da minha mãezinha.

(6) É com tristeza na alma que vejo que tudo é diferente hoje. O verdejante roçado, feijão verde na bagem e pendões de pés de milho se perderam dando espaço para a seca que nos castiga, a cigarra canta no lugar dos pássaros. A alegria que tínhamos em colher o plantado no inverno se transformou em lamentações rogando a Deus que a chuva volte a nos alegrar. O único rastro do passado está aqui na minha memória, o tempo muda e passa depressa, mas como é bom reviver o passado entre lembranças e saudades.

Aluno: Carlos Alberto Fernandes da Silva.

Entrevistada: Regina Fernandes de Lima, 48 Anos.

Após as atividades de reescrita, percebemos que o texto avançou substancialmente, a começar pelo título "Entre lembranças e saudades", em que o aluno-autor, em sua escolha lexical, modificou o título se relacionando diretamente com o tema do texto, havendo uma progressão discursiva.

No que refere a situar o leitor no tempo e espaço o aluno optou por permanecer o que tinha feito anterior, na primeira versão, mas de forma mais detalhada e descritiva, acrescentando informações novas em relação ao espaço em que se passam os fatos narrados. Pelas descrições e comparações que aparecem no decorrer do texto, pudemos conhecer o lugar daquela época distante, pois as descrições são características importantes dentro desse gênero, pois fazem com que o leitor conheça o lugar, as pessoas, os costumes dos tempos antigos.

Quanto à maneira de narrar, claramente o narrador é bem-sucedido em sua intenção de transmitir sentimentos "[...] **O amanhecer era encantador [...]**" (grifos nossos), impressões "[...] **mamãe cozinhava no fogão a lenha e em panelas de barro as pamonhas, temperadas com queijo, nata e coco ralado, parece que estou sentido o cheirinho delas cozinhando [...]**" (grifos nossos) e apreciações "[...] **nesse lugarzinho, o sol clareava a minha casa pelas brechas da janelas e os pássaros cantando em orquestra anunciando que o dia havia chegado, dava até pra se ouvir o canto do sabiá do papo amarelo[...]**" (grifos nossos), que seduzem o leitor e tornam a leitura prazerosa.

O autor demonstra habilidade, ainda, na estratégia de fazer, ao longo do texto, referências a objetos, lugares, modos de vida e costumes do passado (a casa de taipa, feita por meu pai, o modo que se plantava e o que plantava, o cozido da pamonha no fogão a lenha, o momento das debulhas entre piadas e gargalhadas). Essas referências instigam a imaginação do leitor e o conduzem – como numa viagem – a outros tempos e a outras paisagens. Os bons e velhos tempos foram narrados com sucesso, misturando realidade com ficção. Fazendo uso da linguagem conotativa, conseguiu, com criatividade, transformar a entrevista em um texto de caráter literário.

Além disso, os desvios relacionados a aspectos gramaticais e ortográficos mencionados na primeira análise foram resolvidos, como podemos ver no decorrer de todo texto. De fato, por serem mais perceptíveis e mais fáceis de resolver, esses problemas foram os primeiros a serem apontados e corrigidos pelo aluno com o auxílio do dicionário durante a reescrita. No sentido das marcas de autoria em um texto, é notório a presença do autor-escritor que se tornou responsável pelo que diz, além de atribuir historicidade às personagens, aos

espaços, às ações e aos objetos que aparecem no texto, a fim de lhes atribuir sentido.

4. 4 ANÁLISE DO TEXTO 4: DE VOLTA PARA O PASSADO

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 4: De volta para o passado

(1) Se eu me lembro bem, na época em que eu estudava, eram ótimos tempos, tínhamos uma vida sofrida, mas não reclamávamos!

(2) Para mim era a melhor parte do dia, o tempo em que eu estava na escola, que dizer, uma mine-escola pois estudávamos; na própria casa da professora, uma casa simples mas gostávamos. Não tinha lanche e algumas outras coisas eram bem diferentes de hoje em dia.

(3) Não existia 1ª 2ª 3ª até a 6ª livro, chamava-se assim e só ia até o 6º livro; depois disso acabava.

(4) A forma de ler era de outro jeito, tinha que se assoletrar a palavra para em seguida ler ela normal, as lições eram boas. A professora entregava poesias para cada aluno; o aluno devia decorá-la e recitar lá na frente da sala, mas olhando por outro lado não era tão bom assim, pois quem não decorasse levava uma palmatoria na mão, esse era o castigo naquele tempo, e também não tinha uma educação de qualidade, as professoras não eram muito inteligentes.

(5) Essas são minhas lembranças que guardo comigo, mas quando as lembro bate aquela tristeza pois não posso voltar no tempo para revivê-las

Entrevistada: Carmélia Alves de Lima, 73 anos.

Aluna: José Leandro Santos Lima.

O título deve capturar a atenção do leitor, despertar a curiosidade, a vontade de ler e descobrir seu(s) sentido(s). Aqui, o aluno-autor fez uma escolha favorável, casando o título com o fato narrado, ou seja, faz uma retrospectiva dos tempos difíceis que passou no período que estudava, mas, apesar das dificuldades, não desistiu diante dos obstáculos.

Na introdução do texto, há a escolha acertada da 1ª pessoa do singular “eu” ou seja, a aluna-autora trouxe a voz da personagem tomando-o como sua memória narrada, a partir da entrevista seguramente realizada. Além disso, no início, deve-se fazer a apresentação do tempo e do espaço das lembranças. Nesse quesito, não identificamos o lugar onde ela foi vivida, ou seja, ainda que

possamos nos aproximar da ideia de um contexto escolar em que viveu, não há a descrição que exige o gênero memória literária. Essa ausência parece abrir caminho para uma narrativa que se constrói mais centrada na história de vida escolar do que à história do lugar (como demonstraremos, ao longo da análise). Ainda, vale ressaltar a ausência de recursos linguísticos, como figuras de linguagem, distanciando o real e o ficcional.

Seria muito interessante que o aluno-autor aproveitasse esse cenário para inserir uma sequência descritiva, de forma a favorecer com que o leitor pudesse “enxergar” algo da cena, como a arquitetura da escola; enfim, que aproximasse o leitor do lugar onde se viveu esse fato divertido, retratando, assim, a esperada relação entre as histórias de vida e do lugar. Notem que, ao optar pela sequência descritiva, o aluno-autor poderia também contrastar passado e presente, atendendo a uma outra característica dos textos de memórias literárias: Será que ainda hoje as escolas são assim? – Pergunta que permitiria o “passeio pelos tempos”.

No que se refere às convenções escritas, merece um olhar voltado à ortografia, já que o texto apresenta uma coerência significativa. Valeria a pena registrar sensações, sentimentos e emoções de viver essa rotina, permitindo o emprego de recursos linguísticos capazes de transportar o leitor para a época retratada na escola, salientando o caráter literário do texto.

Percebam que os três últimos parágrafos promovem o movimento de lembrar “fatos da vida” da aluna-autora (que toma o lugar da entrevistada), em que o leitor tem conhecimento do lugar onde a rotina ocorria, numa sala da casa da professora, como informações sobre a escola (onde ficava, quem estudava lá, como era o acesso ou mesmo os recreios). Em outras palavras, sem a sequência descritiva, não há como singularizar a casa e/ou a escola, com vistas a revelar dados da cultura e da história do lugar.

No último parágrafo do texto, seria necessário investir na reescrita, a fim de gerar uma melhor organização das informações. Por fim, observa-se um movimento interessante: a aparente aposta no deslocamento para o hoje, quando, na verdade, revela-se um retorno ao passado, ou seja, o relato de episódios da vida convoca o desejo de revivê-los.

Depois da análise da memória literária o autor reescreveu o texto ora produzido.

4. 4. 1 TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL: De volta para o passado

VERSÃO FINAL: De volta para o passado

(1) Me lembro, que na época em que eu estudava eram ótimos tempos. Tínhamos uma vida sofrida, mas não reclamávamos pois naquele tempo tudo era difícil, não era fácil como hoje e escola não era para qualquer um.

(2) Para mim era a melhor parte do dia, as horas que eu passava na escola, era uma escola pequena e simples feita de taipa, mas gostávamos. Morávamos no Ceará, no Sítio Grossos por isso que não tinha farda, e nem livros o suficientes para todos, os livros eram coletivos, se juntávamos em grupo para poder estudar. Hoje nós temos isso tudo e muito mais, mas muitas pessoas não ligam para aprender.

(3) As turmas eram determinadas em 1º, 2º e 3º livro até a 6º livro, depois que passávamos de todos os livros parávamos de estudar.

(4) A forma de ler era diferente, tinha que assoletrar a palavra para e em seguida ler ela normal. As lições também eram de outra forma, a professora entregava poesias e tínhamos que decorá-las e recita-las na frente da turma, mas para quem não decorasse tinha como castigo levar palmadas.

(5) Essas lembranças guardo comigo até hoje, mas quando as lembro bate aquela tristeza pois não posso voltar no tempo para poder revive-las.

Entrevistada: Camélia Alves de Lima, 73 anos.

Aluno: José Leandro Santos Lima.

O escritor de memória literária precisa atentar para algumas características específicas desse gênero, que devem ser atendidas. O escritor, por exemplo, deve assumir a voz da pessoa entrevistada, ou seja, o texto deve ser em primeira pessoa. Não se trata de um simples relato do que ouviu na entrevista, e sim de uma reinterpretação, que deve resultar em um texto de natureza literária, narrativo em sua maior parte. Ademais, em nenhum momento se pode perder de vista que há um leitor curioso para conhecer o passado, de modo que o texto deve ser escrito com criatividade, de tal maneira que esse leitor se sinta envolvido por ele.

Depois de aplicada a SD podemos perceber que o escritor do texto em

análise fez pouca alteração na narrativa. Permaneceu com o mesmo título, situou o leitor no tempo e no espaço de maneira sucinta ("Morávamos no Ceará, no Sítio Grossos"), sem provocar o encantamento do leitor, se enquadrando no simples relato, outro gênero textual. Memória literária é transcrever sentimentos 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, é preciso usar a língua com liberdade e beleza, preferindo o sentido figurativo das palavras, entre outras coisas.

O aluno-autor da memória literária reconstrói essa memória ouvida do entrevistado, 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 e ao transformá-las procura dar-lhes uma "vida" da qual o leitor possa compartilhar. Escrever não é copiar, nem produzir composições ou redações, apenas com a intenção de apresentar ao professor o que sabe e o que não sabe ou de cumprir uma tarefa meramente escolar. Diferente disso, escrever é produzir textos em função das necessidades reais de interação social. É importante enfatizar que a escrita é um processo e que é preciso refletir sobre a própria produção e revê-la. Sendo assim, as dificuldades encontradas pelo aluno em realizar essa atividade indicam a pouca frequência de trabalhar com textos literários.

As memórias literárias escritas por esses alunos tornaram-se, portanto, carregada de "vozes alheias" que se entrelaçavam à do escritor para expressar, através do texto escrito as sensações vivenciadas por antigos moradores das diversas localidades da Pereiro/CE. A consciência individual não poderia trazer à tona informações sobre o lugar em que viviam esses moradores, pois informações deste tipo não foram registradas em livros ou outro meio que guardasse informações históricas. A consciência individual é um fato socioideológico, logo precisa do outro para se realizar.

Para Bakhtin (1997. p. 56), "só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro". Isso confirma, então, a voz do outro (entrevistado) que emprestou aos alunos suas lembranças e emoções acerca do lugar e poderá servir com fonte de pesquisa para historiadores que buscam registros do antigo lugar. Não menos importante

esteve a “voz do professor” que emprestou seus conhecimentos de revisor de texto e pôs-se com os alunos a reescrever as memórias literárias.

Ao finalizamos as análises, notamos, a relevância e a importância do processo interventivo nas atividades desenvolvidas em sala de aula, sejam elas, orais ou escritas. O processo interventivo possibilita ao professor e ao aluno um olhar mais crítico das atividades que foram desenvolvidas e produzidas. A nosso ver, demonstra também o real comprometimento do professor em suas atividades docentes. Esse empenho muda a atitude dos educandos em relação ao professor. Eles passam a nos ver como educador comprometido e não apenas como um mero transmissor de conteúdos e expositor de aulas.

No decorrer das atividades encontramos dificuldades, bem como, a capacidade de leitura e escrita, em alguns casos, não haviam sido assimiladas pelos alunos em seu percurso escolar e a falta de conhecimento da linguagem literária. Bem sabemos que a linguagem literária, exigida na produção textual do gênero memória literária demanda cuidado, pois deve ser utilizada uma linguagem que não tem compromisso em dar às palavras seus exatos sentidos, o que certamente pode ser um entrave linguístico. Podemos observar esse feito nas análises feitas anteriormente, em que uma das ausências das produções textuais é a linguagem literária.

Nos textos literários, a semântica é subvertida, bem como as regras da gramática normativa. Esse tipo de discurso não é habitual nas atividades de produções textuais nas salas de aula. Talvez seja esse um dos motivos que muitos leitores e escritores encontrem certa resistência aos textos literários, por terem pouca convivência com a linguagem literatura e quando tem é como pretexto ao ensino da gramática. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

É importante que o trabalho com o texto literário, leitura e escrita, estejam incorporados às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e

consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário

Por isso, acreditamos que essa proposta de trabalho, obteve resultados positivos, esclarecendo que, para se chegar à escrita de um bom texto, o professor precisa planejar as etapas do seu trabalho, trazendo muitas leituras prévias de diversos tipos de gêneros discursivos para a sala de aula, enriquecendo o conhecimento do aluno para que ele possa saber o que escrever. Não se pode reduzir o trabalho com a escrita solicitando que o aluno faça um texto qualquer para obtenção de nota. É necessário expandir essa proposta para todos os docentes, cuidar para que o aluno se sinta seguro escrevendo e que a atividade de revisão e reescrita seja incorporada como parte do processo de produção. Dessa forma, estamos valorizando e ampliando o seu conhecimento, a fim de torná-lo um bom revisor da sua escrita e um ótimo escritor.

A ênfase dada à necessidade e importância da revisão e à prática da reescrita fez dessa etapa algo normal, deixando de se ver a revisão como uma correção ou punição. No término do processo interventivo, percebemos que os alunos compreenderam que revisar e reescrever o próprio texto deixa-o melhor, e também foi possível concluir que a mediação e orientação do professor, nesse processo, é de grande importância para auxiliar o aluno no processo de aperfeiçoamento da escrita. Assim, os alunos, na sua maioria, apresentaram um comprometimento com a atividade de escrita proposta e poucos alunos não apresentaram progresso, apenas aqueles que, por falta de interesse e resistência, se negaram a realizar as atividades interventivas, casos estes, que se faz necessário outra sequência didática interventiva.

5. ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS, ANTES E DEPOIS, DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Neste capítulo, será apresentado um quadro comparativo entre o primeiro texto produzido, no final das oficinas das OLP, e o reescrito, logo após as atividades interventivas propostas na SD, elaboração própria, tendo em vista as dificuldades que os alunos apresentaram, ainda, na produção final, da produção do gênero discurso memória literária, de acordo com os critérios das olimpíadas. Dessa forma, obtivemos respostas para nossos questionamentos ao compararmos os avanços na produção do gênero em estudo, de cada aluno. Salientamos que a comparação de que trata item ocorre em razão da observação dos aspectos: atendeu, não atendeu e atendeu em parte aos critérios propostos para a produção do gênero em estudo.

Apresentaremos nos quadros as etapas do diagnóstico e a pós-intervenção, para que possamos ter uma visão mais detalhada dos critérios que não foram atingidos e os atingidos, na reescrita, após as atividades realizadas na SD.

Quadro 8: Resumo dos resultados dos textos da etapa diagnóstica de acordo com os critérios da OLP

CRITÉRIOS	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
a) Tema: “O lugar onde vivo”	Em partes	Atendeu	Em partes	Atendeu
b) Adequação ao gênero. (Adequação discursiva e linguística)	Em partes	Não atendeu	Em partes	Em partes
c) Marcas de autoria.	Não atendeu	Não atendeu	Em partes	Atendeu
d) Convenções da escrita	Não atendeu	Não atendeu	Em partes	Em partes

Fonte: Elaboração própria.

Nos quatro textos analisados podemos perceber que o primeiro critério, denominada

letra (a), apenas, os textos 1 e 4, atenderam ao critério referente ao Tema: “O lugar onde vivo”. Reportam de forma pertinente à cultura e à história do lugar onde vivem, além de reconstruírem lembranças de tempos antigos, principalmente na forma de constatações e depoimentos objetivos, enquanto os textos 2 e 4, não atenderam aos critérios analisados.

No critério, denominado (b), os textos 1, 3 e 4 atenderam em partes, critério que tem ponto referência, adequação ao gênero, discursiva e linguística. No ponto de vista narrativo, oscila entre as pessoas, enquanto o entrelaçamento realidade/ficção e o uso da linguagem literária são bastante restritos. Apresentam pouco detalhamento dos lugares, não recuperando na sua totalidade, lembranças de outros tempos relacionados ao lugar onde vivem. Já o texto 2, não atendeu ao critério proposto.

No critério, denominado (c), marcas de autoria, os textos 1 e 2, não atenderam. O texto 3, atendeu em partes e o texto 4, atendeu o critério com fidelidade.

O último critério, denominado (d), convenções da escrita, os textos 1 e 2, não atenderam, há um rompimento das convenções da escrita, que igualmente prejudicam a coesão textual e dificultam a compreensão dos leitores, enquanto os textos 4 e 5, atenderam em partes ao critério proposto. Os textos ficaram mais claros e objetivos, dando sentido aos textos.

Quadro 9: Resumo dos resultados dos textos após a etapa interventiva

CRITÉRIOS	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
a) Tema: “O lugar onde vivo”	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu
b) Adequação ao gênero. (Adequação discursiva e linguística)	Em partes	Em partes	Atendeu	Em partes
c) Marcas de autoria.	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu
d) Convenções da escrita	Atendeu	Atendeu	Atendeu	Atendeu

Fonte: Elaboração própria.

Nos textos em análise, depois da SD interventiva, verificamos um avanço, após a reescrita. Os textos 1, 2, 3 e 4, conseguiram atender de forma satisfatória ao critério (a), criando no leitor, um interesse maior pela leitura.

No que se refere ao critério (b), os textos 1, 2 e 4, atenderam em partes. Apresentaram elementos da textualidade, o emprego do narrador em primeira pessoa, fez referências aos objetos, transparece que os alunos-autores retornaram aos entrevistados, mas deixaram a desejar, ainda, os recursos de linguagem quanto ao caráter literário do gênero, memória literária. O texto 4, correspondeu a esse critério de forma satisfatória, ou seja, o aluno reinterpretou a escuta, se posicionou no lugar do outro, garantindo, assim, a natureza literária da narrativa, trazendo à tona a função ideológica, posição axiológica do narrador, a visão de mundo do entrevistado.

No critério (c), referente às marcas de autoria, os 4 textos, atenderam de maneira satisfatória.

No quesito (d), o critério foi satisfatório. Ao analisar as produções finais, percebe-se que os alunos passaram a fazer a pontuação ao longo de toda a escrita, tornando as narrativas coerentes e coesas. Neste momento, percebe-se que os alunos fizeram os acabamentos, selecionando os fatos marcantes, excluindo marcas da oralidade e acrescentando expressões que demarcassem emoções e expressões percebíveis.

Por outro lado, é importante lembrarmos que, para muitos estudantes, o trabalho nas oficinas representou, provavelmente, o primeiro contato sistematizado com a elaborada estratégia discursiva de lidar com as múltiplas vozes do discurso; a primeira oportunidade de ampliar, de modo consequente, sua bagagem de leitura literária; e uma das poucas chances tanto de desenvolver competências de escrita para interagir com o mundo quanto de se expor à crítica, na posição de autor, para além da sala de aula.

Ressaltemos, ainda, que a capacidade para a produção de textos dos jovens autores não será construída com a realização de uma única SD visando à aprendizagem de um único gênero. Assim, a participação na Olimpíada precisa ser vista como uma importante oportunidade a mais,

porém, certamente, não exclusiva, de trabalho com a escrita. Por esse motivo, para que os alunos possam superar as dificuldades identificadas em seus textos, a nossa atuação como professor (a) é fundamental, pois, somos mediadores de conhecimentos, o que nos oportuniza levar os alunos a se colocarem no papel de leitores críticos do próprio texto e do de seu colega, sem perderem de vista as práticas sociais em que o gênero trabalhado circula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever com desenvoltura é um enorme poder sobre o próprio destino. Uma forma de superar-se e de converter-se em cidadão.

Angela Pradelli

Escrever as considerações finais é ter a sensação do dever cumprido, pois desenvolver o gênero dissertação, não é uma missão fácil de realizar, mas ao mesmo tempo, e de certo modo, é prazeroso escrevê-lo, principalmente quando se trata de um assunto que se tem afinidade. O papel em branco assusta, mas sabemos que escrever não é aglomerar palavras em um papel em branco, escrever é um modo de interagir e agir social e culturalmente situado, de tal forma que diferentes situações de escrita exigem o domínio de diferentes capacidades e conhecimentos para elaborar diferentes gêneros textuais e os recursos linguísticos mais adequados às variadas finalidades e aos diversos interlocutores. Ao escrever estamos dando vida a um texto e o texto é a voz do escritor que interage consigo, com o leitor e o mundo.

Por muito tempo o ato de escrever me causa inquietações, tanto como aluna, como professora, pois vivemos numa sociedade letrada que a todo instante surge um novo gênero textual e a escola, como formadora de cidadãos, tenta buscar o ensino da escrita mais consciente e de melhor qualidade para atender a demanda da sociedade e de nossos alunos na linguagem escrita. Nesse cenário de mudanças, o uso da expressão produção de textos em substituição à redação escolar vem se consolidando nas discussões e surgindo novas propostas pedagógicas para o ensino da escrita.

No Brasil, anos de 1980, a concepção da escrita era uma forma de ação e interação social, além de estabelecer relações com o conteúdo tratado, com a língua escrita e com o próprio procedimento de escrever - e de revisar. Escrevendo e reescrevendo, aprende-se sobre o processo de produção de um texto, que inclui retomadas, releituras e consultas.

Nesse sentido Koch (2002, p. 17) afirma que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos

que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos...”. O texto é um entrelaçado de vozes do eu e dos outros.

Partindo desse princípio entendemos que a escrita é um processo contínuo e uma forma de interação social que estabelece pontes entre o locutor/autor e o outro/leitor e no percurso do Concurso Escrevendo o Futuro, OLP, que temos a nossa questão de investigação, como a reescrita contribui para o aperfeiçoamento da aprendizagem da escrita especificamente voltada para o gênero memória literária?

O público alvo dessa pesquisa foi o 8º ano da Esc. Ens. Fund. Francisco Telsângenes Diógenes, Pereiro/CE, por os alunos estarem participando ativamente do concurso. O trabalho culminou em duas produções de narrativas por cada aluno, uma versão ao finalizar as oficinas de Língua Portuguesa, e a outra depois de aplicada a SD interventiva. Lembrando que a SD interventiva foi planejada de acordo com os conteúdos que não foram compreendidos pelos alunos durante as oficinas.

Na primeira produção da memória literária, produção final das Oficinas das OLP, pudemos analisá-las tendo como referência os critérios avaliativos das Olimpíadas. Os critérios, adequação ao gênero e marcas de autoria, foram os mais ausentes na produção textual. Diante dessa análise, vimos a necessidade de retomar às Memórias Literárias com a reescrita das mesmas. Ao apresentar a proposta da reescrita, no primeiro momento, os alunos se mostraram desconfiados, pois geralmente, eles escreviam os textos e os entregavam aos professores, cientes de que aquele era o fim de um processo, pois depois disso somente receberiam o texto com correções resolutivas, certificando as anotações deixadas pelo professor. Não há dúvidas, porém, de que tal abordagem é inócua e, de forma alguma, promove o desenvolvimento de habilidades discursivas pelo aluno.

Ter uma concepção de língua como uma construção social, em que sua modalidade escrita se destaca como um trabalho a ser desenvolvido e refletido nas suas mais diversas etapas, implica pensar a prática da reescrita como inerente ao trabalho de revisão por parte do professor e imprescindível para que o aluno interaja em níveis cada vez maiores com seu próprio discurso.

Ao partilhar dessas mesmas concepções, Menegassi (1998) defende que

a reescrita deve ser considerada, por professores e alunos, uma atividade necessária e contínua. O autor completa que a revisão do professor é um produto, mas que sempre deve dar origem a um novo processo, que se inicia quando o aluno recebe seu texto com os apontamentos, busca compreendê-los, para, então, proceder à reescrita. A revisão do professor funciona, nesse sentido, como o ato de devolução da palavra ao sujeito.

A estratégia de reescrita nessa pesquisa oportunizou aos alunos tem o próprio texto como objeto de análise. De acordo com Brandão (2007, p.120), tornar o nosso texto objeto de reflexão e revisão permanente, pensando sobre o que foi ou está sendo escrito é encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito. Isso faz parte do aprendizado de produzir textos. Entendemos que a aprendizagem não se dá de maneira automática, mas é favorecida com o desenvolvimento de reflexões sobre o próprio desempenho.

Por outro lado, o exercício de escrever e reescrever favorece o acesso à escrita convencional e à fluência discursiva. É pertinente registrar que à medida que as atividades eram realizadas os alunos demonstravam dominar as estratégias de textualização e planificação, tornando a revisão e a reescrita como processo integrado à escrita. Na oportunidade, verificamos também que o conhecimento dos critérios de avaliação do gênero memória literária exigido pela OLP, por parte dos alunos, contribuiu para que efetuassem correções mais profundas nos seus textos. Outro ponto observado é que os alunos que têm por prática de produção textual a reescrita de seus textos (seja individual ou coletiva) demonstram maior envolvimento com a proposta da pesquisa, ainda que possuam pouca habilidade em expressarem-se por meio da escrita.

É necessário registrar que notamos que o tema “reescrita de textos” é inesgotável, diante da variedade de estratégias e procedimentos que podemos utilizar na sala de aula, mas foi preciso um ponto final, não na possibilidade de estudar o tema, mas nesta pesquisa, sendo preciso concluir.

Destacamos a importância fundamental de propor aos nossos alunos textos e leitura de textos literários, isso aproxima os mesmos da linguagem literária, além de ampliar, enriquecer e transformar a própria experiência de vida. Nesse sentido, o trabalho ganha aspecto de função social ao propor o encontro

com a Literatura ainda no âmbito escolar. Acredito que esse fazer pedagógico com os textos literários deve ser realizado desde o 1º ciclo da Educação Básica, porém, não como facilitador do trabalho com conteúdos, tendo o texto literário como pretexto, mas como atividade de leitura pelo prazer estético ou, como diria Barthes (2010), a leitura de textos por prazer.

A dimensão estética ou Educação Estética, como aponta Vigotski (2001), deve ser primada e desenvolvida no âmbito escolar, pois o “talento” está em cada sujeito, nascemos com talento. O que se vê nas atividades escolares é a ausência desse tipo de trabalho e, também, ausência de materiais que colaborem na formação do professor na ordem estética, no discurso estético, na reflexão do talento. Não se deve pensar em “talento” como algo construído em torno dos escritores consagrados pela Literatura, por exemplo, mas como um trabalho com a linguagem, especialmente, com a linguagem literária e a dimensão estética. Talento não é inspiração, é trabalho consciente com a linguagem dentro e fora da escola. É notório destacarmos essa ponte com a literatura porque pudemos perceber que a linguagem literária é distante dos nossos alunos. Não podemos afirmar que apenas uma SD foi e é capaz de suprir essa dificuldade por hora apresentada na produção textual memória literária, mas acreditamos que o início de um longo trabalho para ser realizado no ano seguinte.

Ressalte-se, ainda, que a capacidade para a produção de textos dos alunos-autores não será construída com a realização de uma única sequência didática, visando à aprendizagem de um único gênero, mas com um contínuo trabalho realizado pelos professores e a escola. Por isso mesmo, a participação na Olimpíada precisaria ser vista por alunos e professores como uma importante oportunidade a mais, mas certamente não exclusiva, de trabalho com a escrita. A Olimpíada oportuniza um momento rico de formação, que pode ser transposto para a prática pedagógica de escrita de outros gêneros textuais e de outros temas. Além da contribuição para o ensino de Língua Portuguesa referente à produção escrita.

Por fim, quero deixar a satisfação de ter sido aluna do Profletras e poder colocar em prática de forma interventiva essa pesquisa que muito contribuiu para a minha prática em sala de aula. Fez-me entender da necessidade de estarmos em constante formações para atendermos com responsabilidade aos anseios dos

nossos alunos construindo assim uma aprendizagem significativa. O Mestrado Profissional em Letras se diferencia dos outros mestrados, não que os outros não tenham a mesma importância no mercado de trabalho e na aprendizagem, cada um com seus desafios, propostas e conhecimentos, mas nós tivemos a oportunidade de identificar o problema, analisar e intervir, o que diferencia dos outros mestrados. O nosso trabalho é árduo, mas gratificante. A filosofia do programa é justamente favorecer à formação de um professor pesquisador, formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAUJO, L.C. **Reescrevendo a escrita na escola: A prática de revisão e reescrita textual mediada por pares**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. 307 p.
- AZEVEDO, F. **Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro**. Porto Editora. 2003.
- BAGNO, M. **Pesquisa na Escola o que é como se faz**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARBEIRO, L. F. **Os alunos e a expressão escrita - Consciência metalinguística e expressão escrita**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1999.
- BARBEIRO, L. F., & PEREIRA, L. Á. **O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997b.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- BAKHTIN, M. **O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas**. In: **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- BARTHES, R. **A aventura semiótica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 17ª- ed. São Paulo:

Companhia das Letras, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRANDÃO, A. C. P. **A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino**. In LEAL, TF e BRANDÃO, ACP. Produção de textos na escola: reflexões e prática no ensino fundamental (orgs), Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO. J. A. **Escrita: Percursos de Investigação**. DME/UM. 2003.

CARVALHO. J. A. **O Ensino da Escrita -Da teoria às práticas pedagógicas**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. 1999.

CENPEC. **Se bem me lembro...** Caderno do Professor – Orientação para produção de textos. Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. 4ª- ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

CLARA, R. A. e ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

CLARA, R. A. e ALTENFELDER, A. H. **Se bem me lembro... caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada)

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGLIARDI, E. **Pontos de Vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social: Brasília. DF: MEC. 2008.

GERALDI, J. W. **Práticas da Leitura de Textos na Escola**. Revista Leitura: Teoria e Prática, ano 3, nº 3, p. 25-33, Rio Grande do Sul, 1984.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. I. São

Paulo: Cortez, 2001. p. 17-23.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997.

JESUS, C. A. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita**. In: CHIAPPINI, L. Aprender e ensinar com textos de alunos. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2001. p. 99-117.

JOLIBERT, J.; JACOB, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André. (Org.) **Aulas de Português: Perspectivas inovadoras**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, M. A.; MARCONI, E.M. **Metodologia Científica**. São Paulo, Ed. Atlas, 2007.

LEI. D. B. Nacional: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

LIMA, A. **Recordar para contar**. In: Na Ponta do Lápis, ano V, nº11. Ago/2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 263f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 35, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **O processo de produção textual**. In: SANTOS, A. R. GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: Eduem, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Conceitos bakhtinianos na prova de redação**. Revista Línguas e Letras. Ed. Especial XIX CELLIP, primeiro semestre de 2011.

MARCUSCHI, L. A. **A revisão de textos na formação docente inicial**. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.

MARTINS, M. A., & Niza, I. **Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita**. Universidade Aberta. 1998.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 263f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MIRANDA, M. G. de. **O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores**. In: *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 5ª ed, 2006.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. [Orgs]. **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2008.

REIS, C., *et al.* **Programa de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

ROSA, C., & SOARES, J. **Refletir sobre a linguagem escrita. Em Criar o Gosto pela Escrita - Formação de Professores** (pp. 253-352). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1998.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo, Contexto, 2012.

SANTANA, I. **A Aprendizagem da Escrita - Estudo sobre a revisão cooperada de texto**. Porto: Porto Editora, 2007.

SANTOS, Leonor Werneck, RICHE, Rosa Cuba, TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos** – 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013. – (Coleção linguagem & ensino / coordenação de Vanda Maria Elias)

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, E. L. da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, E. L. da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. Língua Portuguesa, perspectiva, ensino. PUC/SP, 1998.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, vol 9, n. 52. p. 14-21, jul/ago, 2003.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n. 25. p. 5-17, jan/fev/mar/abr, 2004.

SOARES, M. B. **As condições sociais de leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

SOARES, M. B. (Org) **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Introduction: the new literacy studies**. In: STREET, B. Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TFOUNI, L. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez: 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sites

Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> acesso: 10 de Out. 2016.

Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5487>> acesso: 10 de Out. 2016.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> acesso: 10 de Out. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – CORPUS DA ANÁLISE

TEXTO 1

GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA – 8º ANO

NOME Letícia Cristina Loureiro da Silva

O tempo pode passar mais o passado está presente em nossas vidas. Tudo começou há 32 anos, quando eu e meu amado nos conhecemos no servitório Flávia. Foi maravilhoso os tempos de allora. Não sabemos que teríamos que enfrentar conflitos familiares.

Para se nomear aquele tempo o rapaz tinha que pedir a permissão aos pais do meu, mas os pais não aceitavam se eles fossem de famílias humildes, trabalhar responsável e nos ajudar, se não tivessem essas qualidades não permitiriam o namoro.

E foi nesse conflito que meu pai descobriu o meu romance com o meu pai. Não encontramos evidências de três do servitório Flávia, quando os meus pais ficaram sabendo que mandou para marcar com a minha tia em Fortaleza para não nos vermos.

Ellos não sabem eles que o rapaz amava eu mais forte do que a distância. Ele gostava muito de eu e foi em busca da minha amada no hospital quando ele vi perguntou o que estava fazendo e a resposta estava em meu altar eu encontro a mulher da minha vida e dos meus sonhos.

E hoje estou aqui pra contar que
estamos juntos há 32 anos, construí-
mos uma família de 12 filhos, e a
única tristeza que tenho no presente
é que o meu zé está entre nós.

Protestante: Maria de
Fátima Nunes - 48 Anos

TEXTO 2

GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA - 8º ANO

NOME: Camille Vitória Alves de Sousa

Lembranças da escola

Relembrar os tempos vividos e reviver na memória tempos difíceis que passei, em querer aprender a ler e a escrever. Chegar na escola, enfrentei o sol torando a minha pele e quando chovia passava frio pelo caminho, porque não tinha transporte, como hoje. Chegando na escola minúscula e simples, sentávamos em cadeiras velhas e duras sem conforto e em vezes ficávamos com dores fortes pelo corpo.

Outro fato que marcou foi a merenda que não tinha por não ter condições. No recreio eu levava meu brinquedo favorito, carrinhos de madeira era simples mais eu gostava. Jogava bola com bolinha de meia com os amigos no campinho que tinha ao lado da escola, que era quente do sol ou molhada pela chuva.

Quando acabava o recreio a professora identificava, passava tarefa para casa, eu sócia minha vontade era não fazer, mais se não fizesse, quando chegasse na escola lá estava a palmatória para nós castigar, mais apesar de todas as dificuldades eu estudava na escola porque eu me sentia muito feliz.

Nome do entrevistado: O sr. Francisco de Sousa filho. 63 anos

Perseguir - e

TEXTO 3

GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA - 8º ANO

NOME: Carlos Alberto Fernandes da Silva

A agricultura naquela época

Ainda tenho lembranças da minha época. Minha família e eu morávamos em um pequeno sítio, chamado sítio nobre da cidade de Pereiro, Ceará. Lá era um lugar muito matoso, mais calmo. Durante o dia trabalhávamos para colher o plantado no inverno que já pertia para o verão.

As coisas de quem passava ali, dava pra ver a fortuna de minha humilde família. Feijões de alqueiro, milho de se perder cotando e nem falar das vassantas de batatas que aguarda comer aguardo, com a pouca água que restava e não é pouco raro.

Também lembro-me que ao escurecer fechávamos as portas de casa por causa dos pernilongos e das estripulias da noite. Logo após fechar as portas ligávamos o rádio para escutar a hora que já era tarde da noite. Não tinham televisão nem em mantimentos de hoje em dia. Com o cansaço do trabalho pagávamos no sono.

Ao amanhecer era encantador, o sol clariando as brechas da janela, e os pássaros cantando, dava até pra se ouvir o canto do sabão de papão amarelo. Como eu queria que voltasse esse tempo. Durante manhã fazia um pouco de feijão e colocávamos as camisas de mangas compridas para ir trabalhar. Mas um dia me passava e nós colhíamos o que tinha plantado.

Naquela época plantávamos em meio as pedreiras, pois onde se dava melhor. Os baicados nem tanto por causa dos enxurradas do inverno que eram de comestor pedras e fazer erroão no tempo.

Quando chegamos do mercado, minha mãe maria havia preparado uma panela de pamonhas, com queijo, nata e coes ralado, parece até que eu tá sentindo o cheirinho delas cozinhadas. E as távamos de comidas típicas da que plantava. Que pena que era só naquele dia pois o milho verde havia acabado. E o inverno também.

Hoje tudo é diferente, o trabalho mudou, mas ainda tem muitas
de paradas em meu chão seco. O mundo é que existimos era cheio
de fartura e atividade diárias, pois os tempos mudam e passam
depressa, e nós não damos conta de que se passa entre nossas vidas.

Entrevistada: Regina Fernandes de Lima

TEXTO 4

GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA - 8º ANO

NOME: José Leandro Santos Lima.

De volta para o passado.

Se eu me lembro bem, na época em que eu estudava, eram ótimos tempos. Tínhamos uma vida simples, mas não reclamamos.

Para mim era a melhor parte do dia, o tempo em que eu estava na escola, quer dizer era uma vida simples pois estudávamos, na própria casa da professora, uma casa simples mas gostávamos. Não tinha lanche e algumas coisas eram bem diferentes de hoje em dia.

Não existia 1º série nem 1º ano, as turmas eram determinadas em 1º, 2º, 3º até o 6º ano; depois disso acabava.

A forma de ler era de outro jeito, tinha que se assobietar a palavra para em seguida ler ela normal, as lições eram boas. A professora entregava poesias para cada aluno; o aluno devia decorá-la e recitá-la na frente da sala, mas o olho do por outro lado não era tão bem assim, pois quem não decorasse levava uma palmatoria na mão, esse era castigo naquele tempo, e também não tinha uma educação de qualidade; os professores não eram muito inteligentes.

Essas são minhas lembranças que guardo comigo, mas quando as lembro bate aquela tristeza pois não posso voltar no tempo para poder revivê-las.

Entrevistado: Carmélia Alves de Lima

Idade: 73

ANEXO B – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PÓS-INTERVENÇÃO

TEXTO 1



VERSÃO FINAL DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA

Meu único amor

O tempo sabe passar mas o presente está presente em minha vida. Tudo começou há 32 anos, quando eu e meu irmão nos encontramos na Secretaria Fluminense que ficava localizada no centro da cidade de Pereira/Lucena. A secretaria fluminense era um espaço onde os jovens se reuniam para se divertir nos finais de domingo ao som das músicas românticas da época, Roberto Carlos e Chacabuta Bastos. Foi nesse clima de romantismo e na embriaguez dos lanchês que trocamos os primeiros olhares, eu e ele. Os olhos cintilavam, o coração batia forte que parecia que iria sair pela boca de tanta emoção. Nesse momento senti que era amor, amor a primeira vista.

A minha família era de costume tradicional que para se nomear o rapaz tinha que pedir a permissão aos pais da mãe e ao pai de pais das irmãs. Já dois pais choravam e suas condições de "sim ou não" ao nomear. Para que o rapaz fosse aceita pelas familiares tinha que ser humilde, trabalhoso, responsável e saudável, se não tivesse essas qualidades não permitiam o nomear.

Para ficar com o meu amor em primeiro

conflitos familiares porque minha família não aprovava minha relação. Ela sabe que os meus pais deslustraram o meu nome com o meu zê e me mandou para morar com minha tia em Fortaleza, na cidade de Luru, porque não nos uniu.

Ellos não sabem de que o nome amara era mais forte do que qualquer distância. Ele gastou muito de ~~meu~~ e foi em busca de seus amores na capital. Quando ele vi senti uma tristeza que jamais tinha sentido antes. Ele perguntou o que estava fazendo e a resposta estava em seu olhar: - vim encontrar a mulher da minha vida e dar meus beijos.

E hoje estou aqui pra contar que estamos juntos há 32 anos, construímos uma família de 12 filhos, e a única tristeza que tenho na presente é que o meu zê não está entre nós, mas está presente na lembrança e na revista de cada filho que tivemos.

Talio Caetano Carlos da Silva
 Entrevistado: Maria de Fátima Nunes
 48 anos

TEXTO 2



VERSÃO FINAL DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA

Lembranças da Escola

Recordar os tempos vividos e reviver na memória como era difícil aprender a ler e a escrever. No Sítio Baidão, zona rural do município de Peneiro/ce, a escola que eu frequentava era um pouco distante da minha casa. Para se chegar lá enfrentei o sul torruando a minha pele e quando chovia a estrutura ficava quase impossível passar, dificultando a minha chegada na escola. Nessa época não tinha transporte, como hoje, tínhamos que andar a pé.

A escola era pequena, tinha somente quatro salas, uma cozinha, dois banheiros e um pequeno pátio, onde brincávamos sob a olhar da professora. As aulas eram velhas e duras, sem conforto, mas deixava com dores fortes pelo corpo. A merenda usava em pensamentos, ficávamos 4 horas sem comer e o que nos restava era beber água para passar a fome. O que me castiga é lembrar que os meus pais não tinham condições de comprar a minha merenda para levar para a escola.

Ao chegar no recreio eu brincava com meu brinquedo favorito, caninhos de madeira feito pelo meu pai, era simples mas eu gostava. Quando não levava o meu brinquedo jogava bola feita de

meia com os meus amigos no compi-
nho que tinha ao lado da escola,
que era quente ao sol ou molhado
pela chuva, quando chovia. Botia o si-
nal e corriamos logo pra sala de au-
lta e mentações esperadas a professora.
Naquela tempo os professores eram
como os nossos pais, tinhamos que obe-
decêlos sem reclama.

Outro momento que eu odiava era
fazer a tarefa de casa, minha vontade
era não fazer, mais se não fizesse,
quando chegasse na escola lá estava a
professora com a palmatória para nos
castigar, mais com toda os sacrifícios e
dificuldades eu continuava ir a escola
por que me sentia feliz.

Hoje as facilidades de estudar são
muitas, mais os jovens estão a perder
uma perinteressadas, em querer apre-
nder estão mais interessadas com
fugas do que com os estudos. Antes
era o contrário, não tinhamos o que
tem hoje e estudávamos com mais
vontade para se ter um futuro
melhor e ser alguém na vida.

Entrevistado: Francisco de Sousa Filho. 63 anos.
Aluna: Lámille Vitória Alves de Sousa.

TEXTO 3



VERSÃO FINAL DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA

Entre lembranças e saudades

Relembrar do lugar em que eu minha família morávamos é reviver nas lembranças os momentos de alegria que tínhamos no período de inverno. O Sítio São Bento, localizado no alto da Serra do Pereiro - Ceará, um lugar simples, calmo e acolhedor, um povoado com poucas casas de taipa feitas de barro e madeiras. A estrada que dava acesso era de barro, o transporte era o jumento ou cavalo.

Morávamos em uma casa de taipa, feita pelo meu pai. Éramos uma família que tinha o seu sustento da roça. Naquele tempo plantávamos em meio as pedras, pois onde se dava melhor os legumes, milho e feijão. Nas vazantes, onde se concentrava mais água no período de inverno, plantávamos a batata doce e o amendoim vermelho, o que se colhia bem naqueles tempos. Logo ao clarear do dia eu e meus irmãos íamos colher o plantado do inverno que já se partia para o verão. O inverno nunca falava para nossa alegria.

O amanhecer era mesmo encantador, o sol clareando as brechas das janelas e os pássaros cantando, dava até pra se ouvir o canto do sabão do papo amarelo. Durante a manhã fazia um pouco de frio e colocávamos as camisas de mangas compridas para nos proteger. Mas um dia se passava na roça e voltávamos para casa com os trouços de papo com o plantado colhido. Aos olhos de quem passava perto da roça, dava pra si ver o plantado de milho e feijão.

As avóteas a vizinhança se juntava na sala da minha casa para debulhar o feijão colhido por nós durante o dia, entre piadas e risadas logo terminada a grama de feijão encostado na parede. No final da colheita meu pai guardava em armazéns alqueires de feijão e o milho de se poder catando, para podermos comer durante todo o ano.

Também lembro que mamãe cozinhava no fogão a lenha e em panelas de barro as pamonhas, temperadas com queijo, nata e coco ralado, parece que estou sentindo o cheirinho delas cozinhando. Que pena que era só naquele momento, pois o milho verde aos poucos iam se acabando, e o inverno também. Quando chegávamos da roça, mesmo cansados, mamãe, que era bastante severa, colocávamos para ajudar ela na cozinha com o almoço, "mamãe já não vive entre nós hoje", no saudades da minha mãezinha.

É com tristeza na alma que vejo que tudo é diferente hoje. O verdejante roçado, feijão verde na lagoa, pamonhas de pés de milho se perderam dando espaço para a seca, pois há muito tempo que não chove, a cigarras canta no lugar dos pássaros. A alegria que tínhamos em colher e plantado no inferno se transformou em tristeza. O único rastro do passado está aqui na minha memória, o tempo muda e passa depressa, mas como é bom revisar o passado entre lembranças e saudades.

Aluno: Carlos Alberto Fernandes da Silva
Entrevistado: Regina Fernandes da Lima

TEXTO 4



VERSÃO FINAL DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA

De volta para o passado

Me lembro, que na época em que eu estudava eram ótimos tempos. Tínhamos uma vida sofrida mas não reclamávamos pois naquele tempo tudo era difícil, não era fácil como hoje e escola não era para qualquer um.

Para mim era a melhor parte do dia as horas que eu passava na escola, era uma escola pequena e simples feita de taipa, mas gostávamos. Morávamos no Ceará, no Sítio Grosso por isso que não tinha educação de qualidade, não tinha lanche, não tinha yarda, e nem livros suficientes para todos, os livros eram coletivos, se juntávamos de grupos para poder estudar. Hoje não temo isso tudo e muito mais, mas muitas pessoas não ligam para aprender.

As turmas eram determinadas em 1º, 2º, 3º livro até o 6º livro, depois que passávamos de todos os livros parávamos de estudar.

A forma de ler era diferente, tinha que assoletar a palavra e em seguida ler ela normal. As lições também eram de outra forma, a professora nos entregava poesias, e tínhamos que decorá-las e recitá-las na frente da turma, mas para que não decorásse tinha como castigo levar palmadas na mão com uma palmatoria. Mas com tudo isso sempre nos dedicamos e aprendemos muito.

Essas lembranças guardo comigo até hoje; mas quando as lembro bate aquela tristeza pois não posso voltar no tempo para poder revivê-las.

Nome: José Leandro Santos Lima
 Entrevistado: Carmélia Alves dos Santos
 Idade: 73

ANEXO C – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: “Teoria da linguagem e ensino”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO**:
 "A reescrita do gênero memória literária nas Olimpíadas de Língua Portuguesa" na turma 8º Ano pelo município de Pereiro/CE, de autoria da Mestranda Rosimeire Martins Leite.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:
 Avaliar a produção escrita do gênero memória literária dos alunos do 8º ano de uma escola pública do município de Pereiro/Ce.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

A sua participação será na produção de textos e sua reescrita. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

(caso seja menor de idade):

Eu/Nós	Carlos Alberto Fernandes da Silva	e	Regina Fernandes de Lima
--------	-----------------------------------	---	--------------------------

FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejarmos. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Pereiro/CE, 14 de Setembro de 2016

Carlos Alberto Fernandes da Silva NOME DO DECLARANTE	<i>Carlos Alberto Fernandes da Silva</i> Assinatura
Regina Fernandes de Lima NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL	<i>Regina Fernandes de Lima</i> Assinatura
Rosimeire Martins Leite NOME DA PESQUISADORA	<i>Rosimeire Martins Leite</i> Assinatura
Prof. ^a Dra. Débora Maria do Nascimento NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA	<i>Débora Maria do Nascimento</i> Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: "Teoria da linguagem e ensino"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO**:
 "A reescrita do gênero memória literária nas Olimpíadas de Língua Portuguesa" na turma 8º Ano pelo município de Pereiro/CE, de autoria da Mestranda Rosimeire Martins Leite.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:
 Avaliar a produção escrita do gênero memória literária dos alunos do 8º ano de uma escola pública do município de Pereiro/Ce.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:
 A sua participação será na produção de textos e sua reescrita. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:
 Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.
 Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE (caso seja menor de idade):

Eu/Nós | José Leandro Santos Lima | e | Antônia Erivânia de Lima

FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejarmos. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que CONCORDAMOS em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Pereiro/CE, 14 de Setembro de 2016

José Leandro Santos Lima NOME DO DECLARANTE	<i>José Leandro Santos Lima</i> Assinatura
Antônia Erivânia de Lima NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL	<i>Antônia Erivânia de Lima</i> Assinatura
Rosimeire Martins Leite NOME DA PESQUISADORA	<i>Rosimeire Martins Leite</i> Assinatura
Prof.ª Dra. Débora Maria do Nascimento NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA	<i>Debora Maria do Nascimento</i> Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Prof.ª Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: "Teoria da linguagem e ensino"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO**:
 "A reescrita do gênero memória literária nas Olimpíadas de Língua Portuguesa" na turma 8º Ano pelo município de Pereiro/CE, de autoria da Mestranda Rosimeire Martins Leite.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:
 Avaliar a produção escrita do gênero memória literária dos alunos do 8º ano de uma escola pública do município de Pereiro/Ce.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:
 A sua participação será na produção de textos e sua reescrita. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:
 Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.
 Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE (caso seja menor de idade):

Eu/Nós	Camille Vitória Alves de Sousa	e	Maria Helena de Sousa
--------	--------------------------------	---	-----------------------

FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejar. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que **CONCORDAMOS** em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Pereiro/CE, 14 de Setembro de 2016

Camille Vitória Alves de Sousa	
NOME DO DECLARANTE	Assinatura
Maria Helena de Sousa	
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL	Assinatura
Rosimeire Martins Leite	
NOME DA PESQUISADORA	Assinatura
Prof.ª Dra. Débora Maria do Nascimento	
NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA	Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
 Campus Avançado "Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)
 Área de Concentração: Linguagens e letramentos
 Linha de Pesquisa: "Teoria da linguagem e ensino"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa que tem como **TÍTULO**:
 "A reescrita do gênero memória literária nas Olimpíadas de Língua Portuguesa" na turma 8º Ano pelo município de Pereiro/CE, de autoria da Mestranda Rosimeire Martins Leite.

Essa Pesquisa tem o **OBJETIVO** de:
 Avaliar a produção escrita do gênero memória literária dos alunos do 8º ano de uma escola pública do município de Pereiro/Ce.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:
 A sua participação será na produção de textos e sua reescrita. Todos os dados desta pesquisa serão de domínio público, com as respectivas autorias, cabendo a você a responsabilidade jurídica do conteúdo. Para isso, lhe será apresentado o texto, antes de sua exposição, para que seja recolhida sua assinatura autorizando a sua publicação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA:
 Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.
 Ressalte-se que as informações colhidas pertencerão ao domínio público, sendo estas publicadas com as respectivas autorias; ou seja, você será identificado(a) em todas as publicações que possa resultar deste estudo. Os resultados serão enviados para seu conhecimento antes de qualquer publicação. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será anexado a dissertação de mestrado e os originais serão guardados com a autora da dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE E DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE (caso seja menor de idade):

Eu/Nós Talia Cristina Carlos da Silva e Maria Fatima Nunes

FOMOS INFORMADOS dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclarecemos nossas dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e motivar nossa decisão se assim o desejarmos. A professora orientadora e a professora pesquisadora certificaram-nos de que em todos os dados desta pesquisa serão respeitadas as autorias e que as informações contidas poderão ser acessadas por todas as pessoas, respeitando-se os protocolos da pesquisa.

Declaramos que CONCORDAMOS em participar desse estudo. Recebemos uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as nossas dúvidas.

Pereiro/CE, 14 de Setembro de 2016

Talia Cristina Carlos da Silva
NOME DO DECLARANTE

Talia Cristina Carlos da Silva
 Assinatura

Maria Fatima Nunes
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL

Maria de Fatima Nunes
 Assinatura

Rosimeire Martins Leite
NOME DA PESQUISADORA

Rosimeire Martins Leite
 Assinatura

Prof.^a Dra. Débora Maria do Nascimento
NOME DA PROFESSORA ORIENTADORA

Débora Maria do Nascimento
 Assinatura

ANEXO D – ATIVIDADES INTERVENTIVAS DA SD

MEMÓRIA LITERÁRIA

São João, o festejo da vida Aluno

Kaio de Oliveira Costa

Entre montanhas e protegida pelo Salvador, está lá uma cidadezinha pequena, Pereiro. Mas a história que irei contar aconteceu muito tempo atrás, antes mesmo do Cristo Rei e de outras coisas que foram criadas. No entanto, está presente em meus pensamentos feito água que brota em nascente para revigorar e dar vida.

Considerada época de festas, costumávamos nos reunir para comemorar o São João. Sempre com muito encantamento e diversão, as pessoas reencontravam os amigos e parentes e as crianças realizavam seus desejos havia muito esperados.

Aqueles que moravam na cidade ainda deserta iam a cavalo ou em carroças para os sítios, sede da comemoração, no entardecer que coloria o céu. O ranger da carroça soava como uma orquestra em dias de festa.

No caminho, havia muitas “varedas” (desvios) e uma única iluminação lá em cima, a lua. Já aqui embaixo as lamparinas em cada casinha de taipa que despontava nas margens das estradas eram nossas estrelas terrestres que nos guiavam pelo chão esburacado de terra batida.

Quando chegávamos ao sítio dançávamos ao ar livre, rodopiando nossas saias de chita estampada. O céu estrelado, os corpos em movimento como vagalumes em noites escuras mostravam a magia da alegria como se estivessem em uma apresentação. As batidas das alparcatas levantavam a poeira do terreiro e alegravam nossos corações, que eram embalados por aquele som gostoso. Havia começado, então, o culto à alegria a um dos santos caipiras, São João.

Os casais de namorados resolviam ir para o escurinho atrás das casas fugindo dos guardas-noturnos, os pais das moças.

O cheiro vindo do queijo de coalho derretido na pamonha temperada com

muita nata ora exalava de dentro da cozinha, ora das mãos de quem já havia se deliciado com a guloseima. O aroma de bolo de milho sendo preparado no fogão a lenha ou nos fornos enchia os pulmões daqueles que aguardavam com ansiedade o tão esperado momento da aparição. O sítio se enchia de diferentes cheiros, fazendo com que aguçasse o paladar de quem ali passava ou dos vizinhos que se convidavam para o desfrute e para fazer parte da festa.

Enquanto os mais velhos proseavam sentados em tamboretas nas calçadas, a criançada jogava pedra na fogueira para ver as chamas se misturarem às estrelas e juntas realizarem um show de luzes no céu. Nós, maiores, enchíamos as bacias d'água e olhávamos dentro delas, temerosos de não ver nosso rosto e, desse modo, não estarmos presentes no próximo São João.

Depois da festa ouvia-se um chiar no teto que era a chuva vinda para apagar as brasas da fogueira e para encher as bacias e baldes d'água e garantir a fartura da semana toda. Quando a molecada ouvia o barulho da chuva, “metia o pé na carreira” para ver quem pegava uma biqueira que saísse bastante água. A animação da noite ainda não havia acabado. A minha calcinha de saco ficava ensopada e às vezes até torava o elástico de corda que a prendia em meu corpo fino, não de magreza por enfrentar tempos difíceis, mas de quem brincava muito durante o dia todo.

O nosso São João era o mais divertido e festejado da região.

Hoje as pessoas acendem uma vela nas janelas, dançam quadrilha e acham que, desse modo, estão festejando os santos caipiras. Mas nunca vão sentir a magia de uma fogueira, a alegria de dançar e brincar a noite toda, o sabor do milho assado na brasa, o encantamento de ser guiado pelas lamparinas no chão de terra.

Só o que nos resta é o gosto saboroso de ter na memória as lembranças do que não se vivencia mais.

Texto baseado na entrevista feita com a senhora Socorro Almeida. Pereiro/Ce

Professora: Juciléa Campos

Escola: E. E. F. Francisco Telsângenes Diógenes.

PONTUAÇÃO

O Mistério da Herança

Um homem rico estava muito mal, agonizando. Dono de uma grande fortuna, não teve tempo de fazer o seu testamento. Lembrou, nos momentos finais, que precisava fazer isso. Pediu, então, papel e caneta. Só que, com a ansiedade em que estava para deixar tudo resolvido, acabou complicando ainda mais a situação, pois deixou um testamento sem nenhuma pontuação.

Escreveu assim:

“DEIXO MEUS BENS A MINHA IRMÃ NÃO A MEU SOBRINHO JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO PADEIRO NADA DOU AOS POBRES.”

Morreu, antes de fazer a pontuação.

A quem deixava ele a fortuna? Eram quatro concorrentes: o sobrinho, a irmã, o padeiro e os pobres. Os herdeiros assim o pontuaram:

1) O SOBRINHO fez a seguinte pontuação:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

2) A IRMÃ chegou em seguida. Pontuou assim o escrito :

Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

3) O PADEIRO puxou a brasa pra sardinha dele:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

4) Então, chegaram os POBRES da cidade. Espertos, fizeram esta interpretação:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

MÚSICA

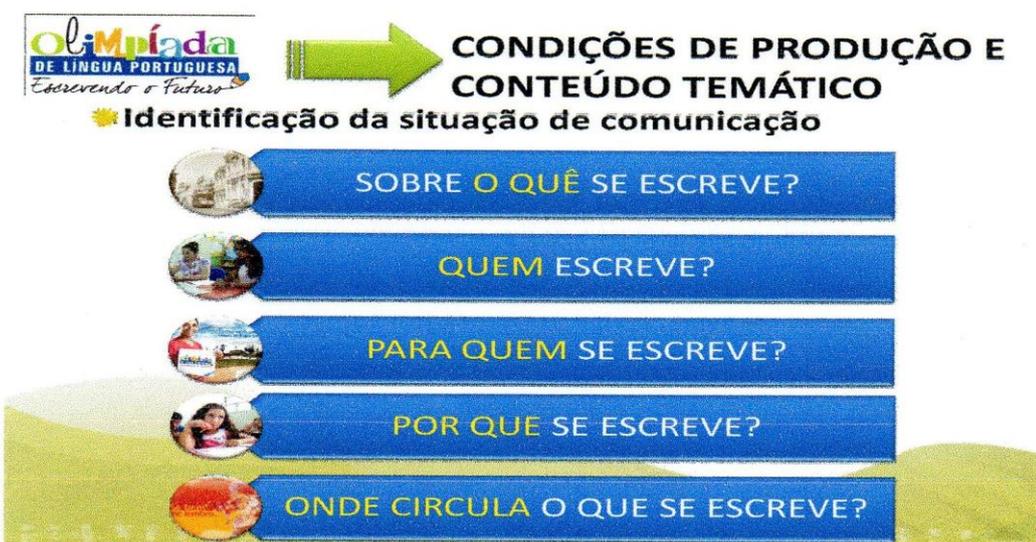
Era Uma VezCantores: [Sandy & Junior](#)*Compositor: Álvaro Socci/Cláudio Matta*

Era uma vez
Um lugarzinho no meio do nada
Com sabor de chocolate
E cheiro de terra molhada

Era uma vez
A riqueza contra a simplicidade
Uma mostrando pra outra
Quem dava mais felicidade
(refrão)
Pra gente ser feliz
Tem que cultivar as nossas amizades
Os amigos de verdade
Pra gente ser feliz
Tem que mergulhar na própria fantasia
Na nossa liberdade.

Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem a ver
Quem já foi criança um dia

ANEXO D – SLIDES DA SD





PLANO GLOBAL DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Partes próprias da composição do gênero

- Início, meio e fim bem demarcados.
- O Início do texto é dedicado a situar o leitor no tempo e no espaço a serem rememorados.
- Relato de fato(s) marcante(s), ao longo do texto, e os motivos que o tornam significativos.
- O texto pode ser concluído com uma cena ou fato vivido pelo narrador em um momento passado.
- As memórias também podem ser concluídas com o deslocamento do narrador para o tempo presente.



PLANO GLOBAL DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Partes próprias da composição do gênero

- Início, meio e fim bem demarcados.
- O Início do texto é dedicado a situar o leitor no tempo e no espaço a serem rememorados.
- Relato de fato(s) marcante(s), ao longo do texto, e os motivos que o tornam significativos.
- O texto pode ser concluído com uma cena ou fato vivido pelo narrador em um momento passado.
- As memórias também podem ser concluídas com o deslocamento do narrador para o tempo presente.



A ENTREVISTA NA PRODUÇÃO DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

O entrevistado e o tema

- A escolha do entrevistado – **antigo morador**.
- Assuntos que provocam lembranças referentes ao tema: modos de viver do passado; transformações físicas da comunidade; origem da comunidade; antigos lugares de trabalho; profissões que desapareceram; eventos marcantes.



A AUTORIA NAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

As vozes do narrador

Narrador – personagem

Narrador – testemunha

Narrador – observador



OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS NAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Recursos linguísticos de expressividade (efeitos de sentido)

Figuras de linguagem

Expressões regionais

Expressões típicas da oralidade informal

➤ Nesse caso, o uso dessas expressões é intencional e adequado para o contexto.



OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS NAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Marcas linguísticas de passado

VERBOS NO PASSADO

PERFEITO DO INDICATIVO

IMPERFEITO DO INDICATIVO

IMPERFEITO DO SUBJUNTIVO

PALAVRAS E EXPRESSÕES

MODIFICADORES ASPECTUAIS

ORAÇÕES SUBORDINADAS

PALAVRAS/EXPRESSÕES ANTIGAS OU EM DESUSO



A ENTREVISTA NA PRODUÇÃO DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

☀ Retextualização – da entrevista para as memórias literárias

- Nessa atividade, devem ser consideradas as **condições de produção**, de **circulação** e de **recepção** dos textos.
- Envolve estratégias de **eliminação** (por exemplo, de marcas interacionais, hesitações) e **inserção** (por exemplo, de pontuação), **substituição** (por exemplo, de uma forma mais coloquial para uma mais formal), **seleção**, **acréscimo**, **reordenação**, **reformulação** e **condensação** (por exemplo, agrupamento de ideias).



A DESCRIÇÃO NAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

☀ Finalidade da descrição

- A descrição pode ser utilizada como **recurso para seduzir o leitor** e **aproximá-lo da experiência relatada** pelo autor do texto – enfatizando-se determinadas cenas, características de lugares ou personagens, sensações, impressões e informações captadas pelos cheiros, sabores, cores, texturas, sons.



A DESCRIÇÃO NAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

☀ Descrição também na comparação ONTEM e HOJE

- Através da descrição, além de se caracterizarem lugares, objetos e pessoas considerados importantes nas experiências vividas no passado, também se **compara o tempo antigo com o atual**, destacando, principalmente, **as diferenças**.



O autor olha para o presente e enxerga o passado.



OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS NAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

☀ Sinais de pontuação no texto

SINAL DE PONTUAÇÃO	EMPREGO
VÍRGULA	Separar elementos de uma enumeração. Introduzir uma explicação a mais sobre quem faz a ação.
TRAVESSÃO	Intercalar explicações que o autor acha que o leitor desconhece. Enfatizar uma passagem, situação marcante.
EXCLAMAÇÃO	Transmitir ao leitor sentimentos como espanto, admiração, surpresa ou alegria.
INTERROGAÇÃO	Aproximar o autor de seu interlocutor, estabelecer diálogo com o leitor.



OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS NAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

☀ Sinais de pontuação no texto

SINAL DE PONTUAÇÃO	EMPREGO
DOIS-PONTOS	Indicar enumeração. Indicar a introdução da fala de uma personagem ou de uma explicação ao longo do texto.
PONTO-FINAL	Produzir frases curtas para imprimir ritmo ao texto.
ASPAS	Indicar a referência a uma expressão utilizada pelo autor. Indicar uma ironia ou uma citação.

